



Universidad del Azuay
Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas
Carrera de Educación Básica

**Normativas legales referente a las altas
capacidades: caso Ecuador**

Autora:

Yadira Bucheli Peña

Directora:

Ámbar Céleri Gomezcoello

Cuenca – Ecuador

2024

DEDICATORIA

"A mis hijos, mi mayor motivación y tesoro. Especialmente a ti mi angelito, † José Andrés Vintimilla Bucheli; mí (suco), quien desde el cielo me inspira a seguir adelante. Esta tesis es un pequeño homenaje a tú memoria y un reflejo del amor infinito que dejo como testimonio de mi compromiso con su futuro hijos míos."

AGRADECIMIENTO

"Con profunda gratitud, dedico este trabajo a Dios, fuente de toda sabiduría y fortaleza, quien ha sido mi guía constante en cada paso de este viaje. A mis padres amados, Franklin Bucheli García y Cristina Peña Aguirre; quienes me inculcaron desde pequeña el valor del estudio, enseñándome el principio fundamental del esfuerzo y la perseverancia. Gracias a su ejemplo de trabajo constante y dedicación, aprendí a nunca rendirme, a luchar por mis sueños y a valorar cada paso en este camino. A mi tía, Tatiana Bucheli García; quien siempre creyó en mí, me brindó su amor y apoyo incondicional siendo un gran pilar a lo largo de este recorrido, no solo en los momentos de éxito, sino también en los momentos de dificultad, su confianza en mis capacidades me impulsó a seguir adelante cuando el camino se volvía incierto. A mis maestros, cuyas enseñanzas han moldeado mi pensamiento crítico y me han inspirado a seguir aprendiendo y creciendo constantemente. A mis amigos, por ser mi familia elegida y compartir conmigo momentos inolvidables. Un agradecimiento especial, a mi directora de tesis, Mgtr. Ámbar Célleri Gomezcoello; por su invaluable guía, su paciencia infinita y su capacidad para encender la llama del poder y compromiso en mí, orientándome siempre con sabiduría y dedicación,

Gracias a todos ustedes, este logro es posible, y a través de su amor y apoyo, he logrado superar cada obstáculo y llegar a la meta, incluso en mis tantos momentos de duda."

RESUMEN:

El objetivo del estudio fue interpretar las normativas legales sobre altas capacidades en Ecuador, analizando la Constitución de 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) con su Reglamento (2023), y el Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A (2023). A través de un enfoque cualitativo y diseño hermenéutico, se utilizaron matrices de análisis documental para examinar los textos. Los resultados evidenciaron un compromiso normativo con la educación inclusiva en la Constitución, destacando los artículos 26, 46 y 44, que promueven la equidad y la flexibilidad. Sin embargo, aunque la LOEI y su Reglamento avanzan en la atención a las altas capacidades, persisten limitaciones en su conceptualización y aplicación práctica. El Acuerdo Ministerial introduce un enfoque integral y adaptativo para la evaluación y gestión educativa. Este marco normativo refleja avances significativos, pero requiere mayor especificidad y operatividad para garantizar una inclusión efectiva.

Palabras clave: altas capacidades, inclusión educativa, LOEI, normativas, políticas públicas.

ABSTRACT:

The study aimed to interpret the legal regulations on giftedness in Ecuador by analyzing the 2008 Constitution, the Organic Law of Intercultural Education (LOEI, 2011) with its 2023 Regulation, and Ministerial Agreement No. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A (2023). Using a qualitative approach and hermeneutic design, documentary analysis matrices were employed to examine the texts. The findings revealed a normative commitment to inclusive education in the Constitution, emphasizing Articles 26, 46, and 44, which promote equity and flexibility. However, while the LOEI and its Regulation make progress in addressing giftedness, limitations in conceptualization and practical application persist. The Ministerial Agreement introduces an integral and adaptive approach to educational evaluation and management. This regulatory framework reflects significant advancements but requires greater specificity and operability to ensure effective inclusion.

Keywords: giftedness, inclusive education, LOEI, regulations, public policies

ÍNDICE

Índice de contenido

| | |
|---|------------|
| DEDICATORIA | <i>I</i> |
| AGRADECIMIENTO | <i>II</i> |
| RESUMEN: | <i>III</i> |
| ABSTRACT: | <i>IV</i> |
| ÍNDICE..... | <i>I</i> |
| Introducción..... | <i>1</i> |
| Antecedentes..... | <i>2</i> |
| 1. MARCO TEÓRICO | <i>11</i> |
| 1.1. Altas capacidades: Evolución histórica del término | <i>11</i> |
| 1.1.1 Superdotación y genio: características iniciales..... | <i>11</i> |
| 1.1.2 El enfoque neuroconstructivista en la definición de altas capacidades..... | <i>12</i> |
| 1.1.3. Aportes de las neurociencias a la comprensión de las altas capacidades | <i>12</i> |
| 1.1.4. El concepto actual de altas capacidades | <i>12</i> |
| 1.1.5. Modelos de identificación de altas capacidades..... | <i>13</i> |
| 1.1.6. Identificación temprana y desafíos educativos..... | <i>13</i> |
| 1.1.7. Definición actual de altas capacidades y talento | <i>14</i> |
| 1.2. Modelos explicativos de las altas capacidades | <i>15</i> |
| 1.2.1. Modelos basados en el rendimiento | <i>15</i> |
| 1.2.2. Modelos basados en la orientación sociocultural..... | <i>16</i> |
| 1.2.3. Modelos cognitivos | <i>18</i> |
| 1.2.3. Modelos basados en capacidades | <i>18</i> |
| 1.3. Modelo explicativo de las altas capacidades desde las neurociencias | <i>20</i> |
| 1.3.1. Neurobiología de las altas capacidades..... | <i>20</i> |
| 1.3.2. La plasticidad neuronal y el desarrollo del talento..... | <i>20</i> |
| 1.3.3. Los correlatos neurológicos de la creatividad y el talento | <i>21</i> |
| 1.3.4. Implicaciones educativas del enfoque neurocientífico..... | <i>22</i> |
| 1.3.5. Caracterización de las personas con altas capacidades | <i>22</i> |
| 1.4. Necesidades y apoyos educativos a las personas con altas capacidades | <i>23</i> |
| 1.5. Inclusión y educación inclusiva de las personas con altas capacidades | <i>26</i> |
| 1.5.1. Aspectos conceptuales..... | <i>26</i> |

| | |
|---|----|
| 1.5.2. Evolución del concepto de educación inclusiva..... | 28 |
| 1.6. Marco normativo de la inclusión y educación inclusiva de las personas con altas capacidades | 34 |
| 1.6.1 Normativa única de educación | 35 |
| 1.6.1.1 <i>Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948)</i> | 35 |
| 1.6.1.2 <i>Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989)</i> | 36 |
| 1.6.1.3 <i>Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2016)</i> | 36 |
| 1.6.2 Normativa y políticas de educación | 37 |
| 1.6.2.1 <i>Educación para Todos (Jomtien, 1990)</i> | 37 |
| 1.6.2.2 <i>La Declaración de Salamanca (1994, España)</i> | 38 |
| 1.6.2.3 <i>Marco de acción de Dakar (2000)</i> | 39 |
| 1.6.2.4 <i>Declaración de Incheon y Marco de Acción Educación 2030 (UNESCO, 2016)</i> | 40 |
| 1.6.3 Normativa legal ecuatoriana en torno a las altas capacidades | 41 |
| 1.6.3.1 <i>Constitución de la República del Ecuador (2008)</i> | 41 |
| 1.6.3.2 <i>Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011)</i> | 43 |
| 1.6.3.3 <i>El Reglamento de Educación Especial de 2002</i> | 45 |
| 1.6.3.4 <i>Reglamento a la LOEI (2023)</i> | 46 |
| 1.6.3.5 <i>Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A</i> | 48 |
| 1.7 Políticas públicas para la educación de estudiantes con altas capacidades | 49 |
| 1.7.1 Contexto y necesidad de políticas públicas para estudiantes con altas capacidades..... | 49 |
| 1.7.2 Identificación y evaluación psicopedagógica..... | 50 |
| 1.7.3 Medidas curriculares y estrategias de intervención..... | 50 |
| 1.7.4 Incidencia de las políticas públicas en la calidad educativa..... | 51 |
| 1.7.5 Desafíos y proyecciones..... | 52 |
| 1.8 Conclusiones al capítulo | 52 |
| CAPÍTULO 2 | 54 |
| 2. METODOLOGÍA..... | 54 |
| 2.1 Participantes..... | 54 |
| 2.2 Instrumentos..... | 55 |
| 2.3 Procedimiento | 55 |

| | |
|---|----|
| 2.4 Análisis de datos | 56 |
| CAPÍTULO 3 | 57 |
| 3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS..... | 57 |
| 3.1 Análisis a la Constitución de la República del Ecuador | 57 |
| 3.1.1 Educación como derecho de todos | 57 |
| 3.1.2 La inclusión y el énfasis en las altas capacidades | 58 |
| 3.2 Análisis a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) | 60 |
| 3.2.1 Denominación de las altas capacidades en la LOEI..... | 60 |
| 3.2.2 Evaluación de las altas capacidades en la LOEI | 61 |
| 3.2.3 Medidas educativas expresadas en la LOEI..... | 63 |
| 3.2.4 Modelo de gestión en altas capacidades en la LOEI..... | 66 |
| 3.3 Análisis al Reglamento de La Ley Orgánica Intercultural (RLOEI) | 68 |
| 3.3.1 Denominación de las altas capacidades en el Reglamento de la LOEI..... | 68 |
| 3.3.2 Evaluación de las altas capacidades en el Reglamento de la LOEI | 69 |
| 3.3.3 Medidas educativas en altas capacidades en el Reglamento de la LOEI | 71 |
| 3.3.4 Modelo de gestión en altas capacidades en el Reglamento de la LOEI..... | 72 |
| 3.4 Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A | 74 |
| 3.4.1 Evaluación de las altas capacidades en el Acuerdo Nro. MINEDUC- MINEDUC-2023-00084-A | 74 |
| 3.4.2 Medidas educativas en altas capacidades en el Acuerdo Nro. MINEDUC- MINEDUC-2023-00084-A | 76 |
| 3.4.3 Modelo de gestión en altas capacidades en el Acuerdo Nro. MINEDUC- MINEDUC-2023-00084-A | 78 |
| Conclusiones..... | 81 |
| Recomendaciones | 84 |
| Referencias | 85 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1 Tipología de inteligencias según Gardner (2011) | 19 |
| Tabla 2 Diferencias fundamentales entre los enfoques segregacionista e inclusivista ... | 33 |

Introducción

El análisis de las normativas legales referentes a las altas capacidades representa un desafío crucial para comprender la situación educativa en Ecuador. Este estudio se centra en interpretar la normativa vigente relacionada con las altas capacidades, reconociendo que este es un aspecto frecuentemente relegado en las discusiones educativas. La falta de políticas específicas y el desconocimiento generalizado del marco normativo por parte de docentes y actores educativos han generado una atención limitada hacia este grupo estudiantil, perpetuando una educación que prioriza la atención a las dificultades sobre el desarrollo de potencialidades excepcionales.

En Ecuador, aunque la Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2011 establecen principios de inclusión y equidad, el desarrollo de normativas específicas que aborden las altas capacidades sigue siendo incipiente. Esto evidencia una brecha significativa entre los marcos legales y su aplicación en las prácticas educativas. A nivel internacional, instrumentos como la Declaración de Salamanca (1994) y la Declaración de Incheon (2016) destacan la necesidad de atender a la diversidad en las aulas, promoviendo políticas inclusivas que permitan a los estudiantes desarrollar plenamente sus capacidades, incluidas aquellas excepcionales.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo general interpretar la normativa referente a las altas capacidades en el contexto ecuatoriano. Para alcanzar este propósito, se plantearon tres objetivos específicos: **1)** analizar la Constitución de la República del Ecuador, **2)** examinar la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su reglamento vigente, y **3)** revisar el Acuerdo Ministerial vigente relacionado con esta temática.

A través de un enfoque cualitativo y un diseño hermenéutico, este estudio pretende desentrañar los significados y alcances de estas normativas, destacando tanto sus fortalezas como las áreas que requieren fortalecimiento. La metodología incluye el análisis documental de las normativas mencionadas, considerando además los principios y estándares internacionales como marco comparativo.

El trabajo desarrollado se fundamenta en el reconocimiento de que los estudiantes con altas capacidades poseen necesidades educativas específicas que exigen respuestas

diferenciadas. Sin embargo, la falta de una política integral que guíe su atención ha resultado en una aplicación limitada y desigual de medidas que permitan su pleno desarrollo académico y personal. Este análisis busca aportar una visión crítica sobre el estado actual de las normativas ecuatorianas, identificando oportunidades para su mejora y alineación con los compromisos internacionales.

La presente investigación, además de abordar las limitaciones y potencialidades del marco normativo, aspira a contribuir al desarrollo de una política educativa inclusiva que garantice el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, y promueva una sociedad más equitativa y respetuosa de la diversidad.

Antecedentes

El análisis de la política de inclusión educativa en el Ecuador y su relación con el accionar pedagógico vigente en los escenarios educativos, ha sido estudiado por Rojas-Avilés et al. (2020) con base en el informe Warnock (1987), pudiendo argumentar la existencia de múltiples carencias y obstáculos en la integración educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Los principales problemas detectados incluyen una comprensión insuficiente sobre lo que significa la inclusión educativa, así como un conocimiento limitado sobre cómo implementar un currículo inclusivo, siendo evidentes las dificultades que surgen al pretender tratar a los alumnos en el aula como si fueran homogéneos. Incluso, una investigación llevada a cabo por Vélez-Calvo et al. (2019) con el propósito de establecer la prevalencia de niños con altas capacidades en escuelas primarias públicas y privadas de la ciudad de Cuenca (Ecuador) para luego compararla con el índice reportado por el Ministerio de Educación, da cuenta de que la prevalencia promedio fue 2,75%; el cual es significativamente mayor que el reportado por esa entidad ministerial. Según las autoras del estudio, esta discrepancia podría afectar las políticas educativas ya que, además de no ser identificados la totalidad de niños con altas capacidades en los salones de clase, también se dificulta poder diseñar respuestas educativas pertinentes en busca de una acertada promoción del talento. Sobre esta particular, Gómez Jiménez (2009) no duda en señalar la importancia de su identificación, como “paso previo para una posterior respuesta educativa” (p. 21).

En este sentido, Rojas-Avilés et al. (2020) advierten que, aunque el Estado ecuatoriano ha logrado activar algunas estrategias metodológicas a favor de la inclusión, la carencia de un protocolo de inclusión que intente superar las debilidades en cuanto a la escasa capacitación en programas de sensibilización para la comunidad educativa, la escasa capacidad cognitiva en temas específicos como el currículo inclusivo y las metodologías estratégicas que promuevan la inclusión de estudiantes con NEE, el limitado aporte de los docentes al diseño de adaptaciones curriculares, y el escaso asesoramiento por parte de las unidades distritales de apoyo a la inclusión, junto con una resistencia al cambio por parte del cuerpo docente, hace que la innovación pedagógica en materia de inclusión nazca de la iniciativa de los propios docentes ante la realidad que viven en la praxis pedagógica. De este modo, la acción efectiva de los docentes en el aula constituye “la respuesta a procesos de inclusión en el marco de la responsabilidad y vocación profesional” (Rojas Avilés et al., 2020, p. 89). No obstante, en una entrevista conducida por Caparrós et al. (2021) a la catedrática Ángeles Parrilla, se destaca que el tipo de cultura individualista que caracteriza el ejercicio docente es contrario a los requerimientos de una escuela inclusiva en la que se requiere reconocer la necesidad de trabajar de manera colaborativa desde la reflexión conjunta y el diálogo.

Volviendo a lo comentado por Rojas-Avilés et al. (2020) respecto a la imposibilidad de homogeneizar al estudiantado, esta también ha sido suficientemente argumentada por Parrilla (como se citó en Caparrós et al., 2021), cuando señala que la educación inclusiva no es un modelo técnico que pueda implementarse automáticamente, sino que requiere, en primer lugar, un deseo genuino de repensar y cuestionar la concepción tradicional de la educación y del sistema escolar, lo cual conduciría a la “consolidación de su verdadero sentido ético” (p. 227). Desde esta perspectiva, la entrevistada manifiesta tres aspectos centrales que representan la base sobre la que debe erigirse la educación inclusiva: en primer lugar, sostiene que la inclusión debe ser entendida como un derecho humano, y por lo tanto no es negociable; en segundo lugar, la noción de inclusión trasciende a las personas y colectivos que se encuentran en situación de discapacidad, para así poder centrar la discusión en la calidad de los entornos educativos en donde “todos tienen derecho a estar, a aprender y a participar” (p. 228). Finalmente, como tercera premisa, Parrilla sustenta la idea de que todos los estudiantes, sin distinguir su condición, deben ser escuchados, tenidos en cuenta y reconocidos a través de la participación dentro de las aulas de clase.

En el caso colombiano, la revisión de la educación inclusiva, a la luz del marco legal nacional e internacional que la promueve y protege, plantea algunas interrogantes sobre los objetivos de dicha inclusión. De hecho, a pesar de que la educación inclusiva se concibe como un derecho, su necesidad específica surge de la histórica vulneración de los derechos de personas estigmatizadas por sus diferencias (García Castillo, 2020). Sin embargo, tal como lo revela esta misma autora, el amplio marco jurídico existente en ese país no ha logrado influir significativamente en las relaciones sociales cotidianas, perpetuándose prácticas de exclusión y segregación, ya que la vulneración de derechos no se resuelve únicamente en el campo de las normativas, sino que, además, implica la relación entre personas, donde la alteridad y las diferencias continúan asociándose con la exclusión, a pesar de los esfuerzos legales por revertir esta situación.

Con esta orientación, García Castillo (2020) no duda en afirmar que, para abordar la inclusión de manera efectiva, es crucial trascender los discursos normativos y técnicos, para así poder sentar una reflexión ética sobre la alteridad y la convivencia en la diversidad. Esto implica una revisión introspectiva y un reconocimiento de que la existencia en comunidad requiere enfrentar prejuicios y construir relaciones auténticas basadas en el conocimiento mutuo y cotidiano. Desde esta perspectiva se infiere que las diferencias y la alteridad necesitan ser entendidas como inherentes a todos, no pudiendo ser reguladas por el marco jurídico. Así, para la autora, la educación inclusiva debe centrarse en la experiencia compartida y en la construcción de conceptos propios sobre el otro, en un proceso continuo de interacción humana real y concreta. En tal sentido, y ante lo que la autora califica como “los frustrantes antecedentes de la inclusión” (García Castillo, 2020, p. 89) se requiere apartar hacia un lado la perspectiva jurídica con la que se ha pretendido combatir la histórica vulneración de los derechos de personas estigmatizadas por sus diferencias, y comenzar a reflexionar, desde la sociedad, sobre la alteridad y el reconocimiento del otro.

Las reflexiones de García-Castillo (2020) son coherentes con lo que señalan Cruz y Hernández (2022) cuando afirman que, si bien es cierto que en las aulas de clase se percibe una mayor aceptación de las diferencias, aún falta mayor concientización por parte de la sociedad. De hecho, una de las conclusiones de la investigación llevada a cabo por Jiménez Trens et al. (2006) respecto a la percepción de la diversidad, reafirma la presencia de una considerable diversidad en el alumnado, la cual, según los autores, requiere ser atendida para “potenciar el desarrollo máximo de las capacidades de todos y

cada uno de los alumnos” (p. 43), a través de distintas respuestas; entre ellas: (1) medidas organizativas que sustenten desdoblamientos de grupo en algunas áreas para refuerzo de quienes lo necesiten; (2) acciones orientativas individuales para todo el alumnado; y (3) medidas curriculares bajo la forma de programas de diversificación y adaptaciones individualizadas.

Con esta orientación, Cruz y Hernández (2022) añaden que al incorporar estrategias pedagógicas en el currículo se fomenta un lenguaje inclusivo que evita la discriminación y la exclusión, e impulsa una transformación educativa, la cual se logra al combinar infraestructura, recursos, prácticas pedagógicas, un currículo significativo, trabajo en equipo y diversos entornos educativos. Para los autores, esta transformación da como resultado un nuevo enfoque en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el cual está sustentado por la comprensión del contexto pedagógico, la participación activa de los docentes y el reconocimiento de las dificultades y retos asociados con la reconstrucción y el fortalecimiento de los valores humanos.

Manteniendo este hilo conductor, conviene en este punto resaltar que el contexto social y cultural, junto con actitudes positivas hacia la inclusión, es crucial para una educación integradora (Marchesi, 2014), la cual requiere que tanto los poderes públicos como las instituciones se involucren activamente con iniciativas concretas en los ámbitos social, familiar, educativo y laboral, para que de este modo puedan fortalecerse los cuatro focos que el autor considera esenciales para materializar el cambio educativo: “contexto, condiciones, competencias y compromiso” (Marchesi, 2014, p. 44).

Para Blanco (2014), la exclusión social y educativa en Latinoamérica son fenómenos que constituyen un importante objeto de preocupación en materia de políticas públicas, ya que a las desigualdades estructurales de la región se le debe sumar la cada vez mayor diversidad cultural que genera una creciente complejidad a los procesos de exclusión y fragmentación social. Adicionalmente, la autora manifiesta que “el creciente aumento de población migrante y el surgimiento de nuevas culturas urbanas que muestran la heterogeneidad de las nuevas generaciones” (Blanco, 2014, p. 11), representa un importante desafío para las políticas de inclusión. Este aspecto es particularmente sensible en el ámbito de la educación inclusiva, puesto que su evolución ha sido desigual en la región al no existir un consenso en los diferentes países respecto a lo que realmente representa y significa la inclusión (Payá Rico, 2010).

En un estudio conducido por Araque y Barrio de la Puente (2010), en el que se analizan las claves para el desarrollo de procesos educativos inclusivos, concretamente en el caso chileno, sus autores llegan a la conclusión de que la educación especial requiere de una educación inclusiva que permita al alumnado con necesidades educativas especiales sentirse dentro del sistema educativo en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros, evitando cualquier tipo de exclusión. Esto es coincidente con las aportaciones de García-Cepero (2019) quien al entender la inclusión en los términos planteados por UNESCO (2017), como un “proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” (p. 13), refiere que todas las personas deben recibir una educación que promueva sus aprendizajes en condiciones de equidad, lo cual también impactará de manera positiva en la calidad educativa de la institución debido a que permite que esta tenga una variada oferta de servicios educativos que de forma oportuna y pertinente pueden orientarse a los diversos perfiles de los estudiantes.

En tal sentido, la autora expresa que, al reconocer y desarrollar el talento en todo el alumnado, se podrán integrar estrategias que habitualmente solo se utilizaban para atender los requerimientos de alumnos con altas capacidades. La implementación de estas estrategias específicas de aprendizaje permite desarrollar y promover un entorno educativo donde el estudiante se vea motivado y favorecido al aprendizaje, lo cual involucra la posibilidad de germinar una educación inclusiva y de calidad teniendo en cuenta las normativas vigentes y las preferencias de estilo que predominan en el estudiantado (Esteves-Fajardo et al., 2021).

Manteniendo el foco de interés en los estudiantes con altas capacidades, y siguiendo con el contexto chileno, Llancavil y Lagos (2015) buscan posicionar la necesidad de una educación inclusiva que favorezca la atención de la diversidad de las alumnas y alumnos del sistema escolar de ese país, subrayando la necesidad de seguir avanzando hacia una educación más inclusiva, que asegure la atención de la diversidad presente en las aulas y que garantice una educación de calidad para todos los alumnos dentro de un contexto de aceptación y participación. De esta manera, según los citados autores, se favorecerá el desarrollo de actitudes que propicien el respeto y valoración de las diferencias, y disminuirán los niveles de discriminación, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Finalmente, llama a los estudiantes con mayor talento

académico para que asuman un rol protagónico para la construcción de sus aprendizajes y así potenciar el desarrollo de habilidades superiores.

