

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES: UN ACERCAMIENTO REFLEXIVO SOBRE EL CASO ECUATORIANO

Célleri Gomezcoello, Ambar ¹

RESUMEN

Los contextos educativos están llamados a ser los espacios que permitan a cada alumno desarrollar sus habilidades y competencias básicas para desempeñarse durante la vida, sin exclusiones por razones individuales, grupales o sociales. Por ello, identificado el vacío de conocimiento sobre las trayectorias educativas de los estudiantes ecuatorianos provistos de altas capacidades, y a partir de las bases conceptuales de la educación inclusiva, en este artículo se realiza un acercamiento reflexivo sobre la atención que están recibiendo los estudiantes que poseen necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad, y cómo se visibiliza su presencia y participación durante la escolaridad. Para ello se efectuó una revisión de la literatura publicada durante los últimos seis años sobre el objeto de estudio, pudiendo identificarse los aspectos culturales y estructurales que intervienen en la gestión de las altas capacidades educativas, incluyendo el rol de la familia y los docentes, la influencia de los convencionalismos pedagógicos y las dificultades para materializar respuestas educativas más allá de los aspectos puramente normativos. Los hallazgos también permiten inferir la escasa visibilidad de este colectivo en el sistema educativo formal del Ecuador, lo cual parece estar influenciada por la escasa capacidad para identificar las altas capacidades, así como por la dificultad para personalizar los procesos pedagógicos de estos estudiantes. El artículo finaliza mostrando nuevas interrogantes y sugerencias para futuras investigaciones que permitan ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.

Palabras claves: educación, inclusión, altas capacidades, necesidades educativas especiales.

OVERVIEW OF INCLUSIVE EDUCATION OF HIGH-CAPACITY STUDENTS: A REFLEXIVE APPROACH TO THE ECUADORIAN CASE

ABSTRACT

Educational contexts are spaces that allow each student to develop their basic skills and competencies to perform during life, without exclusions for individual, group, or social reasons. For this reason, after having identified the knowledge gap about the educational trajectories of Ecuadorian gifted students, and from the conceptual bases of inclusive education, this article makes a reflexive approach on the attention that students who possess special educational needs not associated with disability, and how their presence and participation is made visible during schooling. For this, a review of the literature published during the last six years on the subject was carried out, being able to identify the cultural and structural aspects that intervene in the management of high educational capacities, including the role of the family and teachers, the influence of pedagogical conventions, and the difficulties in materializing educational responses beyond the purely normative aspects. The findings allowed us to infer the low visibility of this group in the formal educational system of Ecuador, which seems to be influenced by the low capacity to identify gifted students, as well as by the difficulty to personalize the pedagogical processes of these students. This paper ends by showing new questions and suggestions for future research that allow expanding the knowledge about the object of study.

Keywords: education, inclusion, high capacities, special educational needs.

¹ Catedrático e investigador de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (México). E-mail: misael.soriano@fcaox.edu.mx

1. Planteamiento del problema

A lo largo de los últimos diez años, el interés por las prácticas inclusivas ha venido cobrando cada vez más importancia en diferentes áreas de la vida ciudadana, entre los que destacan los ámbitos social, educativo, político, de la salud y comunicacional. En el ámbito educativo, según Hernández-Ayala y Tobón-Tobón (2016), “la inclusión en la educación demanda desarrollar procesos de pensamiento que capaciten al individuo a comprender, socializarse y desarrollarse en un mundo complejo” (p.400). En este sentido, la inclusión y la educación inclusiva, deben:

Redireccionar la educación *per se* y la sociedad, humanizándola, desde una visión antropológica e integral del ser humano, reconsiderándolo como ser diverso y dueño de su diversidad, respetando las diferencias entre sus pares, cambiando lo estipulado por la sociedad hegemónica, evitando disminuir y despreciar la pluralidad y la multiplicidad de estudiantes que existen en la escuelas, revalorizándolos, sorprendiéndose de su habilidad natural como persona de aprender y comprender el mundo en el que está incrustado (Navarrete, 2019, p.170).