Lo anterior es coherente con las afirmaciones de Araque y Barrio (2010), cuando subrayan que la educación especial requiere de una educación inclusiva que permita al alumnado con necesidades educativas especiales sentirse dentro del sistema educativo en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros, y evitando cualquier tipo de exclusión; más aún si se consideran los beneficios en la calidad educativa de la institución, al permitir que esta tenga una variada oferta de servicios educativos que pueden orientarse de forma oportuna y pertinente a los perfiles diversos de todos los estudiantes (García-Cepero, 2019). Esta es una de las razones por las cuales se requiere seguir avanzando hacia una educación más inclusiva que asegure la atención de la diversidad presente en las aulas y garantice una educación de calidad dentro de un contexto de aceptación y participación (Llancavil & Lagos, 2015). De esta manera, según el autor, se favorecerá el desarrollo de actitudes que propicien el respeto y valoración de las diferencias, disminuyendo los niveles de discriminación y contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En este sentido, la implementación de estrategias específicas de aprendizaje permite desarrollar y promover un entorno educativo donde el estudiante se vea motivado y favorecido al aprendizaje (Esteves-Fajardo et al., 2021). No obstante, en el caso ecuatoriano, tal como lo afirma Vélez-Calvo et al. (2019), existe poco acercamiento de los docentes hacia las altas capacidades, situación que ha generado que sean ajenos al marco normativo específico, habiéndose determinado que, a pesar de que de manera general se aplican los componentes éticos y culturales en sus prácticas pedagógicas, y se crean ambientes favorables de aprendizaje para promover la integración para un aprendizaje inclusivo, el 60% de los docentes rara vez se encuentra preparado en lo concerniente a la normativa del marco legal educativo ecuatoriano y no saben cómo actuar jurídicamente con niños que requieren una educación inclusiva (Hernández & Grasst, 2021).

Sobre este particular, a pesar de los avances a nivel mundial sobre la dotación intelectual o genialidad, en Ecuador, los derechos de las personas con altas capacidades han sido vulnerados, sin que se le haya dado la suficiente importancia desde las Universidades en cuanto a la formación de los profesionales con experticia para la

identificación, detección, diagnóstico e intervención (Yépez et al., 2023). Con respecto a la identificación de los estudiantes superdotados desde temprana edad, los mismo autores no dudan en subrayar que este es un proceso que debe involucrar tanto a la familia, al profesorado y al gobierno como estrategia principal, lo cual requiere la asignación de un presupuesto mediante el que se demuestre la voluntad política real hacia las políticas implementadas, no siendo este, precisamente, el caso de México en el que dichas políticas se encuentran desarticuladas, escasamente viables desde el punto de vista financiero, lo que resulta en modelos que no han logrado los resultados tangibles esperados en materia educativa, ni la plena autorrealización del individuo (Cortés, 2010). En virtud de ello, las administraciones educativas deben legislar aquellas medidas, procedimientos, ayudas y apoyos, que cubran las necesidades educativas de los estudiantes con altas capacidades y garanticen el derecho a recibir una educación de calidad (Comes Nolla et al., 2009).

Manteniendo el foco en esta arista, Cifuentes (2021), luego de analizar las medidas educativas para estudiantes con altas capacidades en España, Francia y Australia, llega a la conclusión de que, en primer lugar, estos tres países incorporan medidas para detectar cuanto antes a estos estudiantes, ya que el perfil de altas capacidades no debe entenderse como estático sino como un potencial que requiere ser reconocido y atendido. De esta manera, la autora resalta la importancia de la identificación temprana de las altas capacidades y el apoyo constante al estudiantado con este perfil, sin olvidar la necesidad de flexibilizar los currículos para adaptarlos a las necesidades individuales de estos estudiantes, junto con la adecuada formación del cuerpo docente y los equipos de apoyo en esta materia. La autora subraya, además, que los tres países considerados por su estudio incorporan a los estudiantes con altas capacidades dentro de sus políticas públicas.

Desde un punto de vista normativo, interesa destacar la investigación llevada a cabo por Nolla et al. (2009) quienes haciendo referencia a la legislación estatal y autonómica vigente en España en cuanto a la atención al alumnado que presenta necesidades educativas derivadas de sus altas capacidades, plantean la necesidad de articular una respuesta educativa adecuada y adaptada a sus características y potencialidades particulares, lo cual también ha sido ratificado por Comes Nolla et al. (2009). Para ello, el desarrollo normativo bajo la forma de medidas, procedimientos y apoyos que cubran sus necesidades educativas y garanticen el derecho a recibir una educación de calidad, deben ser compatibles con todos los ámbitos de la diversidad que se mencionan en la Ley Orgánica de la Educación, concretamente en el apartado referido

a la equidad en la educación. Estas aseveraciones fueron secundadas por Gómez Jiménez (2009) cuando al analizar la realidad de los estudiantes con altas capacidades intelectuales en los centros educativos de Andalucía, a la luz de la normativa sobre la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros educativos de esa región española, resalta la necesidad de que la administración educativa y el profesorado trabajen en conjunto para proporcionar una respuesta educativa de calidad a ese colectivo.

Esto es relevante si se toma en consideración que, para un mismo tipo de necesidad educativa, las políticas que están vigentes en Andalucía y en Extremadura responden de forma diferenciada en función de las autonomías que le son propias (Castillo et al., 2017). En todo caso, en el conjunto de España, luego de analizar si la escolarización del alumnado con discapacidad en las últimas tres décadas responde a patrones inclusivos, Núñez (2019) logra demostrar el estancamiento que existe en esta materia, e incluso una “tendencia al retroceso en las políticas de inclusión educativa del alumnado con discapacidad” (p. 86).

Lo anterior adquiere mayor relevancia si se considera el contenido de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, la cual dedica su artículo 43 a la atención de los alumnos superdotados intelectualmente, y que posteriormente fue desarrollado en el Real Decreto 943/2003, de 18 de julio. Ambos textos abordan las disposiciones normativas para la atención del alumnado superdotado en el sistema educativo español, estableciendo que estos estudiantes deben recibir atención específica tan pronto como se identifiquen sus necesidades, con el objetivo de desarrollar plenamente sus capacidades y personalidad. Para ello, las Administraciones tienen la responsabilidad de identificar y evaluar tempranamente estas necesidades, asegurando la escolarización en centros adecuados y promoviendo la formación específica del profesorado. Adicionalmente, el texto normativo enfatiza la importancia del asesoramiento y la información continua a los padres, cuyo consentimiento es necesario para implementar cualquier medida de atención.

Para Casanova (2004) los aspectos clave que subyacen es estas disposiciones normativas son, por una parte, el énfasis en un sistema educativo que atienda la diversidad del alumnado, y por la otra, la construcción de una sociedad con altos niveles de convivencia, en la que todos se desarrollen en función de sus posibilidades, lo cual solo

será posible en la medida que se demuestra el interés “por la atención a la diversidad y por la evaluación permanente y formativa del sistema” (p. 10).

CAPÍTULO 1

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Altas capacidades: Evolución histórica del término

El concepto de altas capacidades ha evolucionado considerablemente a lo largo del tiempo, pasando desde la idea de “genio” a mediados del siglo XIX hasta un enfoque más neurocientífico y multidimensional en la actualidad. En sus primeros estudios, Francis Galton, en su obra *Hereditary Genius* (1869), fue uno de los pioneros en abordar las diferencias innatas en capacidades extraordinarias, basando su teoría en la herencia genética. Según Galton, los individuos con capacidades superiores heredaban tales cualidades de sus predecesores, consolidando una perspectiva biológica del genio (Ericsson et al., 2009).

Ya en el siglo XX, Lewis Terman y su equipo desarrollaron el concepto de superdotación en torno al coeficiente intelectual (CI), identificando como superdotados a aquellos con un CI superior a 140. Este enfoque cuantitativo predominó durante gran parte del siglo XX, vinculando las altas capacidades con la capacidad intelectual medida a través de pruebas estandarizadas (Olszewski-Kubilius et al., 2015).

1.1.1 Superdotación y genio: características iniciales

Los primeros enfoques sobre la superdotación se centraron en las capacidades cognitivas generales, particularmente en el CI. Terman concluyó que los niños con superdotación no solo demostraban un rendimiento académico superior, sino que también tenían mejores habilidades sociales, desafiando el estereotipo que asociaba el “genio” con debilidades psicológicas o sociales (Winner, 2000).

La superdotación, en este sentido, se consideraba una característica innata y fija, influenciada principalmente por factores genéticos. Kretschmer (1930) reforzaba esta idea, señalando que ciertas personas nacen con habilidades excepcionales que se manifiestan desde una edad temprana. Este enfoque, sin embargo, limitaba el concepto de superdotación al ámbito cognitivo y dejaba de lado otros aspectos, como la creatividad o la motivación.

1.1.2 El enfoque neuroconstructivista en la definición de altas capacidades

Con el tiempo, la investigación sobre altas capacidades evolucionó hacia enfoques más integrales y dinámicos. El enfoque neuroconstructivista plantea que el desarrollo cognitivo es un proceso continuo de reorganización, influenciado tanto por factores biológicos como por el entorno. Desde esta perspectiva, la superdotación no es una característica fija o innata, sino el resultado de interacciones complejas entre el cerebro y su entorno (Sastre-Riba, 2008).

El enfoque neuroconstructivista introduce la idea de que las capacidades cognitivas excepcionales pueden ser el producto de la neuroplasticidad, es decir, la capacidad del cerebro para reorganizarse y adaptarse a lo largo de la vida. Koziol et al. (2010) sugieren que el cerebro de las personas con altas capacidades tiene una mayor adaptabilidad para organizar y procesar información compleja, lo que les permite desarrollar habilidades excepcionales en diferentes contextos.

1.1.3. Aportes de las neurociencias a la comprensión de las altas capacidades

Las neurociencias han jugado un papel crucial en la comprensión moderna de las altas capacidades. Estudios de neuroimagen han demostrado que los individuos con altas capacidades suelen tener una mayor conectividad cerebral y eficiencia en la transmisión de información entre diferentes áreas del cerebro. Esta mayor conectividad les permite procesar información de manera más rápida y eficiente (Geake, 2008).

Asimismo, los avances en neurociencia han mostrado que las altas capacidades no son únicamente el resultado de factores genéticos. Karmiloff-Smith (1998) argumenta que la interacción con un entorno enriquecido puede estimular el crecimiento neuronal y la reestructuración cerebral, lo que facilita el desarrollo de capacidades excepcionales. Esto desafía la visión tradicional de que las altas capacidades son innatas, resaltando la importancia del ambiente y la experiencia en su desarrollo.

1.1.4. El concepto actual de altas capacidades

El concepto contemporáneo de altas capacidades es multidimensional, abarcando no solo la inteligencia académica, sino también otras formas de talento, como la creatividad y la inteligencia emocional. Hoy en día, se reconoce que las altas capacidades no son un fenómeno estático, sino dinámico y contextual. Modelos como el *Modelo*

Múnich de la Superdotación destacan la importancia de factores como la motivación, el entorno y las interacciones sociales en el desarrollo de las altas capacidades (Nolte, 2012).

Este enfoque multidimensional reconoce que las altas capacidades no son solo el resultado de un rendimiento excepcional en pruebas de CI, sino que también incluyen otras habilidades, como la capacidad para resolver problemas complejos, la creatividad y la adaptabilidad emocional. Además, este concepto se alinea con la neuroconstructividad, que sostiene que las capacidades cognitivas pueden desarrollarse y evolucionar a lo largo del tiempo.

1.1.5. Modelos de identificación de altas capacidades

La evolución del concepto de altas capacidades también ha estado influenciada por modelos teóricos que han cambiado la forma en que se identifican y desarrollan estas habilidades. Renzulli (1979) propuso el *Modelo de los Tres Anillos*, que considera tres factores clave: capacidad intelectual superior, creatividad y compromiso con la tarea. Este modelo sugiere que las altas capacidades no son una característica fija, sino un comportamiento observable que emerge bajo ciertas condiciones y contextos (Centro Renzulli para el Desarrollo del Talento, 2024).

Gagné (2004) también contribuyó con su *Modelo Diferenciado de Dotación y Talento*, que distingue entre dotación (aptitudes naturales) y talento (aptitudes desarrolladas). Ambos modelos destacan la importancia de factores no intelectuales, como la motivación y el entorno, en el desarrollo de las altas capacidades, y han influido en la práctica educativa moderna.

1.1.6. Identificación temprana y desafíos educativos

Un desafío clave en el desarrollo de las altas capacidades es su identificación temprana. Aunque las estrategias pedagógicas actuales se centran en identificar dificultades, es igualmente crucial detectar y apoyar a los estudiantes con altas capacidades desde una edad temprana. García-Ron y Sierra-Vázquez (2011) señalan que entre el 1% y el 15% de la población escolar podría tener altas capacidades, pero muchos no son reconocidos ni reciben el apoyo adecuado para desarrollar plenamente su potencial.

El entorno educativo también juega un papel importante en la detección y desarrollo de las altas capacidades. Gallego (2017) advierte que las estrategias pedagógicas tradicionales tienden a ignorar a los estudiantes con altas capacidades, enfocándose más en las dificultades de aprendizaje que en la identificación de habilidades excepcionales.

1.1.7. Definición actual de altas capacidades y talento

En la actualidad, el término “altas capacidades” es utilizado en la bibliografía especializada para referirse a individuos con una capacidad intelectual y características sobresalientes que superan significativamente el promedio. Este concepto incluye una amplia gama de habilidades y talentos, no limitándose a la inteligencia académica, sino también a otras áreas como la creatividad, la capacidad artística, y la resolución de problemas complejos (Martínez, 2013).

El concepto de altas capacidades, entonces, no se refiere únicamente a una medida fija como el CI, sino que abarca un conjunto de habilidades que pueden manifestarse de diversas formas a lo largo de la vida. Esto ha llevado a una comprensión más flexible y dinámica de la inteligencia, que reconoce que las capacidades excepcionales pueden desarrollarse y evolucionar con el tiempo, en función de la interacción entre el individuo y su entorno (Hernández, 2022).

Con base en lo expuesto, puede evidenciarse que la evolución del concepto de altas capacidades refleja un cambio profundo en la comprensión de la inteligencia y el talento. Desde los primeros enfoques que se centraban únicamente en la herencia genética y el CI, hasta los actuales modelos neuroconstructivistas y basados en la neurociencia, las altas capacidades se han redefinido como un fenómeno multidimensional y dinámico. Esta evolución ha ampliado el espectro de habilidades consideradas como “altas capacidades”, reconociendo la importancia del entorno, la motivación, y las interacciones sociales en el desarrollo de estas habilidades excepcionales.

El apoyo educativo adecuado para los estudiantes con altas capacidades es fundamental para asegurar que estos individuos puedan alcanzar su máximo potencial, y requiere una identificación temprana, estrategias pedagógicas inclusivas y un enfoque integral que considere tanto las capacidades cognitivas como emocionales y sociales.

1.2. Modelos explicativos de las altas capacidades

Con base en lo expuesto por Torrego (2011, como se citó en Reche, 2019), existen cuatro tipos de modelos que explican las altas capacidades: (1) modelos basados en el rendimiento, (2) modelos de orientación sociocultural, (3) modelos cognitivos, y (4) modelos basados en capacidades. Esta clasificación también ha sido utilizada por Covarrubias (2018). A continuación, de forma sintetizada se muestra cada uno de ellos:

1.2.1. Modelos basados en el rendimiento

Los modelos basados en el rendimiento parten de la premisa de que es necesario poseer un determinado nivel de capacidad, aunque este no sea el único criterio que pudiera considerarse para obtener un alto rendimiento.

- Modelo de los tres anillos o de enriquecimiento triádico (Renzulli, 1979). Según este modelo, las altas capacidades emergen de la confluencia e interacción sinérgica de tres componentes fundamentales: (1) una aptitud general o específica que supera significativamente la media poblacional; (2) elevados niveles de compromiso, junto con la motivación intrínseca hacia la tarea; y (3) altos índices de creatividad. Según el autor, la inteligencia por sí sola no es suficiente para explicar la complejidad que subyace en las altas capacidades; por lo tanto, presenta una conceptualización multidimensional que desafía la noción tradicional de la inteligencia como constructo unitario. Adicionalmente, el modelo propone que los individuos con altas capacidades desarrollan y manifiestan un conjunto distintivo de características cognitivas y comportamentales que no se limitan al ámbito académico, sino que se traducen en la capacidad de aplicar eficazmente sus habilidades excepcionales en diversos contextos de la vida cotidiana. Con este enfoque holístico, se reconoce la naturaleza dinámica y contextual de las altas capacidades, enfatizando la importancia de considerar múltiples facetas del funcionamiento humano en su identificación y desarrollo.
- Modelo diferenciado de dotación y talento (Gagné, 2004). Este modelo, que salió a la luz en el año 1985, establece una diferenciación conceptual entre superdotación y talento. La superdotación se caracteriza por la manifestación de habilidades significativamente superiores a la media en una o más áreas de las capacidades naturales del individuo. Por otro lado, el talento se define como un

desempeño excepcional en uno o más dominios específicos de la actividad humana. Esta distinción sugiere que el talento es un constructo que se desarrolla a través de la práctica deliberada y sistemática. Mediante un enfoque integrador, este modelo reconoce la interacción dinámica entre las capacidades innatas, el esfuerzo sostenido y las influencias del entorno en la manifestación y evolución de las habilidades excepcionales, e incorpora factores catalizadores ambientales e intrapersonales que influyen en el desarrollo de las aptitudes individuales. Entre estos factores resaltan las tanto las variables contextuales como los elementos aleatorios, con los que se reconoce la complejidad que subyace en el desarrollo del potencial humano.

1.2.2 Modelos basados en la orientación sociocultural

Estos modelos consideran que el contexto sociocultural y familiar juega un papel fundamental en el desarrollo del talento y las altas capacidades. Estos enfoques adoptan una perspectiva más holística e integradora, reconociendo la influencia de factores externos en la manifestación y evolución de las habilidades excepcionales.

- Modelo sociocultural de la inteligencia y la superdotación (Tannenbaum, 1997). Este modelo considera que, además de la inteligencia, existen otros factores cruciales que están permanentemente interconectados y que son igualmente importantes para desarrollar el potencial de una persona con altas capacidades, enfatizando que ningún factor por sí solo es suficiente para garantizar el desarrollo del talento. Su creador propone cinco factores interrelacionados:
 - Capacidad general: (inteligencia general o habilidad cognitiva global).
 - Aptitudes específicas: (habilidades o talentos particulares en áreas concretas).
 - Factores no intelectuales: (motivación, autoconcepto, perseverancia y capacidad de asumir riesgos).
 - Influencias ambientales: (aspectos relacionados con el entorno familiar, escolar y social que puede estimular o inhibir el desarrollo del talento).
 - Factor suerte: (oportunidades y circunstancias fortuitas que pueden influir en el desarrollo del potencial).

La perspectiva de Tannenbaum sobre el talento es amplia, integradora y dinámica, y argumenta que los niños con altas capacidades deben estar expuestos a una gama diversa de estímulos, experiencias e información rica y variada durante su infancia y adolescencia para desarrollar plenamente sus potencialidades y talentos (Robres & Blasco, 2020).

- Modelo de la interdependencia triádica (Van Boxtel y Mönks, 1988). El modelo propone una revisión y expansión de la teoría de los tres anillos de Renzulli, incorporando una perspectiva sociocultural más amplia. Esta conceptualización redefine la superdotación como un fenómeno dinámico y multidimensional, que emerge de la interacción compleja entre las características individuales y los factores contextuales. Los creadores del modelo introducen tres variables socioambientales adicionales a los originalmente propuestos por Renzulli: (1) el entorno familiar, (2) el grupo de pares y, (3) el contexto educativo, que interactúan de manera sinérgica con los tres componentes: capacidad intelectual superior, compromiso con la tarea y creatividad.

Este modelo integrador reconoce la naturaleza transaccional del desarrollo del talento, enfatizando la importancia de los sistemas ecológicos en los que el individuo está inmerso. La inclusión de estos factores socioculturales permite una comprensión más holística de cómo las capacidades excepcionales se manifiestan y evolucionan a lo largo del tiempo. En este sentido, al considerar la superdotación como un constructo dinámico e interactivo, el modelo de la interdependencia triádica subraya la importancia de un enfoque contextualizado en la identificación y el apoyo a individuos con altas capacidades, reconociendo la influencia crucial de los entornos sociales en la expresión y el desarrollo de las altas capacidades.

- Modelo diferenciado de superdotación y talento. Este modelo, propuesto por François Gagné, en 1991, establece una distinción fundamental entre los conceptos de dotación y talento, ofreciendo un marco teórico para comprender el desarrollo de las habilidades excepcionales. Para su creador, la dotación se define como la posesión y utilización de capacidades naturales o aptitudes, que se manifiestan de manera espontánea en al menos un dominio de habilidad, mientras que el talento hace referencia a la transformación y aprovechamiento de las aptitudes naturales, mediada por catalizadores intrapersonales y ambientales que

facilitan o entorpecen su proceso de desarrollo, el cual puede evidenciarse en cinco campos de la actividad humana : la ciencia, la tecnología, el deporte, la acción social y el arte (Covarrubias, 2018).

1.2.3 Modelos cognitivos

Estos modelos se encuentran basados en la psicología cognitiva y buscan identificar los procesos y estrategias que se activan al realizar tareas de alta complejidad. En este contexto, la teoría de Sternberg es la más relevante.

- Teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg, 1985). Este modelo integra la cognición y la creatividad con la dimensión práctica de la vida, estando estructurada en tres subcategorías:
 - Subcategoría componencial: (examina la relación entre la inteligencia y el mundo interno del individuo, explicando los procesos mentales subyacentes a la inteligencia).
 - Subcategoría experiencial: (analiza cómo la inteligencia se desarrolla y se manifiesta a lo largo de la vida del individuo).
 - Subcategoría contextual: (explora la interacción entre la inteligencia y el entorno externo, enfocándose en los mecanismos utilizados para la adaptación, selección y configuración del medio).

De este modo, el enfoque integrador y multifacético que subyace en la teoría triárquica de la inteligencia permite una comprensión más profunda y completa de las altas capacidades, destacando la interacción entre los factores personales del individuo, sus experiencias de vida y el entorno sociocultural.

1.2.4 Modelos basados en capacidades

Básicamente, el modelo que se adecúa a esta categoría es el modelo de inteligencias múltiples, propuesto por Howard Gardner en 1984, que defiende la idea de una educación más individualizada, adaptando las estrategias de enseñanza a las diferentes formas de inteligencia de cada individuo.

- Modelo de las inteligencias múltiples (Gardner, 2011). Este modelo redefine la concepción de la inteligencia, alejándose de la visión tradicional que la percibía

como un constructo único y estático. Gardner propone un enfoque que abarca una amplia variedad de capacidades cognitivas, identificando varios tipos de inteligencia. Según su creador, citado por Carrillo-García y López (2014), estos tipos de inteligencia son los que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Tipología de inteligencias según Gardner (2011)

| Tipo de inteligencia | Características |
|----------------------|--|
| Lingüística-verbal | Capacidad para usar el lenguaje de manera efectiva, tanto oral como escrita, abarcando habilidades como sintaxis, fonética y semántica |
| Lógica-matemática | Habilidad para utilizar números y razonar de manera lógica y efectiva |
| Espacial | Capacidad para pensar en tres dimensiones y trabajar con formas, espacio y colores. |
| Corporal-kinestésica | Habilidad para usar el cuerpo para expresar ideas y sentimientos, y para coordinar movimientos. |
| Naturalista | Capacidad para distinguir, clasificar y utilizar elementos del entorno natural, como animales y plantas |
| Interpersonal | Habilidad para empatizar y relacionarse adecuadamente con los demás |
| Intrapersonal | Capacidad para comprenderse a sí mismo y dirigir la propia vida, incluyendo autodisciplina y autoestima |

Desde la perspectiva de Gardner, el principal aporte de este modelo a la comprensión de las altas capacidades radica, en primer lugar, en su idea de la multidimensionalidad de la inteligencia, al argumentar que esta no es una única capacidad general, sino un conjunto de habilidades específicas que operan de manera independiente o de forma interactiva según las demandas de la tarea. Además, enfatiza que las inteligencias se desarrollan y se manifiestan en función de los valores culturales y las oportunidades proporcionadas por el entorno, lo cual implica que la educación debe ser personalizada y adaptada a las fortalezas individuales de cada estudiante mediante estrategias didácticas diversificadas que promuevan un aprendizaje significativo según

las necesidades e intereses de cada alumno. Por ello, Gardner subraya que los sistemas educativos deben reconocer y cultivar todas las formas de inteligencia, y no solamente las tradicionalmente observadas y medidas, como la lingüística o la lógico-matemática.