Bajo estas premisas, “la inclusión en el ámbito educativo conlleva actitudes de profundo respeto por las diferencias y una responsabilidad para hacer de ellas una oportunidad para el desarrollo, la participación y el aprendizaje” (Clavijo y Bautista, 2020, p.114). No obstante, la educación inclusiva ha generado acuerdos y desacuerdos sobre la conveniencia y necesidad de educar a grupos específicos, o educar a todos. Según Placanter (2017), la educación inclusiva ha sido “tema de grandes debates, controversias y todo un largo proceso, cuyo principal propósito fue y es hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo” (p.214). Por ello, el tema de la inclusión en la educación es importante para garantizar respuestas educativas adecuadas para todos.

Echeita (2017) referencia que articular equidad para todo el alumnado supone el gran desafío de la educación inclusiva; es decir, acceder a los espacios comunes donde todos deben educarse, participar/convivir acorde con la dignidad de todo ser humano y, finalmente, aprender y progresar en la adquisición de competencias básicas para una vida adulta de calidad, sin excluir por razones personales, sociales, individuales o grupales. De igual manera, Escudero y Martínez (2011) exponen que la educación inclusiva “no pertenece al dominio de los hechos corrientes en materia de desigualdad de derechos, oportunidades y logros” (p.88).

Siguiendo a Tourón (2020), “hay pocos temas en el ámbito educativo que hayan sido objeto de tanta atención por parte de estudiosos e investigadores como el de los alumnos de alta capacidad” (p.15), quizás por la compleja problemática vinculada a la educación inclusiva, la cual puede explicarse desde los diferentes enfoques a partir de los que se ha abordado. Al respecto, aun existiendo abundante literatura sobre su evolución conceptual, políticas educativas, procesos educativos inclusivos, etc., cuando se hace referencia a la expresión “educación inclusiva”, las personas, en su mayoría, automáticamente la asocian con “discapacidad” (Placanter, 2017; Navarrete, 2019).

Como señala Pirovano (2019), mucho trabajo existe respecto a la inclusión de niños y jóvenes con discapacidades, pero el colectivo con dotación superior quedó abandonado; en parte, esto se debe a que de manera progresiva “se ha propiciado la integración de los estudiantes con discapacidad en los centros escolares y se ha implementado una enseñanza individualizada, acorde a las necesidades de este colectivo, con el fin de garantizar sus derechos educativos” (Barrenetxea y Martínez, 2019, pp. 3-4).

A lo largo del tiempo se han publicado diversos trabajos sobre educación inclusiva. Ocampo (2019) lo explica desde una teoría educativa crítica, al discutir la idea del bien común como una noción que no siempre ha sido abordada en las respuestas políticas contemporáneas, las cuales debieran estar orientadas a diversificar una oferta educativa capaz de responder a la multiplicidad de diferencias. Para el autor, la educación inclusiva contribuye a la diversificación de los principios de equidad, justicia y bienestar social, pero esta tiene que ir de la mano de un cambio social y cultural que reconozca y valore la diversidad humana como una de sus principales riquezas (Blanco y Duk, 2019, p.40).

A nivel normativo, la ley ecuatoriana conceptualiza la educación inclusiva “desde un enfoque integrador, holístico, que ofrece la oportunidad de acceso, calidad, equidad, calidad a los niños y jóvenes sin discriminación de ningún tipo” (Esparza, 2019, p.36). Sobre este particular, se han gestado grandes transformaciones en la legislación a fin de mejorar la calidad educativa. Es así que en su Constitución del año 2008, en el artículo 27 de la sección quinta, se señala:

[...] la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente y a la democracia, será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (p. 15).

Con similar orientación, en el capítulo sexto, titulado: “De las Necesidades Educativas Específicas” de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), promulgada en el año 2011, el artículo 48 señala que:

Las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con dotación superior tendrán derecho a la educación especial correspondiente a sus capacidades. Se deben incluir, a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en las instituciones educativas del sistema Nacional de Educación, en sus diferentes niveles y modalidades, garantizando la articulación curricular, infraestructura y materiales acordes con su dotación superior y pertinencia cultural y lingüística” (Ministerio del Ecuador, p. 41)

Posteriormente, en el año 2016, mediante Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME-2016-00080-A), se expide la normativa para regular los procesos de detección, valoración, atención educativa, evaluación de aprendizajes y promoción a estudiantes con dotación superior en el sistema educativo nacional. Los objetivos de esta normativa atienden a

la necesidad de determinar los procedimientos idóneos para una atención adecuada a sus requerimientos, con la finalidad de ofrecer una educación de calidad que considere sus capacidades, talentos o aptitudes. Tales objetivos fueron redactados del siguiente modo:

- a) Determinar los procedimientos para una atención adecuada y oportuna a la población estudiantil con dotación superior; y.
- b) Establecer competencias administrativas en los niveles de Gestión Desconcentrada para la atención de los requerimientos de estudiantes con dotación superior, con la finalidad de ofrecer una educación de calidad que tome en cuenta las capacidades naturales, talentos o aptitudes de los estudiantes, así como también, sus capacidades desarrolladas o destrezas. (Acuerdo N°. MINEDUC-ME-2016-00080-A, p.2)

A partir de lo anterior y desde el sustento ontológico de la inclusión, el Estado pretende contribuir a la construcción de una sociedad que reconozca el valor común que poseen todas las personas, tan solo en virtud de su condición humana. Al respecto:

Actualmente, la intencionalidad de las políticas del Estado ecuatoriano es promover la inclusión en el sistema educativo en todos sus niveles, con el objetivo de cumplir con un proceso de responsabilidad en torno al buen manejo de estudiantes con NEE en las aulas. El propósito se enfoca en que a futuro se conviertan en entes activos de una sociedad inclusiva. Este cambio paradigmático que se ha venido proponiendo y ejecutando para su logro en el país desde hace más de diez años, se ha convertido en un reto nacional. (Rojas-Avilés, Sandoval-Guerrero, Borja-Ramos, 2020, p. 82).

Lo anterior parece representar una clara señal de que el Ecuador busca remover barreras y sistematizar acciones políticas en las prácticas educativas a favor de la inclusión del colectivo con altas capacidades. Esto plantea grandes desafíos, puesto que tal como lo manifiesta Placanter (2017) “incluir se convierte en una tarea nada fácil de cumplir y que constituye todo un reto” (p. 214), lo cual es coherente con los señalamientos de Molina et al., (2016) al afirmar que: “Pensar en una escuela inclusiva es asumir el reto del cambio; es reflexionar permanentemente sobre la realidad educativa, significar los aspectos que enseña: para qué, por qué, cómo y cuándo ocurren los eventos de la escuela” (p. 107).

Partiendo de la reflexión en torno a las bases conceptuales de la educación inclusiva como una oportunidad diversificada para todos, con el presente estudio se espera realizar un acercamiento reflexivo sobre el conocimiento que se tiene acerca de la educación inclusiva de los estudiantes con altas capacidades en el Ecuador. Para ello, el punto de partida se encuentra en la convicción de que no solo los alumnos con discapacidad precisan respuestas específicas a sus necesidades psicoeducativas, sino que las medidas educativas deben enfocar una atención a la diversidad, incluyendo a los estudiantes con altas capacidades.

Desde este planteamiento introductorio, a continuación se muestran los resultados de la revisión bibliográfica realizada en torno a la educación inclusiva de los estudiantes con altas capacidades en el contexto de la educación general básica en el Ecuador, a partir de las dos interrogantes que marcaron el hilo conductor del estudio: la primera: ¿los estudiantes ecuatorianos con altas capacidades están recibiendo la atención que requieren en función de sus necesidades educativas?; la segunda: ¿está adecuadamente visibilizada su presencia y participación durante la escolaridad?