1.3 Modelo explicativo de las altas capacidades desde las neurociencias

El enfoque neurocientífico en el estudio de las altas capacidades ha revolucionado la manera en que comprendemos la superdotación y el talento. A diferencia de los modelos basados únicamente en el rendimiento o las capacidades cognitivas generales, las neurociencias proponen una comprensión más integral de los mecanismos cerebrales que subyacen en el desarrollo de las altas capacidades. Este enfoque se basa en el estudio de las estructuras y funciones cerebrales, la plasticidad neuronal, y la interacción entre genes y ambiente. En este capítulo se exploran los aportes más relevantes de las neurociencias a la comprensión de las altas capacidades.

1.3.1 Neurobiología de las altas capacidades

Uno de los principales avances en este campo es la identificación de diferencias estructurales y funcionales en los cerebros de las personas con altas capacidades. Estudios neurobiológicos han demostrado que los individuos con capacidades excepcionales presentan una mayor densidad de materia gris en áreas del cerebro asociadas con el razonamiento lógico y la resolución de problemas complejos. Además, se ha observado una mayor conectividad entre las diferentes regiones del cerebro, lo que facilita el procesamiento rápido y eficiente de la información (Koziol et al., 2010).

La conectividad cerebral mejorada permite a estos individuos acceder y utilizar diversas áreas del cerebro simultáneamente, lo que explica su capacidad para resolver problemas complejos y procesar grandes cantidades de información de manera eficiente (Geake, 2008).

1.3.2 La plasticidad neuronal y el desarrollo del talento

La plasticidad neuronal, es decir, la capacidad del cerebro para reorganizarse en respuesta a estímulos ambientales, juega un papel fundamental en el desarrollo de las altas capacidades. Las neurociencias han demostrado que el cerebro de las personas con altas capacidades es más plástico, lo que les permite adaptarse y mejorar sus habilidades a

través de la práctica y el aprendizaje. Este proceso de adaptación y refinamiento cerebral facilita el desarrollo de habilidades especializadas y el logro de niveles excepcionales de desempeño en diversos campos (Sastre-Riba, 2008).

Los estudios en neuroimagen han mostrado que la plasticidad cerebral en individuos con altas capacidades no solo se manifiesta en la corteza prefrontal (asociada con la toma de decisiones y el pensamiento crítico), sino también en regiones subcorticales como el cerebelo, lo que sugiere que estas personas pueden desarrollar una mayor capacidad para automatizar habilidades cognitivas y conductuales complejas (Koziol et al., 2010). *a neurociencia del aprendizaje en individuos con altas capacidades*

Los estudios sobre la actividad cerebral durante el aprendizaje han revelado que los individuos con altas capacidades no solo procesan información más rápido, sino que también utilizan estrategias cognitivas más complejas. Esto se debe a una mayor eficiencia en las redes neuronales que permiten la integración de información de diferentes dominios. Además, las neurociencias han identificado que estos individuos activan regiones del cerebro relacionadas con la memoria de trabajo y la atención ejecutiva de manera más sostenida y efectiva que la población general (Geake, 2008).

1.3.3 Los correlatos neurológicos de la creatividad y el talento

La creatividad, una característica clave en muchos individuos con altas capacidades, también ha sido objeto de estudio en las neurociencias. Los estudios muestran que la creatividad está estrechamente relacionada con la activación de redes neuronales distribuidas entre el lóbulo frontal y las áreas temporoparietales. Estas redes permiten la generación de ideas novedosas y la capacidad de combinar conceptos dispares para formar soluciones innovadoras (Heilman et al., 2003).

La creatividad también se ha relacionado con la capacidad de los individuos para regular sus niveles de excitación neuronal. Estudios recientes sugieren que los niveles más bajos de norepinefrina, un neurotransmisor asociado con la respuesta al estrés, pueden facilitar la creatividad al permitir una mayor flexibilidad cognitiva y la formación de nuevas conexiones entre áreas del cerebro (Heilman et al., 20023).

1.3.4 Implicaciones educativas del enfoque neurocientífico

El enfoque neurocientífico tiene importantes implicaciones para la educación de personas con altas capacidades. Las investigaciones sugieren que estos individuos se benefician de un entorno de aprendizaje que estimule la plasticidad cerebral mediante desafíos cognitivos constantes y oportunidades para aplicar sus habilidades en situaciones novedosas. Además, la intervención educativa debe tener en cuenta las diferencias en los estilos de procesamiento cognitivo, adaptando las metodologías de enseñanza a las necesidades específicas de cada estudiante (Shavinina, 2008).

A manera de síntesis, las neurociencias ofrecen un marco explicativo robusto para comprender las altas capacidades desde una perspectiva biológica y funcional. Este enfoque no solo nos permite identificar las diferencias cerebrales que subyacen en el talento, sino que también abre nuevas posibilidades para la intervención educativa y el desarrollo del potencial humano.

1.3.5 Caracterización de las personas con altas capacidades

Los estudiantes con altas capacidades presentan características distintivas. Entre ellas sobresalen la posesión de habilidades por encima de la media, un mayor compromiso con la tarea y la demostración de una mayor capacidad creativa (Renzulli, 1979). Además, tal como la ha podido comprobar Gagné (2004), estas personas suelen mostrar una alta sensibilidad emocional, mayor curiosidad intelectual y una capacidad de aprendizaje rápido y profundo. No obstante, la forma en la que se manifiestan estas características puede variar significativamente entre individuos, lo que subraya la necesidad de enfoques educativos personalizados, que respondan a su alto potencial y a su interés de interactuar con un círculo educativo desafiante para asegurarse de que puedan progresar (Kanapathy et al., 2022). La ausencia de estas acciones pudiera explicar las razones que conducen al bajo rendimiento académico de los estudiantes, siendo por lo tanto necesario el desarrollo de estrategias y la puesta en marcha de un plan de intervención que permitan elevar la motivación y la efectividad de los estudiantes con mayor talento. Pineda (2023) complementa lo anterior cuando menciona el desconocimiento de los docentes sobre las necesidades específicas de estos estudiantes, lo que puede afectar su desarrollo académico y emocional; aspecto este al que se dedicará el siguiente párrafo.

1.4 Necesidades y apoyos educativos a las personas con altas capacidades

No hay duda en la literatura respecto al hecho de que las personas con altas capacidades requieren apoyos educativos específicos para desarrollar su potencial. No obstante, las políticas de atención a altas capacidades varían significativamente entre diferentes países, reflejando distintas perspectivas culturales, educativas y económicas, aunque en ellas prevalece la diferenciación curricular y enriquecimiento del currículo, el fomento de la creatividad y la creación de oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Sternberg, 1985), sin obviar la formación de docentes para la oportuna identificación y atención de estas necesidades, lo cual se ha entendido como un aspecto fundamental para una educación inclusiva y equitativa (Renzulli, 1979), junto con la individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje para atender adecuadamente a estos estudiantes (García Perales y Rocha, 2023).

La relevancia de analizar la variabilidad y las desigualdades educativas radica en su interrelación con otras desigualdades de naturaleza social, geográfica y laboral, así como su relación con los procesos migratorios, las oportunidades de movilidad social intergeneracional y el condicionamiento de las estrategias, recursos y capacidades diferenciales para afrontar los riesgos asociados a ellas (Giovine y Sorribas, 2021). Por esta razón, seguidamente se presenta un resumen de las diferentes perspectivas desde las que se han observado las políticas de atención a las altas capacidades entre países, especialmente cuando de manera general se hace una comparación entre Europa y América Latina.

- **Enfoques conceptuales.** Los países difieren en su conceptualización de las altas capacidades; incluso muchas culturas y subculturas modernas han desarrollado conceptos respecto a lo que significa ser superdotado y talentoso, que trascienden las nociones de inteligencia y capacidad, y que, según Heuser et al. (2017) pueden agruparse en cuatro dimensiones binarias: (1) capacidades académicas versus capacidades co-curriculares; (2) aptitud versus logro; (3) naturaleza versus crianza; y (4) individualista versus colectivo. Según los autores, estas concepciones tienen implicaciones significativas para las políticas que se diseñan con el fin de formalizar el modelo que sustenta las acciones de apoyo a los estudiantes con altas capacidades. De este modo, si bien es cierto que mientras en algunos contextos culturales predomina el enfoque en las capacidades

académicas, en otros se incluyen talentos que trascienden lo estrictamente académico o curricular.

- **Políticas formales.** Existe cierto consenso en la comunidad científica de que las medidas adoptadas para la educación de personas superdotadas y talentosas y el desarrollo en este campo se basan en las políticas educativas de los países y los objetivos económicos globales. En este sentido, existe una fuerte conexión entre el deseo de los países de ser económicamente competitivos en la economía global y sus políticas con respecto a la educación de personas superdotadas y talentosas (Avcu y Er, 2017). En este sentido, existe una gran variabilidad en lo que se refiere a la formalización de políticas, que es más evidente cuando se comparan los casos de América Latina y Europa. En el contexto europeo, según estos autores, mientras países como España, Alemania y los Países Bajos han implementado regulaciones y directrices específicas que guían la identificación y el apoyo a estos, en otros países, como Suecia, las regulaciones son más escasas. De igual modo, la Unión Europea, en su conjunto, también ha promovido iniciativas para estandarizar y mejorar las prácticas educativas a través de programas y proyectos colaborativos entre países miembros. En el caso de América Latina, por el contrario, la formalización de políticas para altas capacidades es menos consistente: incluso, en Argentina se ha observado una ausencia de políticas públicas para la detección y atención temprana de las altas capacidades, lo que tiene consecuencias significativas en el desarrollo de estos estudiantes (Diz et al., 2018). Para estas autoras, “la pobreza cultural y educativa deriva precisamente en que los que se suponen el futuro del país son los olvidados cuando se habla de inclusión, la cual se basa solamente en la atención de los déficits” (p. 293). En el resto del continente, si bien es cierto que algunos países han comenzado a desarrollar políticas y programas concretos, estos suelen estar en etapas iniciales y varían significativamente entre naciones (Pastore, 2023), llegando a afirmarse que la atención a estudiantes con altas capacidades depende tan solo de iniciativas locales o de organizaciones no gubernamentales.

En adición a lo anterior, las políticas de educación para altas capacidades están frecuentemente ligadas a los objetivos económicos globales de los países, reflejando la conexión entre la competitividad económica y el desarrollo del

talento (Avcu y Er, 2017), existiendo una preocupación generalizada sobre cómo estas políticas pueden afectar la equidad social, lo que influye en el diseño e implementación de estas políticas (Heuser et al., 2017), hasta el punto que, según este autor, dentro de un mismo país pueden existir diferencias significativas. Tales variaciones reflejan la complejidad de abordar las necesidades de los estudiantes con altas capacidades en los diferentes contextos culturales y educativos, aunque la tendencia global parece apuntar hacia enfoques más inclusivos y holísticos. En todo caso, a pesar de que de manera general se ha reconocido el potencial de los estudiantes con altas capacidades para contribuir al desarrollo social y económico, y aun cuando existe la intención de identificarlos y apoyarlos, las diferencias entre las políticas que se han llevado a cabo reflejan las distintas realidades socioeconómicas y culturales que predominan en cada país y región, ya que mientras en algunos países se ha avanzado en la formalización y sistematización de políticas y prácticas, otras naciones siguen enfrentando desafíos en términos de recursos, formación docente y equidad.

- **Procesos de identificación.** Los métodos de identificación varían entre países y regiones. Los procesos de identificación en Europa tienden a ser más holísticos y menos dependientes de pruebas basadas en el cociente intelectual, siendo utilizados múltiples criterios que incluyen evaluaciones cualitativas y cuantitativas, recomendaciones de docentes y observaciones de comportamiento. Este reducido interés en el uso de del CI para identificar a los estudiantes con altas capacidades ha generado mayor interés para diseñar y validar nuevas herramientas y recursos para la identificación temprana de estos estudiantes (Avcu y Er, 2017). En Latinoamérica, los procesos de identificación son más heterogéneos y menos sistemáticos, y aunque hay un creciente interés en adoptar enfoques más integrales, la dependencia de pruebas basadas en CI sigue siendo común. Por otra parte, según Pastore (2023), la falta de instrumentos adecuados y validados para la detección constituye una barrera significativa, agravada por la insuficiente formación y recursos que reciben los docentes. Esto ha sido reconocido por los mismos profesores al destacar que no se sienten preparados para identificar y atender a estudiantes con altas capacidades, lo que limita la efectividad de las intervenciones educativas, al contrario de lo que ocurre en

Europa, donde la formación docente en el manejo de las altas capacidades incluye programas específicos y continuos de capacitación y desarrollo profesional,

- **Enfoques educativos y provisiones específicas.** Si bien en algunos países se ofrecen programas especializados fuera de las escuelas regulares, otros se centran en la inclusión dentro del sistema educativo general (Avcu & Er, 2017). Desde esta misma perspectiva, tal como lo plantean Heuser et al. (2017), algunas naciones priorizan el desarrollo individual del talento, mientras que otras enfatizan su contribución a la sociedad. Esto es particularmente notorio cuando se observa que la atención a estudiantes con altas capacidades en Europa suele incluir programas de enriquecimiento, aceleración y diferenciación curricular, que han diseñados para desafiar a los estudiantes y fomentar su desarrollo integral, mientras que en América Latina estos enfoques varían ampliamente encontrándose actualmente en procesos de sistematización.

1.5 Inclusión y educación inclusiva de las personas con altas capacidades

1.5.1 Aspectos conceptuales

La educación inclusiva es un enfoque que propone la educación para todos a partir de la eliminación de barreras para el aprendizaje y la creación de apoyos pertinentes (García Castillo, 2020). En términos generales, ha sido entendida como un enfoque que valora la diversidad como un enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo el desarrollo humano sin importar sus condiciones personales, sociales o culturales (Parra, 2010). Este enfoque asegura una escuela sin requisitos de entrada ni mecanismos de selección, garantizando derechos a la educación, igualdad de oportunidades y participación para todos los alumnos, quienes se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades.

Dicho de otra manera, según la UNESCO (2005), la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, incrementando su participación en la cultura, el currículo y las comunidades de las escuelas, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de aprendizaje de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. (UNESCO, 2005). En este sentido, se entiende como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema

educativo para llegar a todos los educandos y, como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que “la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria.” (UNESCO, 2009).

Según Echeita y Ainscow (2011), existen cuatro elementos que se encuentran intrínsecos en la definición funcional de la inclusión; estos son:

- La inclusión es un proceso. “La inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado” (p. 32). Esto implica aprender a convivir con las diferencias y aprovecharlas para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos. Este proceso requiere tiempo y puede generar situaciones confusas y contradictorias, por lo que resulta fundamental entender y manejar las tensiones que se producen, a fin de evitar frustraciones y lograr cambios sostenibles.
- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. Para los autores, la "presencia" se refiere al lugar donde los niños son educados, y a su asistencia fiable y puntual a las aulas de clase. Sin embargo, la inclusión educativa se entiende de manera restrictiva como una cuestión de localización, principalmente en relación con el tipo de centros a los que asisten determinados alumnos". Por otra parte, la "participación" se refiere a la calidad de las experiencias de los alumnos en la escuela, incluyendo sus puntos de vista y la valoración de su bienestar personal y social. Finalmente, el "éxito" está relacionado con los resultados de aprendizaje según el currículo de cada país, abarcando más que los exámenes y las evaluaciones estandarizadas.
- La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. Sobre este particular, según los autores, el concepto de barreras es crucial para entender la educación inclusiva, ya que son ellas las que impiden el ejercicio efectivo de este derecho (Echeita y Ainscow, 2011), manifestándose en las creencias, actitudes, culturas, políticas y prácticas escolares que, al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de ciertos alumnos, generan exclusión, marginación o fracaso escolar.

- La inclusión pone especial énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Esto implica asumir la responsabilidad moral de supervisar a aquellos grupos que, según las estadísticas, están en mayor riesgo o vulnerabilidad, siendo fundamental adoptar medidas necesarias para asegurar su presencia, participación y éxito dentro del sistema educativo.

A partir de los planteamientos anteriores, expuestos por Echeita y Ainscow (2011), se observa la preminencia del enfoque de derechos que está siendo empleado para sustentar la definición de la inclusión, lo cual, como ya se ha señalado, ha sido cuestionado por García Castillo (2020) quien argumenta que es este enfoque de derechos el que ha fortalecido la visión jurídica con la que se ha pretendido abordar, sin éxito, la ausencia de unas verdaderas prácticas inclusivas en los sistemas educativos.

1.5.2 Evolución del concepto de educación inclusiva

El enfoque conceptual de la educación inclusiva busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, necesidades o antecedentes, tengan acceso a una educación de calidad en un entorno que respete y valore la diversidad. Este concepto se ha desarrollado como una respuesta a la exclusión y a la segregación que históricamente han afectado a grupos minoritarios y vulnerables, incluyendo personas con discapacidades, minorías étnicas y aquellas que viven en situación de pobreza.

Según Parra (2011), los antecedentes de la inclusión educativa pueden ser sintetizados en las siguientes etapas:

- Primera etapa: de la segregación a la educación especial
- Segunda etapa: de la educación especial a la educación integradora
- Tercera etapa: de la educación integradora a la educación inclusiva

Primera etapa: de la segregación a la educación especial

La segregación a la que se refiere el autor estaba contextualizada a las personas con discapacidad, en las que no se manifestaban indicios de escolaridad dado que, antiguamente, “las personas con discapacidad eran consideradas un castigo para sus

familias y condenadas a vivir sin ningún tipo de desarrollo ni de integración” (Parra, 2011, p. 140). A este respecto, Jiménez Sandoval (2002) destaca la histórica discriminación social hacia la discapacidad, fundamentalmente en respuesta a un primer modelo que concibe a las personas con discapacidad como “objetos de caridad o lástima por padecer una enfermedad, y en muchos casos, por vivir en condición de pobreza” (p. 19); y a un segundo modelo que las considera como personas con problemas derivados de “sus deficiencias físicas, mentales o sensoriales” (p. 20) que demanda un proceso de intervención integral de rehabilitación física, sensorial, social o laboral. No es sino hasta finales del siglo XX, cuando comienza a conceptualizarse la discapacidad como el resultado de la relación de la persona con su entorno, surgiendo posteriormente el concepto de accesibilidad, entendido como el paso intermedio y el requisito para transformar los derechos en oportunidades reales.

Hecho este recorrido por las diferentes nociones de discapacidad se destacan sus amplias repercusiones en las actitudes de la sociedad; bien bajo la forma inicial de segregación, asociada a los dos primeros modelos, o bien, desde un punto social, como la adquisición de valores que sustentan el respeto por los derechos humanos de las personas con discapacidad, la participación en las decisiones y actividades que les conciernen y el derecho a organizarse en grupos que comparten los mismos intereses o cultura ((Jiménez Sandoval, 2002).

Volviendo a Parra (2011), es con fundamento en el modelo segregacionista, que intenta apartar totalmente a las personas con discapacidad por considerarlas no aptas para la sociedad, y a las demandas de protección de estas personas por parte Estado, cuando se toma consciencia de que ese no solamente es un problema que concierne a la familia, sino también al conjunto de la sociedad. Es en este punto donde nace la escuela especial para personas con discapacidad, cuyo desarrollo se inició en el siglo XVIII con la apertura, en Francia, de las primeras “escuelas de atención a deficientes” y en las que se pudo comprobar que esas personas poseían capacidades que les permitían competir intelectualmente con otras que no tenían ningún tipo de limitación física.

Es así como la educación especial surgió como una iniciativa positiva al reconocer la necesidad de ofrecer una educación especializada a personas con discapacidad, lo cual permitió la formación de profesores capacitados, el diseño de programas específicos, materiales especializados y centros educativos dedicados. Sin embargo, el sistema de

educación especial fue criticado porque las instituciones especializadas recibían a todos los estudiantes rechazados por el sistema educativo regular debido a intolerancia hacia las diferencias y los problemas de comportamiento e inadaptación social, entre otros.

Sobre este particular, Parra (2011) subraya que los programas educativos de esas instituciones especiales no se ajustaban a las necesidades reales del alumnado, siendo inflexibles e incluso sin que hubiese concordancia con su edad cronológica. Esta situación derivó en muy pocos avances funcionales para los estudiantes, aumentando la segregación, la marginación, y la caracterización negativa de esas instituciones, impulsando de este modo un movimiento social a favor de lo que se denominó como “normalización”.

Segunda etapa: de la educación especial a la educación integradora

El principio de la "normalización", surgido a finales de la década de los 60 en los países escandinavos, defendía los métodos educativos que permitieran a las personas adquirir comportamientos cercanos a lo que podía considerarse “normal” desde un punto de vista general. En Estados Unidos, este principio se convirtió en una ideología detallada para la provisión y evaluación de servicios de habilitación y rehabilitación, enfocada en otorgar plena dignidad a las personas con discapacidad.

En este sentido, el Informe Warnock, elaborado por la Comisión de Educación británica y publicado en 1978, marcó un hito en la educación especial al reafirmar la normalización, no como un intento de convertir a las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en "normales", sino en aceptarlas tal como eran, con sus necesidades y derechos, proporcionando servicios para maximizar sus capacidades. Este informe proponía la integración escolar y social, la abolición de la clasificación de minusvalías y promovía el concepto de NEE, destacando la necesidad de condiciones de vida comunes para las personas con NEE, de tal manera que se facilitara mejorar la autoestima, junto con el desarrollo de capacidades y la autonomía personal, evitando la necesidad de que cada estudiante con discapacidad recibiera una educación particular.

De este modo y tomando las palabras de Parra (2001), el enfoque de la normalización, lejos de convertir a las personas con NEE en “normales”, lo que pretendía era que fuesen aceptados tal como eran, con sus necesidades, con los mismos derechos

que los demás y ofreciéndoles todos los servicios que requerían para que pudieran desarrollar sus posibilidades tanto como fuera posible.

Fue así como el cambio de los procesos asistenciales a educativos en la educación especial se centró en respetar la individualidad según las necesidades, características e intereses de las personas con NEE, y destacó la importancia del entorno, la participación, las políticas gubernamentales, y los aspectos sociales y educativos. Desde esta perspectiva, existe cierto grado de acuerdo en la literatura respecto a la manera en que este enfoque facilitó el desarrollo social, educativo y emocional de las personas con discapacidad (González García, 2006; Parra, 2011; Sosa & Alegre, 2006), convirtiendo el concepto de NEE en un pilar fundamental del movimiento hacia la integración educativa y cambiando el enfoque de la educación desde el individuo hacia el ambiente.

Desde una mirada conceptual, la integración se define como un proceso en el que todos los niños, con o sin discapacidad, puedan “integrarse a la comunidad educativa y aprender de acuerdo a sus capacidades y desarrollarse en un ámbito cálido y armónico en conjunto con su sociedad y cultura” (Parra, 2011, p. 143), teniendo como premisas los siguientes aspectos:

- Brindar oportunidades de aprendizaje a través de la interacción diaria entre los alumnos.
- Preparar a los estudiantes con discapacidad para su vida futura y sus carreras en un contexto representativo de la sociedad
- Facilitar el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidad.
- Fomentar la comprensión y el respeto por las diferencias individuales.
- Promover la entrega de servicios para estudiantes sin discapacidad y aquellos que se encuentran "en riesgo", evitando su estigmatización.
- Divulgar las competencias de los educadores especiales dentro de la escuela.

No obstante, a pesar de que la trascendencia de la integración educativa en el campo de la educación no deja lugar a dudas, dicho enfoque arrastraba algunas limitaciones,

principalmente motivadas por: (1) la insuficiente sustentación científica sobre la eficiencia del proceso integrador; (2) la falta de coordinación completa entre las instituciones implicadas; (3) la escasa alineación de los docentes con los cambios a nivel metodológico, curricular y formativo; y (4) la insuficiente atención a las funciones de los maestros de apoyo.

De allí que, aunque el enfoque de la educación integradora replantea las funciones de la escuela para volverla más comprensiva y no segregadora, y a pesar de que las experiencias positivas en integración han contribuido a concretar nuevas posibilidades educativas, aún se podía vislumbrar un camino por recorrer en la evolución del concepto de “integración”, llegando a ser posteriormente sustituido por el de “inclusión”.

Tercera etapa: de la educación integradora a la educación inclusiva

Los avances que se han producido en el ámbito de la educación integradora han propiciado una evolución que ha llevado a sustituir el término "integración" por "inclusión". Esta modificación surgió a partir de la evaluación crítica de la integración escolar al ser valorada como insuficiente y, por lo tanto, provista de importantes oportunidades de mejora. Para Parra (2011), más allá de un cambio a nivel semántico, la educación inclusiva responde a un cambio conceptual que redefine el significado práctico de la política educativa. De este modo se entiende que el concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración; de hecho, el enfoque pedagógico de la educación inclusiva resalta los principios de equidad y respecto a la diversidad como elementos que no solo enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también contribuyen al desarrollo humano.

La educación inclusiva se refiere al principio de que todo el alumnado de una comunidad educativa pueda aprender juntos sin importar sus condiciones personales, sociales o culturales. Con el fin de garantizar los derechos a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación de todos los estudiantes, sin ningún tipo de distinción, el enfoque de la educación inclusiva no considera la posibilidad de imponer requisitos de entrada o mecanismos de selección o discriminación, ya que todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades individuales.

Fundamentalmente, en el enfoque de la educación inclusiva y desde la perspectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales, estos son parte del aula regular y

no hay un diseño curricular especialmente dirigido a ellos; por el contrario, es el currículo y las metodologías de enseñanza las que sufren modificaciones para atender la diversidad de necesidades, lo cual, a su vez, promueve un ambiente de aprendizaje colaborativo y enriquecedor, e incrementa la socialización al fomentar la interacción entre estudiantes con y sin discapacidades.

Es así como la evolución hacia un enfoque de inclusión en el contexto educativo refleja un cambio en la comprensión de la diversidad y la equidad, al reconocer que todos los estudiantes pueden beneficiarse de un entorno que respeta y valora sus diferencias. A continuación, en la Tabla 2 se muestra una síntesis de las principales características que se oponen entre el enfoque segregacionista y el enfoque inclusivista.

Tabla 2

Diferencias fundamentales entre los enfoques segregacionista e inclusivista

| | ENFOQUE SEGREGACIONISTA | ENFOQUE INCLUSIVISTA |
|-----------------------------|---|--|
| Premisa conceptual | Los estudiantes con NEE deben ser educados en entornos separados, fuera de las aulas regulares, en donde se les proporciona atención específica en función de sus discapacidades. | Necesidad de promover la inclusión de todos los estudiantes en las aulas regulares, independientemente de sus habilidades o discapacidades, con las adaptaciones y apoyos que sean necesarios, |
| Aislamiento Vs. Integración | Los estudiantes con NEE son separados de sus compañeros en aulas regulares. | Los estudiantes con NEE están integrados en las aulas regulares de clase. |
| Currículo | Currículo centrado en las habilidades específicas relacionadas con la discapacidad, sin integración significativa con el currículo general. | El currículo y las metodologías de enseñanza se modifican para atender la diversidad de necesidades del alumnado. |
| Interacción social | La falta de interacción con compañeros de clase sin discapacidad impacta negativamente en el desarrollo social y emocional de los estudiantes. | La interacción entre estudiantes con y sin discapacidades, promueve un ambiente de aprendizaje colaborativo y enriquecedor. |

Es así como la evolución conceptual de la educación inclusiva comenzó a ganar relevancia en las últimas décadas del siglo XX, con un cambio de enfoque desde un

modelo médico de la discapacidad hacia un modelo social. Este cambio conceptual reconoce a las personas con discapacidad como miembros plenos de la sociedad, con derechos y necesidades especiales, sin necesidad de "curación" o "corrección" (Kharchenko, 2020). Desde esta mirada, la evolución del concepto ha sido un proceso dinámico y multifacético, influenciado por desarrollos legales, conferencias internacionales y acuerdos globales, que reflejan un compromiso global creciente hacia la equidad y el respeto por la diversidad en el ámbito educativo. A continuación, se detalla esta evolución a través de sus principales hitos y marcos jurídicos.

1.6 Marco normativo de la inclusión y educación inclusiva de las personas con altas capacidades

Básicamente, han sido tres las conferencias y acuerdos internacionales que marcaron el devenir evolutivo del concepto de educación inclusiva: la primera de ellas, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), celebrada en Jomtien (Tailandia) marcó un hito al enfatizar la importancia de la educación para todos, incluyendo a aquellos con necesidades especiales. Cuatro años más tarde, en 1994, la Declaración de Salamanca, resultante de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en Salamanca (España), estableció los principios clave para la educación inclusiva, abogando por la inclusión de todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras (Baria, 2023). Finalmente, el tercer hito en este proceso evolutivo corresponde a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, promovida en la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 2016 y firmada y ratificada por los Estados parte, que subraya el derecho a la educación inclusiva y la promoción de un sistema educativo inclusivo a todos los niveles

En el ámbito jurídico, la educación inclusiva está respaldada por varios instrumentos internacionales que promueven la igualdad de oportunidades educativas, siendo las principales: la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) en la cual se establece el derecho a la educación como un derecho humano fundamental; la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) en la que se resalta el derecho de todos los niños a recibir educación sin discriminación; y más recientemente, la Declaración de Incheon y el Marco de Acción Educación 2030 que, aunque no son vinculantes, han sido fundamentales para la promoción de políticas educativas inclusivas a nivel global.

En los anteriores documentos se insta a los Estados a implementar medidas que aseguren que todos los ciudadanos, tengan acceso a una educación inclusiva y de calidad, entendiendo la educación inclusiva como un proceso continuo que requiere la evolución de los sistemas educativos para priorizar a quienes actualmente no tienen acceso adecuado, asegurando así que todos los niños y jóvenes puedan desarrollar plenamente su potencial.

El análisis de los instrumentos internacionales en este estudio se basa en tres criterios fundamentales: el tipo de norma, para identificar su alcance jurídico y fuerza vinculante; la cronología de su expedición, para comprender la evolución del concepto de educación inclusiva y cómo se ha refinado en el tiempo; y el contenido relacionado con la investigación, enfocándose en disposiciones sobre inclusión educativa, igualdad de oportunidades y reconocimiento de capacidades excepcionales. tales criterios garantizan una revisión coherente y alineada con los objetivos del estudio, permitiendo además identificar la influencia de los marcos internacionales en las normativas ecuatorianas sobre altas capacidades.

1.6.1 Normativa única de educación

1.6.1.1 Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948)

En esta Declaración se establece el derecho a la educación como un derecho humano fundamental (art. 26), especificando que toda persona tiene derecho a la educación, la cual debe ser gratuita al menos en los niveles elemental y fundamental, y obligatoria en la educación primaria. Además, la educación técnica y profesional debe estar al alcance de todos, y el acceso a los estudios superiores debe basarse en el mérito. Según la Declaración, el objetivo de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, promoviendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos étnicos o religiosos, y otorgando a los padres el derecho preferente a elegir el tipo de educación para sus hijos. En este sentido, la Declaración resalta la importancia de la educación como herramienta para el empoderamiento individual, la promoción de la paz y la comprensión internacional, y aboga por su implementación efectiva al ser considerada esencial para la realización de otros derechos humanos, ya que

potencia la libertad individual y la participación activa en la sociedad, contribuyendo así al bienestar y desarrollo de los individuos.

1.6.1.2 Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989)

La Convención sobre los Derechos del Niño reconoce el derecho de todos los niños a recibir educación sin discriminación, y establece que los Estados deben promover la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, asegurando que todos los niños, independientemente de su origen, tengan las mismas oportunidades educativas. Además, subraya que la educación debe orientarse al desarrollo pleno de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física de cada niño; debe fomentar el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, preparando a los niños para una vida responsable en una sociedad libre, y fomentando la comprensión, la paz, la tolerancia y la igualdad de género. En este sentido, cada Estado está obligado a tomar las medidas que considere necesarias para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar, además de colaborar internacionalmente para eliminar el analfabetismo y mejorar el acceso al conocimiento científico y técnico.

1.6.1.3 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2016)

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, enfatiza el derecho de estas personas para acceder a un sistema educativo general en todos los niveles, asegurando que no sean excluidas debido a su discapacidad. Para tal fin, los Estados deben garantizar que los niños con discapacidad no queden fuera de la enseñanza primaria y secundaria gratuita y obligatoria, debiendo, además, facilitar el acceso a la educación terciaria, la formación profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida para los adultos con discapacidad (Siangá y Sandu, 2024).

Adicionalmente, la Convención también subraya la importancia de proporcionar medidas de apoyo personalizadas y efectivas para maximizar el desarrollo académico y social de las personas con discapacidad, incluyendo la contratación de maestros cualificados en métodos de comunicación alternativos; por ejemplo, el sistema Braille y la lengua de señas, así como la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas. El documento resalta, además que la educación debe impartirse utilizando los

modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona, en entornos que permitan su máximo desarrollo académico y social; para ello, insta a los Estados a adoptar medidas tendentes a eliminar las barreras que impiden el acceso a la educación inclusiva y fomentar cambios en la cultura, la política y las prácticas educativas, de manera tal que todos los estudiantes puedan ser incluidos de manera efectiva.

1.6.2 Normativa y políticas de educación

1.6.2.1 Educación para Todos (Jomtien, 1990)

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EPT), celebrada en Jomtien (UNESCO, 1990), marcó un punto de inflexión en la promoción de la educación inclusiva a nivel global. Su enfoque inicial se centró en erradicar el analfabetismo y ampliar el acceso a la educación básica para niños, jóvenes y adultos, especialmente aquellos con necesidades especiales. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos surgió como respuesta a las profundas inequidades educativas que afectaban a millones de personas, especialmente mujeres, y abogaba por una educación de calidad para todos, consagrada en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esto incluyó la creación de un sistema educativo inclusivo que respondiera a las realidades locales y promoviera la equidad.

El enfoque de Jomtien cobra especial relevancia al abordar el tema de las altas capacidades. Históricamente, las políticas educativas se habían centrado en estudiantes con dificultades de aprendizaje o en riesgo de exclusión, dejando de lado a aquellos con capacidades excepcionales. La falta de identificación y programas específicos para este grupo de estudiantes es una forma de exclusión que La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EPT) pretendía combatir. Los estudiantes con altas capacidades tienen necesidades educativas especiales que van más allá del currículo tradicional, y una "educación para todos" debe proporcionar los recursos adecuados para que desarrollen todo su potencial.

La Declaración de Jomtien (1990), como instrumento soft law, establece principios generales y compromisos orientados a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, inicialmente enfocados en comunidades marginadas, pero también aplicables a estudiantes con altas capacidades. Estos estudiantes requieren acceso a currículos

desafiantes, metodologías pedagógicas diferenciadas y entornos educativos que fomenten el desarrollo de sus talentos. La Declaración enfatiza que el acceso equitativo implica que todos los estudiantes, incluidas las personas con altas capacidades, deben tener la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

Por su parte, el Marco de Acción de Jomtien funciona como una hoja de ruta para implementar los principios de la Declaración. Establece que la calidad de la educación es tan importante como el acceso y, en el contexto de las altas capacidades, resalta la necesidad de entornos que favorezcan el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales, con maestros capacitados y recursos educativos adecuados. Asimismo, promueve un entorno inclusivo que respete las diferencias individuales, un aspecto fundamental para evitar que los estudiantes con altas capacidades se sientan aislados en entornos educativos tradicionales.

En conclusión, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos sentó las bases para un sistema educativo inclusivo que aborde todas las diversidades, incluyendo las altas capacidades. Los principios establecidos en Jomtien son fundamentales para avanzar en la educación de estos estudiantes, reconociendo sus necesidades especiales y garantizando un enfoque pedagógico que favorezca su desarrollo integral.

1.6.2.2 La Declaración de Salamanca (1994, España)

La Declaración de Salamanca (1994) marcó un hito en la educación inclusiva, reafirmando el compromiso con la Educación para Todos (UNESCO, 1990) y extendiendo este principio a los estudiantes con necesidades educativas especiales, incluyendo a aquellos con altas capacidades. Este documento subraya la importancia de que todos los estudiantes, independientemente de sus características, reciban una educación de calidad en el sistema educativo común, ajustando los programas a sus necesidades individuales. Se enfatiza la creación de escuelas que celebren la diversidad y desarrollen pedagogías centradas en el estudiante.

La Declaración destaca que las necesidades educativas especiales no se limitan a las discapacidades físicas o intelectuales, sino que además incluyen a los estudiantes con altas capacidades. Estos estudiantes suelen enfrentar barreras dentro del sistema educativo tradicional debido a la falta de adaptaciones para sus talentos. Salamanca aboga

por un currículo flexible que permita a los estudiantes con altas capacidades avanzar más allá de los contenidos estándar, fomentando su desarrollo cognitivo, emocional y creativo.

Uno de los principios clave de la Declaración es que las escuelas ordinarias son el medio más eficaz para combatir la exclusión, promoviendo comunidades acogedoras e inclusivas. Para los estudiantes con altas capacidades, la inclusión implica proporcionar un entorno que desafíe sus habilidades, con programas avanzados y recursos especializados. Además, la Declaración resalta la importancia de la identificación temprana de estos estudiantes para asegurar que reciban el apoyo adecuado desde sus primeros años de educación, evitando así el desaprovechamiento de su potencial y reduciendo riesgos de frustración.

La formación docente es fundamental en este proceso. La Declaración de Salamanca aboga por capacitar a los maestros para que puedan reconocer y atender las necesidades de los estudiantes con altas capacidades, adaptando los contenidos y creando entornos que los desafíen. Asimismo, se propone la colaboración con centros especializados para brindar recursos y apoyo en la atención a estos estudiantes.

Finalmente, la participación activa de los padres y la comunidad es un aspecto crucial. Los padres de estudiantes con altas capacidades deben estar involucrados en la planificación y supervisión de la educación de sus hijos, recibiendo el apoyo necesario para colaborar en su desarrollo. En resumen, la Declaración de Salamanca establece un marco inclusivo que garantiza una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, incluidas las personas con altas capacidades.

1.6.2.3 Marco de acción de Dakar (2000)

El Marco de Acción de Dakar, adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (Senegal) del 26 al 28 de abril de 2000, reafirma y amplía los compromisos establecidos en la Declaración de Jomtien de 1990. Este Marco busca garantizar el derecho a la educación para todos los ciudadanos, incluidos aquellos con capacidades excepcionales, como los estudiantes con altas capacidades, promoviendo la equidad y la inclusión en la educación.

El Marco de Dakar aborda la necesidad de educación de calidad para todos, destacando que la educación es un derecho fundamental para el desarrollo sostenible, la

paz y la estabilidad en las sociedades. Recalca que los gobiernos tienen la obligación de proporcionar educación básica de calidad a todos los niños y adultos, incluyendo un enfoque equitativo para atender las necesidades de los más vulnerables y desfavorecidos. En relación con los estudiantes con altas capacidades, este enfoque equitativo implica la creación de programas especializados y adaptaciones que promuevan su potencial académico y desarrollo integral, un aspecto esencial en la educación inclusiva.

El documento establece seis objetivos principales para 2015, entre ellos la universalización de la enseñanza primaria de calidad, la mejora en la alfabetización de adultos y la igualdad de género en la educación. Estos objetivos también son aplicables a los estudiantes con altas capacidades, quienes requieren entornos educativos adaptados a sus necesidades específicas, tanto cognitivas como emocionales, para que puedan desarrollar todo su potencial.

Para los estudiantes con altas capacidades, el Marco de Dakar enfatiza la necesidad de currículos avanzados y recursos pedagógicos diferenciados que respondan a sus altas habilidades cognitivas. La declaración también promueve la identificación temprana de estos estudiantes para ofrecerles el apoyo necesario desde sus primeros años de educación.

Así, el Marco de Acción de Dakar proporciona una base para una educación verdaderamente inclusiva, que aborde las necesidades tanto de los estudiantes con discapacidades como de aquellos con capacidades excepcionales, y refuerza la importancia de la equidad y calidad en la educación para todos, como parte de un compromiso global hacia el desarrollo integral de todas las personas.

1.6.2.4 Declaración de Incheon y Marco de Acción Educación 2030 (UNESCO, 2016).

Estos instrumentos, que fueron adoptados en el marco del Foro Mundial sobre la Educación en 2015, se alinean con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y reconocen la educación como un derecho humano fundamental y un motor clave para el desarrollo sostenible, representando un compromiso global para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. En este sentido, la Declaración de Incheon enfatiza la necesidad de transformar los sistemas educativos para que sean inclusivos, eliminando todas las formas de

discriminación y asegurando que ningún individuo quede atrás. Además, subraya la importancia de la igualdad de género, la inclusión de personas con discapacidad y la necesidad de adaptar la educación a contextos de crisis y conflicto para garantizar un acceso equitativo a la educación de calidad.

Por su parte, el Marco de Acción Educación 2030 proporciona directrices para la implementación de estas metas, instando a los países a desarrollar políticas educativas que prioricen el acceso, la equidad, la inclusión y la calidad de los resultados de aprendizaje, promoviendo la colaboración internacional, el aumento de la financiación educativa y la mejora de los sistemas de evaluación y seguimiento para asegurar el progreso hacia los objetivos establecidos. Adicionalmente, destaca la importancia de empoderar a los docentes, mejorar la infraestructura educativa y fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, incluyendo la educación técnica y profesional.

1.6.3 Normativa legal ecuatoriana en torno a las altas capacidades

En este capítulo se analizará de manera específica la normativa legal ecuatoriana vigente en torno a las altas capacidades, identificando los principios, marcos regulatorios y lineamientos que sustentan la inclusión de estos estudiantes en el sistema educativo nacional. El enfoque se centrará en los instrumentos legales que actualmente definen y orientan la educación inclusiva en el país, considerando cómo se contemplan las necesidades de los estudiantes con dotación superior. Es importante señalar que el análisis del proceso evolutivo de estas normativas y de las políticas públicas, así como su impacto en la atención educativa de personas con altas capacidades, será desarrollado posteriormente en el capítulo final. De esta manera, el presente apartado se enfoca en proporcionar una visión clara del marco legal vigente, mientras que en el análisis final se abordarán los cambios, progresos y desafíos identificados a lo largo del tiempo.

1.6.3.1 Constitución de la República del Ecuador (2008)

La Constitución de la República del Ecuador, aprobada en 2008, establece un marco legal que prioriza la equidad, la inclusión y el derecho a una educación de calidad para todos los ciudadanos, incluyendo a las personas con altas capacidades. Este compromiso es congruente con diversos instrumentos internacionales que promueven la inclusión educativa y la atención a la diversidad. El artículo 26 de la Constitución establece que la

educación es un derecho fundamental y un deber ineludible del Estado. Este artículo no solo garantiza la inclusión y la igualdad en el acceso a la educación, sino también destaca la necesidad de invertir en áreas prioritarias para garantizar el buen vivir. En el contexto de las altas capacidades, esta disposición implica el diseño e implementación de programas educativos que permitan a estos estudiantes desarrollar plenamente su potencial. Este enfoque se alinea con la Declaración de Salamanca (1994), que enfatiza la importancia de las adaptaciones curriculares para atender a las necesidades específicas de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con capacidades excepcionales.

El artículo 44 subraya el derecho de niños, niñas y adolescentes a un desarrollo integral en un entorno que propicie la satisfacción de sus necesidades sociales, afectivo-emocionales y culturales. En el caso de estudiantes con altas capacidades, este artículo resalta la importancia de entornos educativos que estimulen tanto el desarrollo cognitivo como el emocional. Esto es coherente con lo planteado en la Declaración de Jomtien (1990), que promueve la educación personalizada como una herramienta para atender la diversidad en las aulas.

Dentro de las medidas que el Estado debe adoptar, el artículo 46 enfatiza la integración plena de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo regular. Aunque este artículo no menciona explícitamente a los estudiantes con altas capacidades, su espíritu inclusivo puede extenderse para garantizar que todos los estudiantes reciban una educación acorde a sus necesidades particulares. En este sentido, la inclusión de las altas capacidades dentro del marco de diversidad es esencial para asegurar su pleno desarrollo.

El artículo 343 establece que el sistema educativo debe ser flexible, dinámico e incluyente, con el objetivo de desarrollar las capacidades y potencialidades individuales de los estudiantes. Este principio coincide con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), promovido en normativas internacionales recientes, el cual aboga por diseñar ambientes de aprendizaje que atiendan la diversidad y potencien el desarrollo único de cada estudiante. Para los estudiantes con altas capacidades, esto implica la creación de programas especializados y el uso de estrategias de enriquecimiento y aceleración educativa.

Por su parte, el artículo 344 regula las acciones del sistema educativo ecuatoriano, incluyendo los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y su articulación con la educación superior. La rectoría del Estado asegura la formulación de políticas que favorezcan la inclusión y el desarrollo de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con altas capacidades. En este sentido, el artículo refuerza la necesidad de recursos y programas que promuevan una educación equitativa y personalizada, en consonancia con los objetivos de la Educación 2030 establecidos por la UNESCO.

La Constitución del Ecuador se alinea con principios internacionales como los establecidos en la Declaración de Salamanca, la Declaración de Incheon y el Marco de Acción Educación 2030. Estos instrumentos enfatizan la importancia de la inclusión y la equidad en la educación, así como el desarrollo de sistemas educativos que atiendan la diversidad. Además, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) refuerza el derecho de todos los niños a una educación que fomente su desarrollo integral. La Constitución ecuatoriana ofrece un marco normativo robusto que garantiza el derecho a la educación inclusiva y de calidad para todos los ciudadanos. Sin embargo, para que los estudiantes con altas capacidades puedan desarrollar su máximo potencial, es necesario que las políticas públicas avancen hacia una implementación efectiva de estas disposiciones. Esto incluye la creación de programas específicos, la adaptación curricular y la formación docente, asegurando que el sistema educativo sea verdaderamente inclusivo y equitativo.

1.6.3.2 Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011)

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) establece un marco normativo que prioriza la inclusión, equidad y calidad educativa, asegurando la atención a estudiantes con diversas necesidades educativas, incluyendo a aquellos con altas capacidades. La LOEI está alineada con instrumentos internacionales como la Declaración de Salamanca (1994), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la Declaración de Incheon (2016), que subrayan la importancia de garantizar sistemas educativos accesibles y efectivos para todos los estudiantes. En este contexto, la LOEI promueve principios como el acceso universal a la educación, la no discriminación y la igualdad de oportunidades.