2. Metodología

El análisis descriptivo de la educación inclusiva de los estudiantes con altas capacidades en el Ecuador se desarrolló desde la estrategia de revisión documental. Para ello se procedió a efectuar una búsqueda bibliográfica sistemática de publicaciones relacionadas con el objetivo de estudio, utilizando para ello diferentes bases de datos: Scopus, Google Académico, Dialnet, Scielo; así como repositorios internacionales y nacionales tales como la Red Social de Investigadores "ResearchGate", Red de Revistas Científicas "Redalyc" y el Directory of Open Access Journals.

La búsqueda se desarrolló en tres fases: la primera fase se centró en descriptores generales como: educación y altas capacidades. En la segunda fase se refinó la búsqueda introduciendo criterios específicos como: año de publicación (últimos 6 años), idioma y palabras clave, entre las que destacaron: educación inclusiva, intervención educativa, inclusión de altas capacidades, superdotación y dotación superior, contextualizando al caso ecuatoriano. Finalmente, en la tercera fase se aplicaron dos criterios de exclusión a fin de descartar: (a) las publicaciones realizadas en un idioma diferente al español, y (b) las vinculadas a estudios en niveles educativos distintos a los intereses de la investigadora; por ejemplo: los estudios empíricos realizados en el ámbito educación superior.

Durante esta búsqueda se encontraron 52 investigaciones relacionadas con la educación de estudiantes con altas capacidades, de las cuales se seleccionaron un total de 27 publicaciones: 19 de ellas, estrechamente relacionadas con el objeto de estudio, y ocho por su vinculación con la temática y el contexto. Estos documentos sirvieron de base para fundamentar y describir la educación que reciben los escolares ecuatorianos con dotación superior. Para ello, se utilizó la técnica de análisis de contenido, concretamente en aspectos relacionados con los procesos educativos, respuestas educativas y procesos de inclusión de los estudiantes con altas capacidades.

El análisis de la información se realizó en tres fases: en la primera fase se leyeron todos los resúmenes a fin de identificar las publicaciones que debían ser descartadas según los criterios de exclusión antes indicados. Finalizada esta etapa inicial, en la segunda fase se efectuó una revisión documental a fin de precisar los aspectos conceptuales claves, las dimensiones del análisis y las perspectivas teóricas dominantes. Por último,

se estructuraron los principales hallazgos (teóricos y empíricos) mediante la construcción de un discurso coherente a través del cual se reflejara el avance del conocimiento sobre la educación inclusiva de estudiantes con altas capacidades en el contexto ecuatoriano.

3. Hallazgos resultantes de la revisión

Dada la complejidad del fenómeno relacionado con la identificación y gestión de las altas capacidades en el contexto educativo, los hallazgos han sido clasificados en relación a su naturaleza. Para tal fin, se presentan los resultados en cuanto a la problemática que rodea a los estudiantes provistos de necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad, el rol de la familia, la escuela y el profesorado, y finaliza haciendo una breve referencia a la dimensión jurídica del fenómeno objeto de estudio.

3.1 Problemática de los estudiantes con altas capacidades

La conceptualización de la alta capacidad ha sufrido una evidente evolución en el último siglo (Tourón, 2020), iniciando desde su asociación con un alto valor del coeficiente intelectual (CI), hasta reconocer su vinculación con múltiples variables psicosociales. En línea con lo señalado, las altas capacidades, y no solo las cognitivas, se desarrollan en la medida que se conjugan las circunstancias oportunas, incluyendo la intervención educativa adecuada. Esta es la razón por la que constantemente se resalta la importancia de identificar las necesidades educativas de cada escolar a fin de ofrecerle la respuesta educativa oportuna y hacer que sus capacidades potenciales se transformen en rendimiento (Tourón, 2020). Se advierte, en consecuencia, que las escuelas deben ser ámbitos propicios para desarrollar el talento de la manera más personalizada posible, a través de procesos de aprendizaje que no se rijan por criterios estandarizados.