El artículo 47 de la LOEI regula las necesidades educativas específicas, garantizando que el Sistema Nacional de Educación en todas sus ofertas y modalidades asegure el acceso, aprendizaje, participación y culminación de estudios de las personas con necesidades educativas, incluidas las relacionadas con la dotación superior. Este artículo obliga a los establecimientos educativos a recibir a todas las personas con estas necesidades y a implementar los recursos y apoyos necesarios para eliminar las barreras de aprendizaje y participación. Este enfoque es congruente con la Declaración de Salamanca, que destaca la importancia de las adaptaciones educativas para fomentar el desarrollo pleno de todos los estudiantes.

El artículo 48 se centra en la educación para niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con dotación superior. Este artículo garantiza una educación de calidad y calidez que responda al fortalecimiento de sus capacidades y talentos, asegurando su inclusión en las instituciones educativas en todos los niveles y modalidades, con medidas educativas ordinarias y específicas. Este compromiso refuerza el enfoque de personalización y equidad promovido por normativas internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño y el Marco de Acción Educación 2030.

El artículo 2.1 establece principios rectores como el acceso universal a la educación, la no discriminación y la igualdad de oportunidades, asegurando que los entornos de aprendizaje sean accesibles, inclusivos y respeten las diversas necesidades y capacidades de los estudiantes. Por su parte, el artículo 2.3 incorpora el Diseño Universal para el Aprendizaje, una herramienta clave para flexibilizar el currículo y garantizar que todos los estudiantes, incluidas las personas con altas capacidades, puedan acceder al aprendizaje de acuerdo con sus fortalezas y necesidades.

En el artículo 2.4, los principios de la gestión educativa incluyen la atención integral y el desarrollo de procesos educativos adecuados a los ciclos de vida, capacidades, desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotriz de los estudiantes. Estos principios están en consonancia con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que promueve ajustes razonables y estrategias inclusivas para todos los estudiantes, garantizando la igualdad real y efectiva en la educación.

Además, la LOEI enfatiza la formación docente continua, descrita en el artículo 39, para fortalecer las competencias de los educadores en la identificación y atención de

estudiantes con altas capacidades. Esta disposición se alinea con las recomendaciones de la Declaración de Incheon, que subraya la necesidad de empoderar a los docentes mediante capacitaciones específicas que les permitan responder a la diversidad en las aulas.

La colaboración intersectorial y la participación activa de las familias y comunidades también son elementos fundamentales en la LOEI. Según el artículo 42, se fomenta la inclusión de todos los actores educativos en el proceso de aprendizaje, promoviendo un entorno integral que trascienda las aulas. Este enfoque está en línea con los principios de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), que aboga por una educación inclusiva y participativa.

1.6.3.3 El Reglamento de Educación Especial de 2002

El Reglamento de Educación Especial de 2002 establece disposiciones específicas para garantizar la atención educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales, incluidas aquellas derivadas de la superdotación o altas capacidades. Este reglamento busca promover la inclusión educativa y proveer mecanismos que permitan a estos estudiantes desarrollar plenamente su potencial en entornos escolares diversos. Desde su objeto, normado en el Artículo 1, establece que la atención educativa debe incluir adaptaciones curriculares individuales y otros apoyos que aseguren la equidad y calidad educativa para todos los estudiantes.

Entre los aspectos destacados, el Artículo 11 señala que los niños y jóvenes con altas capacidades intelectuales, definidos como aquellos con un nivel de funcionamiento superior al promedio, deben ser atendidos desde el momento de su detección. Las instituciones educativas regulares tienen la obligación de realizar adaptaciones curriculares necesarias para estimular su desarrollo óptimo, considerando sus habilidades cognitivas, creativas y emocionales. A esto se suma el Artículo 12, que contempla medidas específicas como la aceleración curricular, que permite la anticipación del inicio escolar o la reducción de ciclos educativos; los créditos académicos paralelos, que facilitan el avance en áreas dominadas mientras cursan su grado escolar actual; y el enriquecimiento curricular y extracurricular, que ofrece la profundización de contenidos dentro del aula y programas individuales fuera del horario regular.

El Reglamento también introduce disposiciones relativas a la detección, evaluación e intervención pedagógica de los estudiantes con altas capacidades, como lo establece el Artículo 13. Para ello, se dispone la conformación de un equipo especializado integrado por maestros, psicólogos y trabajadores sociales, quienes tienen la responsabilidad de apoyar tanto a los docentes como a las familias en el diseño de estrategias educativas diferenciadas. Complementariamente, el Artículo 14 establece la creación de centros provinciales especializados adscritos a los departamentos de educación especial, destinados al desarrollo del potencial de estudiantes con altas capacidades mediante recursos tecnológicos y programas de enriquecimiento extracurricular. Por otro lado, el Artículo 15 define las funciones del equipo multiprofesional, que incluyen sensibilizar a la comunidad educativa sobre las altas capacidades, capacitar a los docentes en estrategias metodológicas, realizar seguimiento continuo de los procesos de flexibilización curricular y elaborar proyectos de investigación para mejorar las prácticas educativas.

El Artículo 16 detalla que la planificación de la flexibilización escolar debe realizarse de manera conjunta entre las instituciones educativas y los Equipos de Orientación y Evaluación Psicopedagógica para la Superdotación (EOEPS), asegurando su legalización por las autoridades educativas competentes. Estas disposiciones son coherentes con la necesidad de brindar una atención integral y personalizada que responda a las particularidades de cada estudiante. Si bien el reglamento refleja avances significativos en el reconocimiento y atención a estudiantes con altas capacidades, mantiene un enfoque de integración que contrasta con el modelo de inclusión plena promovido por normativas internacionales como la Declaración de Salamanca (1994) y el Marco de Acción Educación 2030, los cuales abogan por la creación de entornos educativos accesibles para todos los estudiantes sin excepciones.

1.6.3.4 Reglamento a la LOEI (2023)

El Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) complementa las disposiciones de la LOEI al proporcionar un marco detallado para garantizar la implementación de los principios de inclusión, equidad y calidad educativa en el Ecuador. Este reglamento refuerza la educación como un derecho fundamental para todos los ciudadanos, incluyendo a aquellos con altas capacidades. Su función principal es asegurar que las instituciones educativas respondan adecuadamente a las diversas necesidades

cognitivas y emocionales de sus estudiantes, creando oportunidades para su desarrollo integral.

Al comparar con los instrumentos internacionales, como la Declaración de Salamanca (1994) y la Declaración de Incheon (2015), se observa que ambos buscan una educación inclusiva y equitativa, que no solo aborde la discapacidad, sino también otras formas de diversidad, como las altas capacidades. En este sentido, el Reglamento a la LOEI se alinea con estos objetivos al establecer que las personas con dotación superior requieren atención específica mediante programas diferenciados, la flexibilización del currículo y metodologías pedagógicas especializadas, aspectos que coinciden con los principios de personalización y enriquecimiento planteados en los acuerdos internacionales.

El reglamento también destaca la importancia de las adaptaciones curriculares y la contextualización de los contenidos para asegurar que los estudiantes con altas capacidades puedan avanzar según su propio ritmo de aprendizaje, en consonancia con el Marco de Acción Educación 2030, que promueve el derecho de cada estudiante a desarrollar su potencial sin limitaciones impuestas por el sistema educativo estándar. Esto refleja una convergencia clara con la educación personalizada y con la necesidad de eliminar barreras que obstaculicen el desarrollo de las capacidades excepcionales, tal como se resalta en los marcos internacionales.

Por último, el reglamento promueve la corresponsabilidad de los actores del sistema educativo, incluidas familias y comunidades, en la atención a las necesidades educativas especiales. Este enfoque colaborativo coincide con los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la Declaración de Salamanca, que reconocen el papel esencial de la comunidad educativa en la creación de entornos inclusivos donde cada estudiante, incluidas las personas con altas capacidades, pueda prosperar sin barreras sociales o institucionales.

Tal como se puede observar, el Reglamento a la LOEI (2023) no solo refuerza los principios establecidos por la ley nacional, sino que también refleja los objetivos internacionales en cuanto a inclusión y equidad educativa. Al alinear las disposiciones nacionales con los acuerdos internacionales, este reglamento se convierte en una herramienta clave para consolidar un sistema educativo ecuatoriano más justo, inclusivo

y preparado para atender la diversidad de capacidades presentes en las aulas, permitiendo que los estudiantes con dotación superior alcancen su máximo potencial.

1.6.3.5 Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A

El Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023) establece normas claras para la atención de estudiantes con necesidades educativas específicas dentro del Sistema Nacional de Educación. El Acuerdo presenta varios puntos que pueden relacionarse estrechamente con la atención a estudiantes con altas capacidades intelectuales, un grupo que también requiere un enfoque diferenciado para su educación.

El Acuerdo, en su preámbulo, subraya la obligación del Estado de garantizar el desarrollo holístico de los estudiantes, enmarcado en los principios de equidad, inclusión y diversidad, conforme al artículo 27 de la Constitución de la República del Ecuador. En este contexto, la diversidad incluye tanto a los estudiantes con discapacidades como a aquellos con capacidades excepcionales, ambos grupos con necesidades especiales que requieren adaptaciones curriculares y apoyo especializado para su pleno desarrollo.

En el artículo 1 del Acuerdo se especifica que las disposiciones buscan regular los mecanismos que promuevan la inclusión y participación de estudiantes con necesidades educativas específicas. Esto también se extiende a estudiantes con altas capacidades, quienes necesitan ajustes en el currículo y métodos de enseñanza que les permitan avanzar según su ritmo y capacidad cognitiva. En esta misma línea, el artículo 7 introduce el *Diseño Universal para el Aprendizaje*, un enfoque pedagógico que reconoce las múltiples diversidades en el aula, lo que incluye a estudiantes con altas capacidades. El diseño y la implementación de planes de clase deben considerar sus necesidades, permitiendo la diferenciación de los contenidos para potenciar su desarrollo intelectual.

En el artículo 9, que aborda las adaptaciones curriculares, se menciona que las modificaciones en el currículo y los logros de aprendizaje se aplican para eliminar barreras en el proceso de enseñanza, algo que es esencial para los estudiantes con altas capacidades, quienes a menudo enfrentan la falta de desafíos académicos en el currículo estándar. La normativa promueve que estas adaptaciones curriculares no solo respondan

a discapacidades, sino también a otras necesidades específicas, como las de estudiantes con dotación superior.

Un punto crucial está en el artículo 160 del Reglamento General a la LOEI, citado en este Acuerdo, que reconoce la dotación superior o altas capacidades intelectuales como una necesidad educativa específica no asociada a discapacidad. Esto refuerza la idea de que, para los estudiantes con altas capacidades, se deben implementar adaptaciones que eliminen barreras y promuevan su avance académico.

1.7 Políticas públicas para la educación de estudiantes con altas capacidades

La atención a estudiantes con altas capacidades en el Ecuador ha cobrado relevancia en los últimos años como parte de los esfuerzos del Estado por garantizar una educación inclusiva y equitativa. En este contexto, el principal instrumento de política pública que regula la atención a este grupo de estudiantes es el “Instructivo para la Atención Educativa a Estudiantes con Dotación Superior/Altas Capacidades Intelectuales en el Sistema Nacional de Educación”, que está en proceso de actualización y validación por parte del Ministerio de Educación. Este instructivo constituye la base sobre la cual se establece el marco legal y pedagógico que rige la identificación, atención y seguimiento de estudiantes con altas capacidades en el país.

1.7.1 Contexto y necesidad de políticas públicas para estudiantes con altas capacidades

Las políticas públicas educativas en Ecuador, como en otros países de América Latina, se han centrado históricamente en la inclusión de estudiantes con discapacidades o en situación de vulnerabilidad, dejando de lado a un grupo particular: los estudiantes con altas capacidades intelectuales (Schneider et al., 2019). No obstante, la creciente demanda por una educación inclusiva que aborde no solo a aquellos con discapacidades, sino también a quienes presentan talentos excepcionales, ha llevado al desarrollo de políticas específicas para este grupo.

1.7.2 Identificación y evaluación psicopedagógica

Uno de los pilares fundamentales del instructivo es la identificación y evaluación psicopedagógica de los estudiantes con altas capacidades. El proceso de identificación se basa en una evaluación multidimensional, que incluye pruebas estandarizadas, observaciones cualitativas y la colaboración de la familia. Esta evaluación debe ser realizada por profesionales capacitados de las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI), quienes emiten un informe psicopedagógico que determina las medidas educativas necesarias para cada estudiante.

El objetivo de este proceso no es solo identificar a los estudiantes con altas capacidades, sino también entender sus estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses y características personales. La evaluación no se limita a la medición del coeficiente intelectual, sino que aborda otras dimensiones del desarrollo, como la creatividad, el liderazgo, la capacidad de resolver problemas complejos y el desarrollo emocional.

Esta evaluación es crucial para diseñar planes de acción individualizados que permitan al estudiante avanzar de acuerdo con sus capacidades, manteniendo un equilibrio entre su desarrollo cognitivo y su bienestar emocional. En este sentido, el instructivo enfatiza la importancia de considerar el contexto social y familiar del estudiante, garantizando que las medidas educativas se adapten a su realidad particular.

1.7.3 Medidas curriculares y estrategias de intervención

El instructivo propone una serie de medidas curriculares, tanto ordinarias como excepcionales, para la atención de estudiantes con dotación superior. Las medidas curriculares ordinarias incluyen la adaptación del currículo, la compactación de contenidos y el enriquecimiento curricular. Estas medidas permiten que el estudiante avance más rápidamente en áreas donde ya domina los contenidos y profundice en aquellas que presentan mayores desafíos intelectuales.

Entre las estrategias de intervención, el instructivo propone el agrupamiento flexible de estudiantes según sus intereses y capacidades. Esta estrategia permite que los estudiantes con altas capacidades trabajen en proyectos de investigación o áreas de interés con otros estudiantes de diferentes grados, promoviendo el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades sociales. Además, se sugiere la creación de programas

extracurriculares que fomenten la creatividad y la innovación, permitiendo a los estudiantes explorar sus talentos en áreas como la música, las ciencias o el arte.

Las medidas curriculares excepcionales, como el aceleramiento, están diseñadas para aquellos estudiantes cuyo nivel de conocimiento y competencias excede al de sus compañeros de grado. El aceleramiento permite a estos estudiantes avanzar uno o más grados en función de su desarrollo, garantizando siempre que esta medida no afecte su bienestar emocional y social.

1.7.4 Incidencia de las políticas públicas en la calidad educativa

A pesar de los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación para regular la atención a estudiantes con altas capacidades, la implementación efectiva de estas políticas sigue enfrentando desafíos. El artículo de Chávez (2018) señala que, aunque las políticas públicas educativas han favorecido la inclusión de diversos grupos, aún persisten brechas significativas en términos de calidad y equidad.

Chávez (2018) destaca que uno de los principales obstáculos para la efectividad de las políticas públicas es la falta de investigación sobre las realidades locales y las necesidades específicas de los estudiantes y docentes en cada territorio. Esto dificulta la implementación de políticas adaptadas a las particularidades de cada región, lo que resulta en una atención desigual a los estudiantes con altas capacidades. Además, el autor subraya la importancia de la formación docente como un factor clave para mejorar la calidad educativa. En el caso de los estudiantes con altas capacidades, es fundamental que los docentes reciban capacitación especializada para identificar y atender adecuadamente a estos estudiantes.

Otro aspecto crítico señalado por Chávez (2008) es la necesidad de mayor seguimiento y evaluación de las políticas públicas. A menudo, las políticas educativas en Ecuador se implementan sin un monitoreo adecuado, lo que impide medir su impacto real en el aprendizaje de los estudiantes. En el caso de los estudiantes con altas capacidades, es esencial contar con mecanismos de evaluación que permitan ajustar las políticas y estrategias de intervención en función de los resultados obtenidos (García-Martínez et al., 2021).

1.7.5 Desafíos y proyecciones

A pesar de los avances normativos, la atención a estudiantes con altas capacidades en Ecuador sigue enfrentando importantes desafíos. El instructivo, aunque es un avance significativo, aún debe ser implementado de manera efectiva en todas las instituciones educativas del país. Esto requiere no solo la capacitación continua de los docentes, sino también el fortalecimiento de las UDAI y la colaboración activa de las familias y la comunidad educativa en general.

Además, es necesario que las políticas públicas vigentes se adapten a las realidades locales y regionales, asegurando que los estudiantes con altas capacidades en zonas rurales y de difícil acceso reciban la misma calidad de atención que aquellos en áreas urbanas (Callahan et al., 2022). Para ello, es fundamental contar con un sistema de monitoreo y evaluación que permita ajustar las políticas en función de los resultados y las necesidades de cada territorio.

En conclusión, el “Instructivo para la Atención Educativa a Estudiantes con Dotación Superior/Altas Capacidades Intelectuales” es un instrumento clave dentro del marco de las políticas públicas educativas en Ecuador. Sin embargo, su éxito dependerá de su implementación efectiva y del compromiso de todos los actores educativos en garantizar que los estudiantes con altas capacidades reciban la atención que necesitan para desarrollar todo su potencial. Las políticas públicas deben estar orientadas no solo a la inclusión, sino también a la equidad y la calidad, asegurando que todos los estudiantes, sin importar sus capacidades, tengan la oportunidad de alcanzar el éxito académico y personal.

1.8 Conclusiones al capítulo

En este capítulo se ha examinado el desarrollo de normativas y una política pública específica orientada a la atención de estudiantes con altas capacidades en Ecuador, reconociendo los avances logrados y las brechas que aún persisten en la implementación de una educación inclusiva y equitativa. Es importante aclarar que, si bien el análisis se ha centrado principalmente en normas jurídicas nacionales e internacionales, el único documento que se clasifica como política pública específica es el “Instructivo para la Atención Educativa a Estudiantes con Dotación Superior/Altas Capacidades

Intelectuales”. Este instructivo refleja un esfuerzo relevante para ampliar el alcance de la inclusión más allá de las discapacidades y atender las capacidades excepcionales.

A pesar de los avances normativos, el sistema educativo ecuatoriano sigue enfrentando desafíos significativos en la identificación y atención efectiva de estos estudiantes. Entre los principales obstáculos se encuentran la ausencia de un protocolo de inclusión específico, la limitada formación docente para el manejo adecuado de las altas capacidades y la falta de asesoramiento y seguimiento continuo por parte de las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI). Estos factores limitan la creación de un entorno educativo donde se pueda desarrollar al máximo el potencial de los estudiantes con altas capacidades.

La educación inclusiva debe ser entendida como un derecho humano que abarca todas las formas de diversidad, incluidas las altas capacidades. Esto implica reconocer el talento, fomentar la participación activa y brindar oportunidades de aprendizaje en igualdad de condiciones para todos los estudiantes. Superar las limitaciones normativas y técnicas requiere adoptar una perspectiva ética y humana, centrada en la participación activa y el desarrollo integral de los estudiantes.

El marco teórico de esta investigación ha permitido comprender las complejidades asociadas a las altas capacidades en el ámbito educativo, así como identificar deficiencias en la implementación de políticas y estrategias. Se ha subrayado la importancia de realizar adaptaciones curriculares, mejorar la formación docente y diseñar intervenciones que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes con altas capacidades.

En definitiva, aunque Ecuador ha avanzado en el reconocimiento de las altas capacidades dentro del sistema educativo, la efectividad de las políticas públicas aún es limitada. Es necesario mejorar la capacitación docente, implementar protocolos específicos y establecer mecanismos de monitoreo para asegurar que estos estudiantes reciban la atención adecuada y puedan desarrollar su máximo potencial dentro de un entorno educativo inclusivo y equitativo.

CAPÍTULO 2

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, fundamentado en la interpretación de fenómenos sociales y culturales desde la perspectiva de los documentos analizados. Según Flick (2018), este enfoque cualitativo permite captar la profundidad y complejidad de los significados, priorizando el análisis interpretativo de los textos normativos y políticos que conforman el marco legal para la atención a las altas capacidades en Ecuador. Hernández Sampieri et al. (2014) sostienen que este enfoque utiliza datos no numéricos y se orienta al descubrimiento e interpretación de fenómenos, características que lo hacen ideal para abordar los objetivos del presente estudio.

El alcance de la investigación es descriptivo. Se centró en analizar las características de las normativas y políticas públicas relacionadas con las altas capacidades en el sistema educativo ecuatoriano, identificando patrones relevantes dentro de los documentos seleccionados (Ramos, 2020). El diseño metodológico empleado fue hermenéutico, entendido como un enfoque que prioriza la interpretación de significados y contextos (Ariza, 2007). Este diseño permitió explorar cómo los contextos históricos, políticos y culturales han influido en la construcción y evolución de las normativas en estudio.

2.1 Participantes

La población documental de este estudio incluyó textos legales y normativos relevantes dentro del contexto ecuatoriano y normativas internacionales reconocidas. En particular, los documentos analizados fueron:

- Constitución de la República del Ecuador (2008).
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011).
- Reglamento de la LOEI (2023).
- Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A.

El muestreo fue intencional y se realizó con base en la pertinencia de los documentos seleccionados para abordar los objetivos de la investigación. La selección de

estos textos se basó en su relevancia para interpretar la normativa y las políticas públicas relacionadas con las altas capacidades en Ecuador.

2.2 Instrumentos

El instrumento principal de recolección de datos fue la matriz de análisis documental. Según Bernard Berelson, citado por Sierra Bravo (1999), esta herramienta permite la descripción objetiva y sistemática del contenido textual para interpretar sus elementos significativos. La fiabilidad del instrumento se basó en la sistematicidad y consistencia durante la codificación de los datos, mientras que la validez se garantizó mediante la selección de documentos oficiales reconocidos y ampliamente citados en estudios relacionados.

2.3 Procedimiento

El procedimiento se estructuró en cuatro fases vinculadas directamente con los objetivos específicos del estudio:

1. **Sistematización inicial de documentos:** Se identificaron y recopilaron normativas nacionales e internacionales pertinentes al tema de investigación. Los textos fueron organizados en una base de datos documental, facilitando su acceso y revisión.
2. **Lectura exploratoria y codificación abierta:** Se realizó una primera lectura de los documentos seleccionados para identificar temas y categorías iniciales. En esta fase, se aplicó un análisis inductivo, generando códigos preliminares asociados a temas recurrentes como inclusión, adaptaciones curriculares y atención a las altas capacidades.
3. **Análisis categorial y axial:** Las categorías emergentes fueron refinadas y organizadas en subcategorías mediante un proceso de codificación axial. Este análisis permitió identificar relaciones entre los documentos y patrones recurrentes, destacando elementos clave para la atención a estudiantes con altas capacidades.

4. Interpretación y síntesis de resultados: Los datos se interpretaron utilizando el modelo de análisis de contenido propuesto por Bardin (2002, como se citó en Díaz, 2018). Este método permitió una descripción objetiva y sistemática del contenido manifiesto y latente de los documentos analizados, generando inferencias sobre la evolución y aplicabilidad de las normativas.

2.4 Análisis de datos

El análisis de datos se fundamentó en el modelo de análisis de contenido descrito por Bardin (2002). Este modelo permite identificar patrones temáticos y conceptuales en el contenido textual, relacionando explícita e implícitamente los significados presentes en los documentos analizados.

2.5 Criterios de calidad

Para garantizar la calidad del estudio, se aplicaron los criterios de credibilidad y confirmabilidad, definidos por Lincoln y Guba (1985). La credibilidad se aseguró mediante la rigurosidad en la selección y análisis de los documentos, mientras que la confirmabilidad se logró a través de la documentación detallada del procedimiento y la interpretación de resultados fundamentada en los textos normativos.

Esta metodología proporcionó un enfoque sistemático y estructurado para analizar e interpretar la normativa relacionada con las altas capacidades en Ecuador, permitiendo cumplir con los objetivos de la investigación.

CAPÍTULO 3

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1 Análisis a la Constitución de la República del Ecuador

3.1.1 Educación como derecho de todos

El artículo 26 de la Constitución del Ecuador (2008) establece que

[...] la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Este principio se alinea con los postulados de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (1990), que considera la educación como un derecho humano básico y una herramienta para combatir inequidades sociales y garantizar la inclusión. Ambos marcos destacan que la educación debe ser accesible para todas las personas a lo largo de su vida, reforzando su papel como pilar para el desarrollo individual y social. Sin embargo, mientras la Declaración de Jomtien subraya la importancia de garantizar tanto la calidad como el acceso educativo, el artículo 26 no detalla estrategias específicas para asegurar una educación de calidad uniforme en diferentes contextos, como el rural y el urbano, lo que deja una brecha en la implementación práctica de estos principios.

Por otro lado, el artículo 46 de la Constitución señala que:

[...] el Estado adoptará, entre otras, las siguientes medidas que aseguren a las niñas, niños y adolescentes: 1. Atención a menores de seis años, que garantice su nutrición, salud, educación y cuidado diario en un marco de protección integral de sus derechos.

Este enfoque es congruente con los principios de la Declaración de Incheon y el Marco de Acción Educación 2030 (2016), que destacan la necesidad de una atención integral desde la primera infancia como base para garantizar la equidad educativa. La

Constitución ecuatoriana parece reflejar estos compromisos internacionales al reconocer la importancia de integrar aspectos de salud, nutrición y cuidado en un marco educativo. Sin embargo, el Marco de Acción de Dakar (2000) enfatiza que estos servicios deben ser accesibles y equitativos, especialmente en regiones desfavorecidas, un aspecto que no se aborda explícitamente en el artículo 46, lo que puede limitar su implementación efectiva en contextos de desigualdad.

Además, la Declaración de Salamanca (1994) señala que los sistemas educativos inclusivos deben ajustarse a las necesidades individuales de los estudiantes, incluyendo aquellos con altas capacidades o en situación de vulnerabilidad. En este sentido, el artículo 26 de la Constitución menciona la igualdad e inclusión como garantías fundamentales de la educación, estableciendo un marco general que orienta la política educativa hacia estos principios. Sin embargo, como corresponde a una norma de este rango, no detalla los mecanismos específicos para adaptar los programas educativos a las necesidades de grupos específicos. Este nivel de especificidad debería desarrollarse en leyes como la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que está encargada de implementar y operacionalizar estos principios constitucionales. Como destacan Ainscow y Booth en su Índice de Inclusión, una verdadera inclusión educativa implica transformar las culturas, políticas y prácticas escolares, asegurando que los sistemas educativos sean flexibles y receptivos a la diversidad de los estudiantes.

3.1.2 La inclusión y el énfasis en las altas capacidades

El artículo 44 de la Constitución del Ecuador (2008) establece que:

[...] el Estado, la sociedad y la familia promoverán de forma prioritaria el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, y asegurarán el ejercicio pleno de sus derechos; se atenderá al principio de su interés superior y sus derechos prevalecerán sobre los de las demás personas.

Además, se reconoce que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho al despliegue de su “intelecto, capacidades, potencialidades y aspiraciones, en un entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad” (art. 44). Este principio guarda correspondencia con la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que subraya la importancia de crear entornos propicios para el desarrollo pleno de las potencialidades infantiles. Sin embargo, aunque la Constitución menciona el desarrollo

de capacidades de manera general, no se refiere explícitamente a las altas capacidades, lo cual representa una omisión significativa frente a los estándares internacionales, como los propuestos en la Declaración de Salamanca (1994), que subrayan la necesidad de sistemas educativos adaptativos que respondan a las diversas necesidades de aprendizaje, incluyendo a aquellos con altas capacidades.

Por otro lado, el artículo 343 de la Constitución (2008) manda que:

[...] el sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente.

Este marco resulta consistente con los principios de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (1990), que abogan por sistemas educativos flexibles que maximicen el desarrollo de las capacidades individuales. En el caso de la Constitución, como norma suprema, su función es establecer principios generales y garantizar derechos fundamentales, sin entrar en disposiciones concretas. La tarea de desarrollar directrices específicas recae en leyes como la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), encargada de operacionalizar los principios constitucionales y adaptar las políticas educativas a las necesidades de los diferentes grupos. Aunque el texto constitucional menciona una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica y cultural del país, no aborda directamente la diversidad cognitiva. Este aspecto debería ser abordado y desarrollado en las leyes, para garantizar un enfoque inclusivo que abarque plenamente todas las dimensiones de la diversidad.

Finalmente, el artículo 344 afirma que “el sistema nacional de educación comprenderá las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y estará articulado con el sistema de educación superior”. Este planteamiento, aunque se alinea con las recomendaciones del Marco de Acción Educación 2030 en términos de integración sistémica, no incluye un enfoque específico sobre cómo garantizar la plena inclusión de estudiantes con altas capacidades. A pesar de resaltar la rectoría estatal y la

formulación de políticas nacionales, el artículo no detalla cómo estas políticas pueden traducirse en programas específicos para este colectivo.

Desde la perspectiva de Ainscow y Booth (2000), la inclusión educativa implica un proceso continuo para eliminar barreras que limitan el aprendizaje y la participación, mientras se maximiza el aprovechamiento de los recursos disponibles. Aplicando este enfoque, se podría interpretar que el marco constitucional ecuatoriano carece de mecanismos claros para identificar y responder a las barreras específicas que enfrentan los estudiantes con altas capacidades. Una integración más decidida de los principios inclusivos, como los sugeridos por estos autores, podría ayudar a transformar los postulados generales de la Constitución en prácticas que aseguren el pleno desarrollo de todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades o talentos específicos.

3.2 Análisis a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)

3.2.1 Denominación de las altas capacidades en la LOEI

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), en su art. 48, incluye a las personas con altas capacidades dentro de su marco normativo. Este artículo reconoce explícitamente la existencia del colectivo al referirse a los estudiantes con “dotación superior” y establece su derecho a una “educación de calidad y calidez que responda a fortalecer sus capacidades y talentos”. Este reconocimiento es fundamental, ya que visibiliza a un grupo frecuentemente desatendido en los sistemas educativos tradicionales y sienta las bases para su atención dentro del Sistema Nacional de Educación.

El uso del término “dotación superior” implica un primer paso hacia la conceptualización de este colectivo, pero, tal como se ha identificado en el análisis, la Ley no desarrolla de manera exhaustiva los criterios o indicadores que delimiten de forma clara quiénes conforman este grupo. Este vacío normativo puede generar ambigüedades en su implementación práctica, afectando la coherencia y efectividad de las políticas dirigidas a este colectivo. Desde una perspectiva científica, autores como Renzulli (1979), plantean que la identificación de las altas capacidades no puede basarse únicamente en criterios generales o cuantitativos como el CI, sino que debe incluir dimensiones más amplias como la creatividad y el compromiso con la tarea.

Además, el marco legal establece la necesidad de garantizar la inclusión de estos estudiantes en las instituciones educativas “en sus diferentes niveles y modalidades” (LOEI, 2011, art. 48). Este planteamiento responde a principios de equidad e inclusión, en línea con recomendaciones internacionales como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que aboga por sistemas educativos adaptados a la diversidad y reconoce que las personas con altas capacidades también tienen necesidades educativas específicas.

Por otra parte, aunque la LOEI (2011) menciona la implementación de “medidas educativas ordinarias y específicas” (art. 48) para este grupo, no detalla cómo estas deben concretarse en adaptaciones curriculares, programas de enriquecimiento o estrategias de aceleración. La literatura científica subraya, en torno a este aspecto, la importancia de enfoques como el Modelo de los Tres Anillos de Renzulli (1979) o el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento de Gagné (2004), que destacan la necesidad de programas personalizados que combinen aptitudes naturales, motivación intrínseca y creatividad con el contexto sociocultural del estudiante.

De igual manera, el enfoque neuroconstructivista mencionado por Sastre-Riba (2008) enfatiza que el desarrollo de las altas capacidades depende no solo de factores intrínsecos, sino también de la interacción con un entorno educativo enriquecido. Desde esta perspectiva, la falta de especificidad en la legislación ecuatoriana puede limitar la capacidad de los docentes y equipos educativos para crear dichos entornos, perpetuando la desigualdad en el acceso a oportunidades educativas diferenciadas.

Finalmente, la referencia ya apuntada a las “medidas educativas ordinarias y específicas” (LOEI, 2011, art. 48) puede ser vista como un punto de partida para la construcción de un sistema educativo inclusivo que atienda a la diversidad. Sin embargo, tal como advierten Rojas-Avilés et al. (2020), cualquier estrategia inclusiva requiere una capacitación docente adecuada, protocolos claros de implementación y recursos suficientes para eliminar las barreras de aprendizaje y participación, aspectos que, hasta ahora, no parecen estar plenamente desarrollados en la normativa.

3.2.2 Evaluación de las altas capacidades en la LOEI

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) plantea un marco general para la identificación y detección de las altas capacidades en el sistema educativo ecuatoriano

a través de procesos centrados en la evaluación psicopedagógica. Según el art. 47, los establecimientos educativos tienen la obligación de recibir a todas las personas con necesidades educativas específicas, incluidas aquellas con dotación superior. Este artículo menciona la evaluación psicopedagógica como el eje central para identificar las necesidades individuales y diseñar las medidas educativas necesarias. Este enfoque, aunque inclusivo en principio, presenta limitaciones al no especificar herramientas, procedimientos o criterios claros para identificar a estudiantes con altas capacidades.

La evaluación psicopedagógica, tal como se propone, se alinea con un enfoque integrador que reconoce la diversidad y busca eliminar las barreras de aprendizaje y participación. No obstante, tal como advierten Rojas-Avilés et al. (2020), la implementación de protocolos inclusivos en Ecuador enfrenta desafíos significativos, entre ellos la falta de capacitación docente y la limitada capacidad institucional para abordar las necesidades educativas específicas. Esta situación podría estar reflejando un vacío entre las normativas y su aplicación efectiva, lo que compromete la detección oportuna de estudiantes con altas capacidades.

Desde el punto de vista de los profesionales involucrados, el art. 47 de la LOEI deja implícito que la evaluación debe ser realizada por equipos multidisciplinarios. Esto coincide con prácticas internacionales señaladas por Llancavil y Lagos (2015), quienes destacan la importancia de involucrar a especialistas en psicología, pedagogía y otros campos afines para garantizar una identificación adecuada. Sin embargo, en el contexto ecuatoriano, estudios como el de Hernández y Grasst (2021) evidencian que el 60% de los docentes rara vez recibe formación específica sobre normativa legal y estrategias pedagógicas relacionadas con las altas capacidades. Esto plantea interrogantes sobre la efectividad de los procesos evaluativos descritos en la Ley.

El enfoque integral de la evaluación psicopedagógica planteado por la LOEI es congruente con modelos contemporáneos que enfatizan la importancia de considerar tanto aspectos cognitivos como sociales y emocionales. Según Gómez-Jiménez (2009), la identificación temprana y precisa de los estudiantes con altas capacidades es esencial para garantizar una respuesta educativa adecuada. La falta de determinación de criterios para la identificación de las altas capacidades puede derivar en subestimaciones de la prevalencia de estos estudiantes, tal como lo sugieren Vélez-Calvo et al. (2019), quienes

encontraron discrepancias significativas entre los índices reportados por el Ministerio de Educación y los resultados obtenidos en sus estudios.

Además, el propósito declarado de la evaluación psicopedagógica, según el marco legal, trasciende la simple identificación de las altas capacidades, para enfocarse a su vez en el diseño de recursos y apoyos específicos para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación. Esto se alinea con lo señalado por la literatura científica (Tourón y Tourón, 2016; Tourón, 2020), que resalta la importancia de una evaluación que, a más de identificar el potencial de los estudiantes, permita facilitar el diseño de estrategias personalizadas que aborden tanto sus necesidades cognitivas como emocionales, garantizando así un desarrollo pleno y equilibrado.

Por último, el diseño e implementación de estrategias pedagógicas personalizadas derivadas de la evaluación psicopedagógica es crucial para evitar el rezago o la exclusión escolar, como se establece en la LOEI. Este punto es especialmente relevante para estudiantes con altas capacidades, quienes, según García-Ron y Sierra-Vázquez (2011), requieren intervenciones tempranas y constantes que consideren tanto su perfil cognitivo como emocional. Sin dichas medidas, el sistema educativo corre el riesgo de perpetuar las desigualdades en lugar de mitigarlas, lo que pone en entredicho el cumplimiento del derecho a la educación inclusiva.

3.2.3 Medidas educativas expresadas en la LOEI

La LOEI (2011) plantea un enfoque integral para garantizar que los estudiantes con altas capacidades reciban los apoyos y respuestas educativas necesarios para su pleno desarrollo. Este enfoque se articula principalmente en torno al acceso, la participación y la permanencia en el sistema educativo, eliminando las barreras de aprendizaje y garantizando una educación inclusiva que responda a las necesidades específicas de estos estudiantes.

El art. 47 establece de manera clara que los establecimientos educativos están obligados a recibir a todas las personas con necesidades educativas específicas, incluyendo a aquellos con dotación superior. Este mandato subraya el compromiso del sistema educativo con la equidad, asegurando que ningún estudiante sea excluido debido a sus características particulares. Además, la Ley señala que, a partir de la evaluación psicopedagógica, deben generarse recursos y apoyos necesarios para garantizar el pleno

ejercicio de los derechos educativos de estos estudiantes. Esto incluye la eliminación de barreras de aprendizaje y participación, promoviendo un entorno en el que los estudiantes con altas capacidades puedan desarrollarse de manera integral.

Al respecto, Vélez-Calvo et al. (2019) destacan la relevancia de la identificación precisa de los estudiantes con altas capacidades, señalando que una identificación inadecuada puede limitar la implementación de medidas educativas pertinentes. Este punto es crítico, ya que la falta de políticas bien articuladas sobre cómo proporcionar recursos y apoyos específicos para los estudiantes con altas capacidades puede conducir a la exclusión de este colectivo dentro de sistemas educativos que intentan ser inclusivos en su diseño pero no necesariamente en su aplicación práctica.

A su vez, el diseño de apoyos y respuestas educativas planteado por la LOEI está alineado con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), un enfoque pedagógico que busca flexibilizar el currículo para que todos los estudiantes puedan acceder al aprendizaje en función de sus fortalezas y necesidades. Según lo estipulado en el literal Q del artículo 2.3 (LOEI, 2011), el DUA permite adaptar el contenido, las metodologías y las estrategias de enseñanza para responder a la diversidad del alumnado, incluyendo a los estudiantes con altas capacidades. Esto no solo facilita su acceso al aprendizaje, además de que fomenta la participación activa y significativa en el entorno escolar, evitando que el currículo estándar se convierta en una barrera para el desarrollo de su potencial. Al respecto, Rojas-Avilés et al. (2020) sostienen que los docentes tienen un papel crucial en el diseño de adaptaciones curriculares, pero advierten que muchas veces carecen de la formación necesaria para implementar cambios efectivos en el aula.

Por otro lado, Cruz y Hernández (2022) argumentan que el enriquecimiento curricular y las estrategias de aceleración son herramientas esenciales para abordar las necesidades de los estudiantes con altas capacidades, siempre y cuando estas medidas sean parte de un enfoque integrado que considere también las necesidades socioemocionales de los estudiantes. En este sentido, es importante que las instituciones educativas diseñen programas específicos que no solo fomenten el rendimiento académico, sino que también promuevan la interacción social y el bienestar emocional.

La Ley también destaca la importancia de garantizar la permanencia y promoción de los estudiantes con altas capacidades en el sistema educativo. Esto implica

implementar medidas educativas específicas (como el enriquecimiento curricular, la flexibilización de contenidos), metodologías de aprendizaje y el diseño de programas que permitan responder a las características individuales de los sujetos con altas capacidades. La creación de estos apoyos tiene como objetivo evitar el rezago escolar y la exclusión, factores que, como han demostrado Barrera-Algarín et al. (2022), suelen afectar a los estudiantes con altas capacidades cuando sus necesidades educativas no son atendidas adecuadamente. Por tanto, como apuntan Llancavil y Lagos (2015), una educación verdaderamente inclusiva debe garantizar no solo el acceso, sino también la participación activa y el éxito de todos los estudiantes, promoviendo una valoración positiva de la diversidad en las aulas.

Sin embargo, aunque el marco normativo de la LOEI es inclusivo en su propuesta, su implementación enfrenta varios desafíos. La efectividad de estos apoyos depende en gran medida de la disponibilidad de recursos, la capacitación del personal docente y el compromiso institucional para garantizar una educación inclusiva de calidad. Según Rojas-Avilés et al. (2020), la resistencia al cambio por parte de algunos docentes y la falta de formación en metodologías inclusivas son obstáculos recurrentes en la implementación de medidas educativas para estudiantes con necesidades específicas.

Además, el art. 47 de la LOEI pone énfasis en la finalidad de la evaluación psicopedagógica, estableciendo que su propósito es determinar el refuerzo pedagógico necesario para evitar el rezago y la exclusión escolar. Este artículo abarca a todos los estudiantes con necesidades educativas específicas, tanto asociadas como no asociadas a la discapacidad, siendo este último grupo especialmente relevante para el caso de las personas con dotación superior. Al reconocerlas como parte de este colectivo, el artículo señala la importancia de garantizar intervenciones que respondan a sus características particulares. Este refuerzo pedagógico debe ser individualizado y contextualizado, considerando no solo las necesidades cognitivas, sino también los aspectos socioemocionales de los estudiantes con altas capacidades, tal como proponen Gubbels et al. (2014).

Sin embargo, se identifica una carencia de directrices específicas que orienten a los docentes y las instituciones en el diseño de estos programas de refuerzo, lo que podría limitar su alcance y efectividad. En este contexto, Esteves-Fajardo et al. (2021) subrayan la importancia de crear entornos de aprendizaje que promuevan tanto la motivación como

la participación activa, aspectos fundamentales para el desarrollo integral y el pleno aprovechamiento del potencial de los estudiantes con altas capacidades.

3.2.4 Modelo de gestión en altas capacidades en la LOEI

El consiguiente análisis aborda cómo la LOEI (2011) plantea los procesos de inclusión, los profesionales involucrados, y si estas disposiciones priorizan la inclusión efectiva o la eliminación de barreras estructurales en el sistema educativo.

Uno de los principios fundamentales de la LOEI (2011) es el acceso universal a la educación, descrito en los principios de aplicación de la ley, donde se establece que se garantizará:

El acceso universal, integrador y equitativo a una educación de calidad; la permanencia, movilidad y culminación del ciclo de enseñanza para niñas, niños, adolescentes y jóvenes, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todas y todos a lo largo de la vida, sin ningún tipo de discriminación y exclusión. (Art. 2.1.)

Este principio enfatiza que todos los estudiantes tienen derecho no solo a ingresar al sistema educativo, sino también a permanecer en él y completar su formación en igualdad de condiciones. Próxima a esta línea, investigaciones como las de Rojas-Avilés et al. (2020) señalan que, si bien las políticas de inclusión educativa en Ecuador han avanzado en la promoción de un acceso más equitativo, aún enfrentan importantes retos estructurales. Entre ellos destacan la insuficiente capacitación docente en estrategias inclusivas y la ausencia de protocolos claros para la implementación de un currículo adaptado a la diversidad. Estos factores limitan la capacidad del sistema educativo para responder a las necesidades específicas de los estudiantes, incluidos aquellos con altas capacidades.

El principio de no discriminación, por su parte, prohíbe explícitamente:

[...] la discriminación, exclusión, restricción, preferencia u otro trato diferente que directa o indirectamente se base en los motivos prohibidos de discriminación y que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos reconocidos en la Constitución, los instrumentos de derechos humanos y la presente Ley. (LOEI, 2011, art. 2.1.)

Este enfoque subraya la necesidad de combatir no solo las barreras explícitas, sino también aquellas implícitas que perpetúan desigualdades estructurales y afectan especialmente a grupos con necesidades específicas, como las personas con altas capacidades. En este sentido, García-Castillo (2020) argumenta que, aunque el marco normativo es fundamental para asegurar el derecho a la educación inclusiva, su implementación debe ir más allá del cumplimiento técnico de la normativa. Es decir, se requiere una transformación cultural en las prácticas educativas para reconocer y valorar las diferencias como un enriquecimiento, no como un obstáculo.

Además, el principio de equidad señalado en la LOEI (2011) busca asegurar “a todas las personas el acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación en el Sistema Educativo” (art. 2.1.). Según Marchesi (2014), esto implica un enfoque integral que reconozca las condiciones específicas de los estudiantes y promueva entornos escolares donde la diversidad sea percibida como un valor añadido. No obstante, las investigaciones de Vélez-Calvo et al. (2019) destacan que, en Ecuador, esta visión se enfrenta a la realidad de que muchos docentes carecen de formación adecuada para identificar y atender a estudiantes con altas capacidades, lo que dificulta la aplicación efectiva de políticas de equidad en las aulas.

Desde la perspectiva de la gestión educativa, la LOEI (2011) introduce el principio de atención integral, según el cual “la persona es atendida de manera indivisible en el marco de sus condiciones individuales, familiares y sociales, sus circunstancias socio-culturales, género, edad, origen y otras condiciones específicas, desde una perspectiva inter y multidisciplinaria” (art. 2.1.). Este enfoque implica la participación activa de equipos multidisciplinarios que incluyen docentes, psicólogos, trabajadores sociales y otros especialistas para garantizar una atención integral a los estudiantes. Investigaciones como las de Llancavil y Lagos (2015) enfatizan que la colaboración entre estos actores es esencial para crear entornos inclusivos, donde se promueva el respeto por las diferencias individuales y se reduzcan las prácticas discriminatorias.

Finalmente, el principio de desarrollo de procesos establece que los niveles educativos deben adaptarse “a los ciclos de vida de las personas, a su desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotriz, capacidades, ámbito cultural y lingüístico, sus necesidades y las del país” (LOEI, 2011, art. 2.4.) Este principio exige que las instituciones educativas ajusten sus metodologías y contenidos para garantizar que los estudiantes, incluidos

aquellos con altas capacidades, reciban una educación que potencie su desarrollo cognitivo, emocional y social, mientras se respetan sus particularidades. Como señalan García-Cepero (2019) y Comes-Nolla et al. (2009), la flexibilidad curricular y la capacitación docente son pilares fundamentales para asegurar que estas disposiciones se traduzcan en prácticas efectivas en el aula.

3.3 Análisis al Reglamento de La Ley Orgánica Intercultural (RLOEI)

3.3.1 Denominación de las altas capacidades en el Reglamento de la LOEI

El Reglamento a la LOEI (2023) reconoce explícitamente a las personas con altas capacidades intelectuales dentro de las necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad, a través del art. 160, que establece: “Se consideran como necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad las siguientes: (...) 3. Dotación superior o altas capacidades intelectuales”. Este reconocimiento normativo es esencial, ya que ofrece un marco formal que legitima la atención a este colectivo dentro del sistema educativo ecuatoriano, al tiempo que establece las bases para la implementación de políticas y estrategias didácticas destinadas a su desarrollo. No obstante, se observa una falta de claridad en la conceptualización de las altas capacidades, un vacío que podría derivar en desigualdades en la identificación y atención de este grupo.

Con respecto a lo anterior, Ninkov, I. (2020) enfatiza que un marco normativo efectivo no solo debe reconocer la existencia de este colectivo, sino también ofrecer lineamientos concretos para su detección, intervención y desarrollo, asegurando que las políticas educativas logren traducirse en prácticas inclusivas que potencien el talento y las capacidades excepcionales de estos estudiantes.

El reconocimiento de las altas capacidades como una necesidad educativa específica no asociada a la discapacidad también permite diferenciarlas de otras categorías de apoyo educativo. No obstante, la clasificación normativa implica que las medidas adoptadas deben ser pertinentes y diferenciadas, atendiendo no solo al potencial cognitivo, sino también a las características creativas y emocionales de los estudiantes con altas capacidades. Desde esta perspectiva, autores como García-Castillo (2020) y Cruz y Hernández (2022) señalan que un marco normativo inclusivo debe ir más allá de una simple categorización y proporcionar estrategias específicas para la atención a la

diversidad en las aulas, fomentando un enfoque integral que abarque tanto la adaptación curricular como el apoyo emocional y social.

A su vez, el reconocimiento de las altas capacidades en la normativa ecuatoriana se alinea parcialmente con lo planteado por instrumentos como la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción Educación 2030, que enfatizan la importancia de garantizar una educación inclusiva y adecuada a las necesidades de todos los estudiantes. Sin embargo, el Reglamento a la LOEI carece de la especificidad necesaria para implementar estas directrices en la práctica. García-Cepero (2019), por ejemplo, subraya que las altas capacidades deben ser abordadas desde un enfoque integral que contemple no solo el rendimiento académico, sino además el desarrollo personal y social de los estudiantes, lo que requiere un mayor nivel de detalle en las normativas nacionales.}

3.3.2 Evaluación de las altas capacidades en el Reglamento de la LOEI

El Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2023) establece un marco general para la identificación de las altas capacidades en Ecuador. El artículo 160 reconoce explícitamente a la “dotación superior o altas capacidades intelectuales” como parte de las necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad, brindando un marco normativo formal para legitimar la atención a este colectivo. Por su parte, el artículo 308, literal b, señala que las instituciones educativas deberán “realizar una evaluación psicopedagógica integral que permita determinar las características, intereses, necesidades y estilos de aprendizaje del estudiante para garantizar una atención educativa oportuna y de calidad”. Sin embargo, aunque este marco establece la importancia de una evaluación integral, presenta limitaciones significativas al no definir con precisión los criterios, indicadores o métodos específicos que deben guiar estos procesos. Esta falta de claridad puede dificultar tanto la identificación adecuada como el diseño e implementación de estrategias educativas pertinentes, generando disparidades en su aplicación en el sistema educativo.

La evaluación psicopedagógica propuesta en el art. 308, literal b, se presenta como una herramienta clave para entender el perfil integral del estudiante. Gómez-Jiménez (2009) resalta la importancia de este proceso como un paso previo esencial para ofrecer una respuesta educativa adecuada. Sin embargo, en Ecuador, esta evaluación enfrenta retos derivados de la escasa capacitación de los docentes y la falta de protocolos

específicos, como también lo plantean Hernández y Grasst (2021), quienes identifican que un porcentaje significativo de los docentes carece de preparación para abordar las necesidades educativas de estudiantes con altas capacidades. Relacionado a este punto, el modelo de identificación multicriterial propuesto por Tourón (2020) resalta la importancia de incluir indicadores amplios y dinámicos que contemplen no solo las capacidades cognitivas, sino además aspectos relacionados con la creatividad, la motivación y el entorno social del estudiante.

El diseño de estrategias educativas basado en la evaluación psicopedagógica requiere un enfoque holístico, que considere aspectos cognitivos, emocionales y sociales. Esta visión está alineada con las recomendaciones de García-Cepero (2019), quien enfatiza que una evaluación integral no solo mejora la calidad educativa, también permite ofrecer una variedad de servicios que atiendan las particularidades de cada estudiante. No obstante, como lo mencionan Yépez et al. (2023), la ausencia de formación específica en universidades ecuatorianas para profesionales en detección e intervención de altas capacidades limita la efectividad de estas evaluaciones.

En comparación con otros contextos, como España y Francia, Cifuentes (2021) destaca la importancia de la identificación temprana y el apoyo constante para estudiantes con altas capacidades. Estos países han incorporado medidas normativas que garantizan procesos sistemáticos y equipos multidisciplinarios para la evaluación. En Ecuador, esta necesidad de un enfoque técnico y profesionalizado -el cual se refiere a la necesidad de contar con equipos multidisciplinarios altamente capacitados, formados específicamente en la identificación y atención de estudiantes con altas capacidades- mencionada también por Comes-Nolla et al. (2009), sigue siendo un desafío importante, dado que la normativa no específica la formación requerida ni los instrumentos adecuados para la evaluación.

Por último, el art. 161 del Reglamento a la LOEI (2023) subraya la relevancia de vincular los resultados de la evaluación psicopedagógica con la implementación de medidas curriculares extraordinarias, como la promoción anticipada. Este enfoque resalta la necesidad de ajustar el proceso educativo a las características y necesidades individuales de los estudiantes, en consonancia con las recomendaciones de Marchesi (2014), quien enfatiza que la eficacia de estas estrategias pedagógicas depende de un sólido compromiso institucional y de la adecuada disponibilidad de recursos humanos y materiales. No obstante, Rojas-Avilés et al. (2020) advierten que en el contexto

ecuatoriano, la ausencia de protocolos claros y la insuficiencia de recursos representan barreras significativas que pueden comprometer la aplicación efectiva y equitativa de estas medidas, especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad.

3.3.3 Medidas educativas en altas capacidades en el Reglamento de la LOEI

El Reglamento a la LOEI (2023) establece lineamientos que evidencian un esfuerzo normativo por garantizar respuestas educativas inclusivas para estudiantes con altas capacidades. Estos lineamientos incluyen la contextualización y flexibilización curricular, los apoyos o adaptaciones educativas, y medidas educativas ordinarias y extraordinarias de promoción, alineándose con los principios de equidad y calidad educativa promovidos en el ámbito internacional.

El art. 10 del Reglamento enfatiza la adaptación del currículo nacional a las características y contextos de los estudiantes, lo que es crucial para las altas capacidades. La literatura científica, como lo expone Rojas-Avilés et al. (2020), recalca que la inclusión curricular debe superar los enfoques homogéneos en el aula, ya que estos limitan el desarrollo potencial de los estudiantes más dotados. Esta adaptación debe, además de abordar el contenido, incluir métodos que fomenten la creatividad y el pensamiento crítico. Al respecto de esto, Tijada (2016) propone métodos como el aprendizaje cooperativo y el trabajo por proyectos, que son particularmente efectivas para fomentar la inclusión educativa de estudiantes con altas capacidades. Cruz y Hernández (2022) sostienen que la incorporación de estrategias pedagógicas diversificadas fomenta un entorno inclusivo donde la diversidad de capacidades se valora como un enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, el art. 158 introduce los apoyos o adaptaciones educativas, aunque su carácter general limita su efectividad para atender las necesidades específicas de estudiantes con altas capacidades. Según Vélez-Calvo et al. (2019), estas barreras no solo derivan de la falta de adaptaciones curriculares, sino además de la escasa formación docente en el tema, lo que coincide con el informe de Hernández y Grasst (2021), que menciona que un porcentaje importante de docentes en Ecuador no tiene conocimiento suficiente sobre la normativa educativa aplicable a estudiantes con necesidades especiales.

La ausencia de directrices claras en el Reglamento complica la adopción de metodologías innovadoras y específicas, como estrategias de enriquecimiento curricular, compactación del currículo o la aceleración educativa, diseñadas para responder a las necesidades de estudiantes con altas capacidades (Mirandés-Grabolosa, 2017). Este vacío normativo, como señalan Comes-Nolla et al. (2009), subraya la necesidad de desarrollar una legislación detallada que no solo garantice recursos adecuados, sino también programas organizados y sistematizados para su correcta implementación. En contextos internacionales, Llancavil y Lagos (2015) destacan la importancia de crear entornos educativos que potencien las altas capacidades, utilizando herramientas pedagógicas diferenciadas que promuevan el desarrollo pleno de este grupo y aseguren su inclusión efectiva en el sistema educativo.

El art. 161, por su parte, aborda medidas extraordinarias, como la promoción a grados superiores, lo que refleja un avance en la personalización de los procesos educativos. No obstante, la falta de un protocolo claro para identificar el momento óptimo para estas promociones podría provocar inequidades entre instituciones, como se observa en otros sistemas educativos analizados por García-Cepero (2019). Además, Yépez et al. (2023) destacan que la identificación y atención de estudiantes con altas capacidades requiere la participación activa de la familia, el profesorado y las políticas públicas, junto con recursos financieros adecuados para garantizar el éxito de estas medidas.

Próximo a los principios reconocidos en la Declaración de Salamanca (1994), el Reglamento ecuatoriano adopta un enfoque alineado con la inclusión educativa al reconocer a las altas capacidades como una necesidad educativa específica no asociada a la discapacidad. Este enfoque busca garantizar la equidad y la adaptación del sistema educativo a las características individuales de los estudiantes, promoviendo medidas como la evaluación psicopedagógica y las adaptaciones curriculares, elementos fundamentales para eliminar barreras al aprendizaje y fomentar la participación plena, en consonancia con los compromisos internacionales.

3.3.4 Modelo de gestión en altas capacidades en el Reglamento de la LOEI

El art. 307 del Reglamento a la LOEI (2023) introduce los Departamentos de Inclusión Educativa (DIE) como unidades especializadas que buscan atender de manera integral las necesidades de los estudiantes con altas capacidades, entre otros grupos. Este

modelo, basado en la conformación de equipos multidisciplinarios, responde a la necesidad de un enfoque holístico en la gestión educativa inclusiva, coincidiendo con lo planteado por Rojas-Avilés et al. (2020), quienes destacan que la inclusión no puede ser abordada desde una perspectiva homogénea y requiere de esfuerzos colaborativos entre diferentes profesionales del ámbito educativo y social.

Los DIE destacan por sus acciones orientadas a la detección temprana de necesidades educativas específicas, alineándose con estudios como el de Gómez Jiménez (2009), que subrayan la identificación como un paso fundamental para garantizar una respuesta educativa oportuna. No obstante, los desafíos radican en la falta de estandarización y formación especializada, aspectos ya señalados por Vélez-Calvo et al. (2019) como un factor crítico que genera disparidades en la identificación de estudiantes con altas capacidades en Ecuador.

Mirandés-Grabolosa, J. (2017), a propósito, destaca la necesidad de consolidar un modelo de gestión inclusivo que priorice la capacitación docente continua y la implementación de protocolos claros en la evaluación psicopedagógica. Según este autor, la falta de formación específica de los docentes limita la identificación adecuada de los estudiantes con altas capacidades, así como el diseño e implementación de medidas efectivas, como el enriquecimiento curricular y la aceleración.

En tal caso, la evaluación psicopedagógica se constituye, a criterio de Lauchlan (2001), como una función central del modelo de gestión, al ser clave para identificar tanto las capacidades cognitivas como las necesidades emocionales de los estudiantes, permitiendo el diseño de estrategias educativas personalizadas que respondan a su diversidad. Sin embargo, la normativa ecuatoriana presenta vacíos importantes al no especificar los instrumentos ni los estándares necesarios para guiar estas evaluaciones, lo que puede generar desigualdades en su aplicación y afectar la calidad y equidad de las intervenciones entre instituciones educativas.

En cuanto a las intervenciones, el Reglamento a la LOEI (2023) propone medidas ordinarias y extraordinarias, tales como la promoción anticipada (art. 161). Esto coincide con las recomendaciones de Gagné (2004), quien señala que la diferenciación y la aceleración son herramientas esenciales para abordar las necesidades específicas de los estudiantes con altas capacidades. No obstante, en comparación con marcos

internacionales, como los observados en España, donde se incorporan programas sistemáticos de enriquecimiento curricular y formación docente continua (Cifuentes, 2021), el modelo ecuatoriano adolece de un plan detallado de implementación y recursos sostenibles.

Otro componente fundamental del modelo es la sensibilización hacia la inclusión. Esto refleja los planteamientos de Cruz y Hernández (2022), quienes destacan que la construcción de una cultura inclusiva requiere del involucramiento de todos los actores de la comunidad educativa, incluidos los estudiantes y las familias. Sin embargo, según García-Castillo (2020), la sensibilización debe ir más allá de la normativa, promoviendo una reflexión ética sobre la alteridad y el reconocimiento del otro, aspectos que no se desarrollan con suficiente profundidad en el modelo actual.

Pese a sus virtudes, el modelo de gestión enfrenta limitaciones significativas. Por un lado, no garantiza la disponibilidad de recursos humanos y materiales, lo que afecta particularmente a instituciones en contextos rurales y con restricciones presupuestarias, tal como lo advierten Hernández y Grasst (2021). Además, la formación docente específica para la atención a altas capacidades sigue siendo una deuda pendiente, lo que limita la eficacia de las medidas propuestas. Esto contrasta con modelos más consolidados, como el español, que incluyen formación continua como eje central de las políticas de atención a la diversidad (Nolla et al., 2009).

Al comparar el modelo ecuatoriano con la Declaración de Salamanca (1994), se observa que, aunque ambos buscan eliminar barreras y fomentar la inclusión, el primero carece de un enfoque detallado para garantizar la formación docente y la provisión de recursos. Este punto es crítico, ya que, como lo señala Blanco (2014), una educación inclusiva efectiva depende de políticas inclusivas, así como de su implementación adecuada y sostenida.

3.4 Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A

3.4.1 Evaluación de las altas capacidades en el Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A

El Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A (2023), en su art. 3, define la evaluación psicopedagógica como un proceso integral y dinámico, que considera la

recolección, análisis e interpretación de datos relevantes sobre la situación de aprendizaje del estudiante. Este enfoque no solo abarca el rendimiento académico, sino también factores contextuales sociales, familiares y escolares que pueden influir en el desarrollo de los estudiantes. En el caso de las altas capacidades, esta perspectiva resulta esencial, ya que permite identificar tanto el potencial como las barreras asociadas al entorno educativo y social del estudiante. Este análisis se alinea con estudios recientes que destacan la importancia de abordar las altas capacidades desde una mirada integral, considerando tanto el contexto interno como externo del estudiante (Rojas-Avilés et al., 2020; Vélez-Calvo et al., 2019).

La normativa, además, subraya la flexibilidad de la evaluación, permitiendo su aplicación en cualquier momento del ciclo escolar y particularmente en fases clave como el ingreso, el aprestamiento y el refuerzo pedagógico. Esta disposición coincide con Cifuentes (2021), cuya investigación promueve la detección oportuna de talentos desde edades tempranas, lo que es considerado fundamental para implementar estrategias de intervención adaptadas a las necesidades cambiantes de estos estudiantes. Tourón (2020) enfatiza que la evaluación debe ser un proceso continuo y evolutivo, donde se contemple la interacción entre capacidades innatas y catalizadores ambientales e intrapersonales, asegurando que las intervenciones educativas se ajusten a las potencialidades y necesidades de cada estudiante.

No obstante, el Acuerdo Ministerial no establece con claridad los perfiles profesionales requeridos para ejecutar estas evaluaciones. La literatura especializada resalta la necesidad de equipos interdisciplinarios con formación específica en altas capacidades, compuestos por psicólogos educativos, psicopedagogos y otros profesionales relacionados (Heuser et al., 2017). Esta omisión puede resultar en inconsistencias en la calidad de las evaluaciones realizadas y limitar las oportunidades de diseñar intervenciones efectivas (Rojas-Avilés et al., 2020).

El informe psicopedagógico, con una vigencia de dos años, permite actualizar las estrategias educativas de manera periódica. En el contexto de las altas capacidades, este aspecto es vital, ya que las características e intereses de estos estudiantes pueden evolucionar rápidamente. Así lo señalan autores como Gómez-Jiménez (2009), quien enfatiza que el desarrollo del talento requiere un seguimiento continuo y adaptativo. Desde un enfoque evolutivo, Tourón (2020) destaca que las evaluaciones deben

incorporar metodologías “fuera de nivel” como el modelo *Talent Search*, para identificar con precisión el potencial académico de los estudiantes, comparándolos con estándares superiores a los de su edad. Este enfoque permite establecer itinerarios educativos personalizados y evitar el efecto de techo que limitan las pruebas tradicionales.

Por otro lado, aunque la normativa establece que la evaluación debe orientarse a la planificación de apoyos educativos, no especifica los recursos necesarios para implementar estas medidas, ni menciona protocolos claros para garantizar su uniformidad en contextos diversos. En contraste, estudios como el de Marchesi (2014) subrayan que la calidad de la educación inclusiva depende de la disponibilidad de recursos humanos y materiales adecuados, así como de la formación específica de los docentes para identificar y atender las necesidades de estudiantes con altas capacidades.

3.4.2 Medidas educativas en altas capacidades en el Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A

El Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A (2023) establece un marco normativo claro sobre los apoyos y adaptaciones necesarias para los estudiantes con altas capacidades, permitiendo una atención adecuada a sus necesidades específicas. Este marco, reflejado en los artículos 7, 8 y 9, fomenta la inclusión y busca eliminar barreras al aprendizaje mediante enfoques flexibles y diferenciados.

El art. 7 introduce, por ejemplo, el DUA como un enfoque esencial para abordar la diversidad en las aulas. Este planteamiento es consistente con lo señalado por Cruz y Hernández (2022), quienes destacan que estrategias pedagógicas inclusivas pueden transformar las prácticas educativas al adaptarse a las características individuales de los estudiantes y eliminar barreras de aprendizaje. Para los estudiantes con altas capacidades, el DUA posibilita actividades desafiantes que desarrollen competencias avanzadas, alineándose con modelos que promueven el enriquecimiento curricular, como los descritos en los aportes de Renzulli y Gagné sobre el enriquecimiento triádico y el talento.

Un aspecto relevante que refuerza esta perspectiva es el planteamiento de Skliar (2010), quien subraya que las políticas inclusivas no deben centrarse exclusivamente en marcos normativos y recursos técnicos, sino además en generar espacios de convivencia auténtica que permitan reflexionar sobre la alteridad y fomentar el respeto hacia las diferencias. Según este autor, la verdadera inclusión radica en la disposición ética de

acoger y convivir con el otro, más allá de las adaptaciones curriculares o ajustes razonables. Esto refuerza la idea de que el DUA debe integrar prácticas pedagógicas adaptadas y una transformación cultural en las aulas que valore la diversidad humana.

El art. 8, que detalla los ajustes razonables, subraya la importancia de modificar materiales didácticos, espacios e instrumentos de evaluación para asegurar que las necesidades específicas sean atendidas. Según Vélez-Calvo et al. (2019), citados en el documento, un enfoque insuficiente en la personalización de estos ajustes contribuye a que los estudiantes con altas capacidades pasen desapercibidos en el sistema educativo. En este sentido, la implementación de herramientas avanzadas y recursos tecnológicos especializados, como lo sugieren Gómez-Jiménez (2009) y Llancavil y Lagos (2015), es clave para garantizar que estos estudiantes puedan explorar su potencial en profundidad.

El art. 9, a su vez, destaca las adaptaciones curriculares como el principal mecanismo para responder a las necesidades individuales. Esto incluye estrategias como la compactación del currículo, el enriquecimiento y la aceleración, elementos que ya han sido ampliamente reconocidos en investigaciones internacionales como las de García-Cepero (2019) y Comes Nolla et al. (2009) para maximizar el potencial de estudiantes con altas capacidades. Asimismo, Skliar (2010) resalta que estas adaptaciones deben ir acompañadas de un cambio de paradigma, en el cual las diferencias entre los estudiantes sean vistas como un valor y no como una deficiencia. Este enfoque promueve una cultura inclusiva que priorice las relaciones pedagógicas éticas y el respeto mutuo dentro de los entornos escolares.

A pesar de que el marco normativo reconoce la necesidad de medidas específicas, su efectividad depende de la implementación adecuada. Tal como lo señala García-Castillo (2020), no basta con desarrollar un marco normativo; es crucial garantizar recursos humanos y materiales para que estas medidas sean viables. Además, existe una brecha significativa en la sensibilización y formación docente en torno a las altas capacidades, lo que limita el impacto de las políticas públicas.

Comparando con otros contextos, como España y Francia, donde según Cifuentes (2021) se han implementado programas de identificación temprana y flexibilización curricular, el sistema ecuatoriano muestra avances en la creación de lineamientos, pero carece de la estandarización y sistematización que se observa en estos países. En

contraste, en América Latina, tal como lo menciona Pastore (2023), el diseño de políticas sigue siendo incipiente y depende en gran medida de iniciativas locales no articuladas a nivel nacional.

3.4.3 Modelo de gestión en altas capacidades en el Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A

El Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A (2023) define un modelo de gestión centrado en la inclusión y en la erradicación de barreras educativas, estableciendo como eje los Departamentos de Inclusión Educativa (DIE). Esta aproximación, en términos normativos, enfatiza la relevancia de contar con equipos multidisciplinarios para abordar las necesidades educativas específicas, incluidas las altas capacidades. Los DIE buscan intervenir en múltiples dimensiones del desarrollo educativo, lo cual coincide con las propuestas teóricas de modelos inclusivos dinámicos planteados por García-Castillo (2020), quien subraya que los procesos educativos no deben limitarse a enfoques normativos, sino que deben integrar reflexiones éticas y culturales sobre la alteridad. En este sentido, Skliar (2010) enfatiza que los sistemas educativos inclusivos deben trascender la razón jurídica para incorporar una perspectiva ética que priorice la interacción pedagógica significativa y la alteridad, promoviendo una convivencia en la que las diferencias no sean vistas como obstáculos, sino como oportunidades para el aprendizaje mutuo. Este enfoque resulta relevante para el funcionamiento de los DIE, ya que enfatiza no solo el cumplimiento normativo, sino también el desarrollo de relaciones éticas entre docentes y estudiantes.

El DIE, tal como se presenta, incluye evaluación psicopedagógica, intervenciones personalizadas y sensibilización de la comunidad educativa. No obstante, tal como advierten Rojas-Avilés et al. (2020), el éxito de estas iniciativas en el contexto ecuatoriano se enfrenta a desafíos significativos, como la falta de personal humano capacitado y materiales específicos, así como limitaciones presupuestarias. Este aspecto es particularmente crítico en contextos rurales, donde la implementación del DIE puede ser desigual, lo que refuerza la necesidad de estructurar políticas que garanticen la equidad en la distribución de recursos.

Al respecto, Vélez-Calvo et al. (2019) destacan que, aunque se reconoce la importancia de los talentos excepcionales en el sistema educativo, existe una brecha

significativa entre la identificación de estudiantes con altas capacidades y la implementación de políticas que les permitan desarrollar su potencial. Tal como lo señalan García-Cepero (2019) y otros autores en el marco normativo español, una de las claves para abordar este problema es garantizar la formación constante de los profesionales que trabajan directamente con esta población estudiantil.

El principio de inclusión presente en el modelo de gestión ecuatoriano también encuentra resonancia con lo planteado por Marchesi (2014), quien sugiere que una inclusión efectiva debe basarse en la colaboración entre los diversos actores de la comunidad educativa, integrando contexto, condiciones, competencias y compromiso. Esto incluye la capacitación docente y la sensibilización de las familias y los estudiantes, aspectos que están explícitamente mencionados en las funciones de los DIE. Desde una perspectiva más crítica, el trabajo de Skliar (2010) señala que una inclusión genuina no debe quedarse en acciones superficiales, por el contrario, debe fomentar una transformación ética del sistema educativo, donde las prácticas pedagógicas estén orientadas a construir un “estar juntos” significativo y responsable.

Por su parte, Parrilla (como se citó en Caparrós et al., 2021) subraya la importancia de una cultura inclusiva que promueva el trabajo colaborativo y rechace modelos individualistas que obstaculizan la implementación de prácticas inclusivas en las aulas. Esta perspectiva es especialmente relevante en el contexto ecuatoriano, donde, como se indica en los análisis de Yépez et al. (2023), persiste una fragmentación significativa en los enfoques pedagógicos destinados a las altas capacidades.

Desde una perspectiva comparativa, el modelo de gestión descrito en el Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A se alinea con los principios internacionales establecidos en la Declaración de Salamanca (1994), que aboga por un enfoque inclusivo y adaptado a las necesidades individuales de cada estudiante. Sin embargo, tal como lo menciona Núñez (2019), los avances en políticas inclusivas deben ir acompañados de un compromiso real con la implementación de estos principios, evitando que las barreras estructurales y culturales perpetúen la exclusión.

De manera similar, Cifuentes (2021) destaca que, en países como España y Australia, la formación docente y la flexibilización curricular son elementos esenciales para el éxito de las políticas inclusivas. En contraste, el modelo ecuatoriano enfatiza las

adaptaciones curriculares sin abordar de manera suficiente la capacitación profesional o la provisión de recursos, lo cual representa un área de mejora crucial para garantizar la efectividad del DIE.

Conclusiones

- El análisis de los artículos 26 y 46 de la Constitución del Ecuador (2008) permitió constatar el compromiso del Estado con la educación como un derecho humano fundamental y una responsabilidad ineludible. En consonancia con principios internacionales, como los de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) y la Declaración de Incheon (2016), la normativa constitucional establece la educación como garantía de igualdad e inclusión social y resalta la importancia de la atención integral desde la primera infancia. El artículo 26 destaca que la educación es un pilar para el desarrollo individual y social, promoviendo su accesibilidad a lo largo de la vida, mientras que el artículo 46 enfatiza la integración de aspectos como la nutrición, salud y cuidado en el marco educativo, reforzando la protección integral de niñas, niños y adolescentes. Ambos artículos reflejan un enfoque inclusivo y equitativo, alineado con compromisos internacionales que buscan garantizar el desarrollo integral de la población. Estos principios, fundamentados en la normativa constitucional, subrayan la centralidad de la educación en la construcción de una sociedad equitativa y comprometida con el bienestar colectivo.
- Por su parte, el análisis de los artículos 44, 343 y 344 de la Constitución del Ecuador (2008) resalta que este marco normativo promueve el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes, priorizando el ejercicio pleno de sus derechos y enfatizando la flexibilidad e inclusión en el sistema educativo. Esto se alinea con principios internacionales, como la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), al abogar por la creación de entornos que permitan el despliegue de capacidades individuales en un marco de afectividad, seguridad y diversidad. Los artículos evidencian un enfoque centrado en el sujeto que aprende, proponiendo un sistema educativo dinámico, incluyente y articulado, que busca maximizar el aprendizaje y la generación de conocimientos. Estos principios refuerzan la importancia de un sistema educativo que integre las potencialidades individuales y colectivas, asegurando su desarrollo en todos los niveles educativos. En conjunto, estos preceptos demuestran el compromiso de la Constitución con la educación como

un derecho fundamental, resaltando valores de inclusión, equidad y flexibilidad en su administración.

- La comparación entre la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) y su Reglamento (2023) revela una evolución en el reconocimiento normativo de las altas capacidades en Ecuador, aunque persisten importantes limitaciones en su conceptualización. Por un lado, la LOEI introduce el término “dotación superior”, visibilizando al colectivo de estudiantes con altas capacidades y estableciendo su derecho a una educación que potencie sus talentos y capacidades. No obstante, este marco legal general no detalla criterios claros para su identificación, lo que genera ambigüedades y desafíos en su implementación. En contraste, el Reglamento a la LOEI avanza al integrar explícitamente las altas capacidades dentro de las necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad, ofreciendo un marco más formal para legitimar su atención en el sistema educativo. Sin embargo, este reconocimiento sigue siendo insuficiente al no profundizar en las herramientas, protocolos y estrategias necesarias para una identificación precisa y para la aplicación de intervenciones educativas. La falta de especificidad en ambos documentos normativos puede limitar la efectividad de las políticas y perpetuar la sub-identificación de estudiantes con altas capacidades, especialmente en contextos de desigualdad.
- Los tres documentos normativos revisados —la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), su Reglamento (2023) y el Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A (2023)— ofrecen perspectivas complementarias sobre la evaluación de las altas capacidades, aunque presentan diferencias significativas en su desarrollo y especificidad. La LOEI (2011), en su artículo 47, establece la evaluación psicopedagógica como el eje central para identificar las necesidades individuales de estudiantes con altas capacidades, aunque no detalla herramientas, criterios ni procedimientos específicos para garantizar su correcta aplicación. El Reglamento a la LOEI (2023) da un paso adelante al reconocer explícitamente a las altas capacidades como parte de las necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad (art. 160) y al establecer la evaluación psicopedagógica integral como un proceso clave para garantizar una atención educativa adecuada (art. 308, literal b). Por su parte, el

Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A (2023) incorpora un enfoque más dinámico y evolutivo, destacando la flexibilidad de la evaluación psicopedagógica, permitiendo su aplicación en momentos clave del ciclo escolar. Además, subraya la importancia de considerar factores contextuales, sociales y familiares en el análisis del estudiante, ofreciendo un marco más integral y adaptativo.

- La comparación entre la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), su Reglamento (2023) y el Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A evidencia avances importantes hacia la construcción de un modelo de gestión inclusivo para estudiantes con altas capacidades. La LOEI (2011) establece los principios fundamentales de acceso universal, atención integral y equidad, cimentando una base normativa sólida para la inclusión educativa. No obstante, carece de directrices operativas específicas para atender las particularidades de este colectivo. El Reglamento (2023) representa, por su parte, un progreso significativo al introducir los Departamentos de Inclusión Educativa (DIE) y establecer medidas como la evaluación psicopedagógica y la promoción anticipada, acercándose a prácticas internacionales que buscan personalizar el aprendizaje. A su vez, el Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A complementa este marco al incorporar herramientas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y al enfatizar la eliminación de barreras mediante ajustes razonables y adaptaciones curriculares. Sin embargo, tanto el Reglamento como el Acuerdo presentan una limitación significativa: no desarrollan con suficiente profundidad los mecanismos específicos para la implementación efectiva de estas estrategias. Esta falta de precisión operativa dificulta la materialización de las medidas planteadas, representando un vacío que compromete el impacto potencial del modelo de gestión. Por lo tanto, aunque los tres documentos están alineados con principios internacionales como los de la Declaración de Salamanca (1994), su efectividad depende de la capacidad para transformar estos lineamientos generales en acciones concretas y aplicables dentro del sistema educativo.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos del presente estudio, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Es necesario que las normativas, como la LOEI, su Reglamento y el Acuerdo Ministerial, definan con mayor claridad qué se entiende por altas capacidades o dotación superior, estableciendo criterios específicos que permitan su identificación precisa dentro del sistema educativo.
- Las leyes deben incluir directrices normativas detalladas sobre los instrumentos, métodos y estándares necesarios para garantizar que la evaluación psicopedagógica responda efectivamente a las características y necesidades de los estudiantes con altas capacidades.
- Es fundamental que los documentos legales incorporen de manera explícita medidas pedagógicas como el enriquecimiento curricular y la aceleración, enmarcando estas estrategias como respuestas concretas a las necesidades educativas de los estudiantes con altas capacidades.
- Las leyes deberían establecer con mayor precisión los roles y funciones de los equipos multidisciplinares que intervienen en el diseño y desarrollo de estrategias educativas para estudiantes con altas capacidades, asegurando la cohesión y claridad en sus funciones.
- La normativa debe prever mecanismos legales que permitan el seguimiento y la evaluación continua de las medidas educativas implementadas para estudiantes con altas capacidades, garantizando la coherencia y eficacia del sistema educativo desde un marco normativo.
- Es importante que las leyes incluyan disposiciones que articulen las políticas relacionadas con las altas capacidades, asegurando la coherencia entre la LOEI, su Reglamento y el Acuerdo Ministerial para evitar contradicciones o vacíos legales.

Referencias

- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Araque, N. y Barrio, J. (2010). Atención a La Diversidad Y Desarrollo De Procesos Educativos Inclusivos. *Prisma Social*, 4, 1-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353744577013>
- Arguedas, A. (2016). Alumnos con altas capacidades: detección y respuesta educativa. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(1), 39-54. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660897004/574660897004.pdf>
- Artiles-Hernández, C. (2022). El niño y la niña con altas capacidades intelectuales. *Pediatría Integral*. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2022-03/el-nino-y-la-nina-con-altas-capacidades-intelectuales/>
- Asamblea Constituyente del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial No. 449. https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_ecuador_2008.pdf
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial Suplemento 417. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Avcu, Y. y Er, K. O. (2017). Education of Gifted and Talented Individuals in Germany, the Netherlands, Sweden and Turkey: An Investigation of Education Policies and Its Implementations. *International Online Journal of Educational Sciences*. <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.04.018>
- Baria, P. (2023). Inclusive Education: A Step towards Development of Right Based Society. *Journal of Learning and Educational Policy*, 32, 37-43. <https://doi.org/10.55529/jlep.32.37.43>

- Barrera-Algarín, E., Sarasola-Sánchez-Serrano, J., García-González, A., & Ruiz-Herrera, M. (2022). Neglecting gifted students: its impact on scholastic failure: perception from the families. *Culture and Education*, 35, 120-154.
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: Caminos recorridos y por recorrer. En Á. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández, *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-35). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Cabezas, J. (2017). La exclusión de los estudiantes con altas capacidades. *Revista CIS*, 49(61).
- Callahan, C., Azano, A., Park, S., Brodersen, A., Caughey, M. y Dmitrieva, S. (2022). Consequences of implementing curricular-aligned strategies for identifying rural gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 66(3), 243-265. <https://doi.org/10.1177/00169862221082064>
- Caparrós, E., García, M. y Sierra, J. (2021). Educación inclusiva hoy: Sentido y sensibilidades. Entrevista a Ángeles Parrilla. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 226-230. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.11696>
- Carrillo-García, M. y López, A. (2014). La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas. *Contextos Educativos*, 17, 79-89. <https://doi.org/10.18172/con.2594>
- Casanova, M. (2004). Educación del alumnado con altas capacidades: Un reto para la sociedad actual. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 10, 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044580>
- Castillo, M., Del Moral, G. y Ramos, M. (2017). Estudio comparado sobre las políticas inclusivas en las comunidades autónomas de Andalucía y Extremadura. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), Article 3. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/262>

- Centro Renzulli para el Desarrollo del Talento. (2024, julio 30). *El modelo de los tres anillos*. <https://centrorenzulli.es/es/el-modelo-de-los-tres-anillos/>
- Chávez, V. (2018). *Incidencia de las políticas públicas en la calidad del sector educativo ecuatoriano*. *Revista de Educación*, 13, 21-44. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2525/2704
- Cifuentes, P. (2021). *Medidas educativas para estudiantes superdotados o con altas capacidades. España, Francia, Australia*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile - Asesoría Técnica Permanente. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/32444/1/BCN__Cifuentes_P._medidas_para_estudiantes_con_altas_capacidadesFINAL.pdf
- Comes-Nolla, G., Díaz-Pareja, E., Luque de la Rosa, A. y Ortega-Tudela, J. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 12, 9-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3277694>
- Cortés, L. (2010). *Hacia una Política Pública de Educación de Talentos. El caso de México* [Tesis de Maestría, FLACSO]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/2860/1/TFLACSO-2010LCC.pdf>
- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 53-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6573490>
- Cruz, P. y Hernández, L. (2022). Una reflexión en torno a la educación inclusiva en el aula. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 13(1), 57-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8651810>
- Diz, L., Medina, E., Marciello, A., Pereyra Da Silva, G., Portas, T. y Ramos, A. (2018). *Los olvidados de la educación inclusiva. Ausencia de políticas públicas en la detección y atención temprana de las altas capacidades (AACC) en Argentina y sus consecuencias*. 288-295. <https://doi.org/10.26422/icf.2018.cong05.diz>

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Ericsson, K., Nandagopal, K. y Roring, R. (2009). An Expert Performance Approach to the Study of Giftedness. *International handbook on giftedness*, 129-153. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_6.
- Esteves-Fajardo, Z., Vizuete-Flores, S., Monar-Pazmiño, M. y Cedeño-Mosquera, J. (2021). Normativas del MINEDUC para estudiantes con superdotación o altas capacidades tema no explorado. *Polo del Conocimiento*, 6(9), 1364-1383. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i9.3117>
- Ferrer, A. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos:" satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"(Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). *Transatlántica de educación*, (5), 83-94. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gallego, B. (2017). *Evolución del concepto y medidas de atención de las altas capacidades intelectuales en el contexto escolar. Análisis del centro educativo CEIP «Princesa Sofía» de Sanlúcar de Barrameda* [Trabajo Fin de Master, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <https://www.semanticscholar.org/paper/Evoluci%C3%B3n-del-concepto-y-medidas-de-atenci%C3%B3n-de-las-Mart%C3%ADnez/990499015dd2f70c60e285f3bc4137b5de624d75>
- García-Castillo, A. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología*, 15(2), 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7903724>
- García-Martínez, I., Gutiérrez-Cáceres, R., Luque de la Rosa, A. y León, S. (2021). Analysing educational interventions with gifted students: Systematic review. *Children*, 8(5), 365. <https://doi.org/10.3390/children8050365>

- García-Perales, R. y Rocha, A. (2023). Prevalencia de la alta capacidad intelectual en los centros educativos españoles. *Perspectiva*, 41(3), 1-18. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e91680>
- García-Cepero, M. (2019). *Reflexiones alrededor del reconocimiento y desarrollo del talento en la escuela: Una mirada desde la educación inclusiva* (pp. 1-11). Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2021/05/GarciaCepero_Reflexiones-alrededor-del-reconocimiento-y-desarrollo-del-talento-en-la-escuela_Una-mirada-desde-la-educacion-inclusiva.pdf
- García-Ron, A. y Sierra-Vázquez, J. (2011). Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *Anales de Pediatría Continuada*, 9(1), 69-72. [https://doi.org/10.1016/S1696-2818\(11\)70010-5](https://doi.org/10.1016/S1696-2818(11)70010-5)
- Gardner, H. (Ed.). (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Geake, J. (2008). High Abilities at Fluid Analogizing: A Cognitive Neuroscience Construct of Giftedness. *Roeper Review*, 30, 187 - 195. <https://doi.org/10.1080/02783190802201796>
- Giovine, M. y Sorribas, P. (2021). Desigualdades Educativas y Políticas Públicas en América Latina y Europa durante el Siglo XXI. *Foro de Educación*, 19(2), 1-20. <https://doi.org/10.14516/fde.975>
- Gómez-Jiménez, F. (2009). Alumnado con altas capacidades intelectuales: Conceptualización, identificación y respuesta desde el sistema educativo. *Hekademos: revista educativa digital*, 2, 21-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3064555>
- González-García, E. (2006). Evolución de la Educación Especial: Del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009*,

Vol. 1, 2009, ISBN 978-84-9769-244-1, págs. 429-440, 1, 429-440.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962665>

Gubbels, J., Segers, E. y Verhoeven, L. (2014). Cognitive, Socioemotional, and Attitudinal Effects of a Triarchic Enrichment Program for Gifted Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, 378-397.
<https://doi.org/10.1177/0162353214552565>

Heilman, K., Nadeau, S. y Beversdorf, D. (2003). Creative Innovation: Possible Brain Mechanisms. *Neurocase*, 9, 369 - 379. <https://doi.org/10.1076/neur.9.5.369.16553>

Hernández, P. y Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso)*, 6(3), 52-67. <https://www.redalyc.org/journal/6731/673171199005/html/>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición). McGraw-Hill Education.

Heuser, B., Wang, K. y Shahid, S. (2017). Global Dimensions of Gifted Education: Cross-National Dichotomies between Perceptions, Practices, and Policies. *Global education review*, 4(1), 4-21. <https://www.semanticscholar.org/paper/Global-Dimensions-of-Gifted-Education%3A-Dichotomies-Heuser-Wang/61870453f23e2d4eeaed50ee2914dd16907e069c>

Jiménez-Sandoval, R. (Ed.). (2002). *Las personas con discapacidad en la educación superior: Una propuesta para la diversidad e igualdad*. Fundación Justicia y Género.

Jiménez-Trens, M., Díaz, M. y Carballo, R. (2006). Respuesta educativa a la diversidad desde la perspectiva del profesorado de la ESO: Estudio en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 8, 33-50. <https://doi.org/10.18172/con.556>

Kanapathy, S., Hazir, N., Hamuzan, H., Menon, P. y Woon, Y. (2022). Gifted and Talented Students “Underachievement” and Intervention: A Case Study. *European Journal*

of Education and Pedagogy, 3, 114-122.
<https://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.5.453>

Karmiloff-Smith, A. (1998). Development itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends in Cognitive Sciences*, 2, 389-398. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(98\)01230-3](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(98)01230-3)

Kharchenko, N. (2020). Inclusive educational philosophy as a socio-pedagogical phenomenon. *Science and School*, 2, 2020, 52-59. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2020-2-52-59>

Koziol, L., Budding, D. y Chidekel, D. (2010). Adaptation, Expertise, and Giftedness: Towards an Understanding of Cortical, Subcortical, and Cerebellar Network Contributions. *The Cerebellum*, 9, 499-529. <https://doi.org/10.1007/s12311-010-0192-7>

Kretschmer, E. (1930). The breeding of the mental endowments of genius. *Psychiatric Quarterly*, 4, 74-80. <https://doi.org/10.1007/BF01563198>.

Lauchlan, F. (2001). Addressing the social, cognitive and emotional needs of children: The case for dynamic assessment. *Educational and Child Psychology*, 18(4), 4-18. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2001.18.4.4>

Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Llancavil, D. y Lagos, L. (2015). Importancia De La Educación Inclusiva Para El Trabajo Con Niños Con Talento Académico. *Perspectiva Educacional*, 55(1), 168-183. <https://www.redalyc.org/journal/3333/333343664011/html/>

Marchesi, Á. (2014). Retos y dilemas de la inclusión educativa. En Á. Marchesi, R. Blanco, y L. Hernández, *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 37-45). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Acuerdo Ministerial 295: Normativa de estudiantes con necesidades educativas especiales*. Registro Oficial 93. <https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2018->

10/Documento_NORMATIVA%20DE%20ESTUDIANTES%20CON%20NECESIDADES%20EDUCATIVAS%20ESPECIALES.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Instructivo para la Atención Educativa a Estudiantes con Dotación Superior/Altas Capacidades Intelectuales en el Sistema Nacional de Educación*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/10/Instructivo-para-atencion-educativa-dotacion-superior.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A: Normativa para la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas en el Sistema Nacional de Educación*. <https://newsite.cite.com.ec/acuerdo-nro-mineduc-mineduc-2023-00084-a/>

Mirandés-Grabolosa, J. (2017). *Altas capacidades y educación inclusiva*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. https://altascapacidadescse.org/pdf/X_Encuentro_MEC_FEMP.pdf

Naciones Unidas. (1948, diciembre 10). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Naciones Unidas. (1989, noviembre 20). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc_SP.pdf

Naciones Unidas. (2016, septiembre 13). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>

Ninkov, I. (2020). Education Policies for Gifted Children Within a Human Rights Paradigm: a Comparative Analysis. *Journal of Human Rights and Social Work*, 5, 280 - 289. <https://doi.org/10.1007/s41134-020-00133-1>

- Nolla, G., Pareja, E., Luque de la Rosa, A. y Ortega-Tudela, J. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 12(1), 9-31.
- Nolte, M. (2012). A new view on giftedness?. *High Ability Studies*, 23, 85 - 87. <https://doi.org/10.1080/13598139.2012.679100>
- Núñez, M. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), Article 1. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/416>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. y Worrell, F. (2015). Conceptualizations of Giftedness and the Development of Talent: Implications for Counselors. *Journal of Counseling and Development*, 93, 143-152. <https://doi.org/10.1002/J.1556-6676.2015.00190.X>.
- Padilla-Caballero, J., Naupay-Gusukuma, Á., Ruiz-Salazar, J. y Poma-García, C. (2023). Habilidades investigativas universitarias del futuro: El papel de la inteligencia artificial. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 702-722. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2946>
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>
- Pastore, P. (2023). La regionalización de la Agenda de Educación 2030 en América Latina: Análisis de sus inicios desde un enfoque de problematización de políticas. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 365-383. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.35811>

- Payá-Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276687>
- Pfeiffer, S. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66-95. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293>
- Pineda, A. (2023). Relevancia y gestión de programas educativos para altas capacidades en escuelas particulares en Don Bosco, Panamá. *Revista Oratores*, 19, 100-113. <https://doi.org/10.37594/oratores.n19.1200>
- Reche, G. (2019). *Altas capacidades intelectuales: Conceptualización, identificación, evaluación y respuesta educativa*. Región de Murcia. Consejería de Educación y Cultura. https://www.carm.es/edu/pub/19638_2019/pub_contenido_03_modelos-explicativos-de-las-altas-capacidades.html
- Renzulli, J. (1979). What Makes Giftedness: A Reexamination of the Definition. *Science and Children*, 92(8), 1-10. https://www.researchgate.net/publication/234665343_What_Makes_Giftedness_A_Reexamination_of_the_Definition
- Robres, A. y Blasco, R. L. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: Una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 38(1), Article 1. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Rojas-Avilés, H., Sandoval-Guerrero, L. y Borja-Ramos, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 75-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9101163>
- Sastre-Riba, S. (2008). High ability children and their differential cognitive functioning. *Revista de Neurología*, 46(Suppl 1), S11-S16. [https://doi.org/\[PMID: 18302114\]](https://doi.org/[PMID: 18302114]).
- Sastre-Riba, S. (2012). Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Rev Neurol*, 54(Supl 1), S21-9. <https://neurologia.com/articulo/2012011>

- Schneider, B., Estarellas, P. y Bruns, B. (2019). The politics of transforming education in Ecuador: Confrontation and continuity, 2006–2017. *Comparative Education Review*, 63(2), 259-280. <https://doi.org/10.1086/702609>
- Shavinina, L. (2008). How can we better identify the hidden intellectually-creative abilities of the gifted?. *Psychology Science*, 50, 112-133.
- Siangá, Z. y Sandu, M. L. (2024). Social perception on the integration of children with special educational needs in mainstream education. *Eximia*, 13, 208-219. <https://doi.org/10.47577/eximia.v13i1.439>
- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 153-164. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/188280>
- Sosa, J. y Alegre, O. (2006). La incorporación y tratamiento normativo del concepto de «Necesidades Educativas Especiales» en España: Algunas contradicciones, incoherencias y confusiones. *Revista Currículum*, 19, 91-115. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/17347>
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence* (pp. xvi, 411). Cambridge University Press.
- Tijada, P. (2016). Las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(1). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4196>
- Torrego, J., Boal, M., Bueno, A., Calvo, E., Expósito, M., Maillo, I. y Rodríguez, A. (2011). Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. *Un modelo de respuesta educativa*, 89-124. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Alumnos+con+altas+capacidades+y+aprendizaje+cooperativo.&btnG
- Tourón, J. y Tourón, M. (2016). Identification of Verbal and Mathematical Talent: The Relevance of ‘Out of Level’ Measurement. *Anales de Psicología*, 32(3), 638-651.

- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación: Concept and Identification Issues. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://revistas.um.es/rie/article/view/396781>
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all—UNESCO Biblioteca Digital*. UNESCO Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación -*. UNESCO Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Van-Boxtel, H. y Mönks, F. (1988). Los adolescentes superdotados: Una perspectiva evolutiva. En J. Freeman (Ed.), *Los niños superdotados: Aspectos pedagógicos y*

psicológicos, 1988, ISBN 84-294-2707-4, págs. 306-327 (pp. 306-327). Santillana. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2081840>

Vélez-Calvo, X., Dávila, Y., Seade, C., Cordero, M. y Peñaherrera-Vélez, M. (2019). Las altas capacidades en la educación primaria, estudio de prevalencia con niños ecuatorianos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 5(1), 391. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1615>

Warnock, M. (1987). *Encuentro sobre necesidades de educación especial*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18611>

Winner, E. (2000). Giftedness. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 153 - 156. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00082>.

Yépez, E., Hernández, O., Cevallos, J. y Yaselga, E. (2023). Detección y atención de estudiantes superdotados y con talento en el Ecuador, un análisis de la literatura. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(2), 666-678. <https://editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/633>

Vélez-Calvo, X., Galarza, M., Peñaherrera, M. J. y Seade-Mejía, C. (2022). Las altas capacidades en el marco normativo ecuatoriano: percepción de docentes del referente legal. *Runae*, 13-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8920222>