Los estudiantes con altas capacidades conforman un colectivo que no solo tiene necesidades educativas especiales que emergen de sus particulares expectativas e intereses (Giraldo, 2010), sino que también tienen problemas de aprendizaje e integración que deben superar para poder desplegar todas sus potencialidades en el mayor grado posible. Tales señalamientos conducen a entender que estos estudiantes no deben ser considerados como personas privilegiadas. No obstante, a pesar de sus particularidades y requerimientos, Gómez, Gozalo, De León y Mendo (2019) no dudan al afirmar que son muchos los inconvenientes que se registran a la hora de atender educativamente a los estudiantes que reúnen estas cualidades; estos van desde la primera detección por parte de la familia, hasta las dificultades en cuanto a la identificación de sus necesidades por docentes inexpertos en el tratamiento de sus necesidades, así como por la inadecuada respuesta educativa. El resultado es que en las aulas de clase se siguen encontrando alumnos que se sienten incomprendidos,

rechazados y abocados a fracasar en etapas posteriores por su desmotivación y su falta de estímulo hacia los aprendizajes estructurados en el currículo.

Estos estudiantes son personas sintientes y pensantes en función de su edad; de allí que tal como lo indican Xiqui y Xelhuanzi (2017) es primordial comprender que su capacidad intelectual superior, por sí sola, no representa un potencial que defina al individuo, dado que sus motivaciones, emociones y habilidades intelectuales serán diferentes. Por esta razón y habida cuenta de que los estudiantes con altas capacidades configuran un grupo heterogéneo en el que se manifiestan diferencias significativas, los citados autores consideran que es de gran relevancia tomar en cuenta sus necesidades según la edad, género y el contexto socio-cultural en el que están inmersos. Lo anterior es consistente con los intentos que actualmente se están llevando a cabo para superar las concepciones tradiciones de la inteligencia, al estar abriéndose nuevas vías de entendimiento que permiten concebir la superdotación como la conjunción de características complejas que interactúan entre sí (Palomares y Moyano, 2016).

Para Xiqui y Xelhuanzi (2017), la representación social del “niño sobredotado” se relaciona con “ser diferente” y se asocia directamente con conductas y actitudes de rechazo, maltrato y abuso por parte de su entorno. Al respecto señalan:

La sociedad actual, en supuesta búsqueda de igualdad, señala a quien es ‘diferente’, a quien no es ‘normal’, incluso se castiga con rechazo, exclusión. Así, resulta que ser ‘niño sobredotado’ conlleva posibilidades asociadas a las habilidades potenciales de la persona y al mismo tiempo resulta una ‘condena’ social (pp. 60-61).

El testimonio anterior encuentra correspondencia en la siguiente afirmación atribuida a Enric Roa (Vicedecano de Ordenación Académica y Transferencia del Conocimiento. Universidad Autónoma de Barcelona):

Hay alumnos que sufren mucho en las aulas, y lo hacen en silencio, porque consideran que sus aptitudes no son “normales”, porque estas no responden a los estándares que se consideran adecuados al curso en concreto, a la edad, al nivel curricular etc. Entonces intentan esconder su talento, su potencialidad y, muy a menudo, la falta de un tutor/profesor que sepa evaluar y reconducir estas circunstancias, puede provocar un daño irreparable, puede llevar al alumno al fracaso escolar o bien sumergir al alumno en unas condiciones psicológicas de sufrimiento, inseguridad, aislamiento (Instituto Internacional de Altas Capacidades, s/f).

Sobre este particular, Pirovano (2019) expone que los estudiantes provistos de altas capacidades presentan problemas de adaptación personal, escolar y social debido a una atención inadecuada, pudiendo llegar a generar rechazo y asilamiento. De allí que la educación inclusiva, como proceso democrático, se convierte en una arista fundamental para el reconocimiento de las condiciones de aprendizaje del sujeto que posee altas capacidades. Bajo estas consideraciones, la realidad escolar tiene como asignatura pendiente el apoyo y la necesaria inclusión educativa de este colectivo (Barrenetxea y Martínez, 2019).

Se ha señalado que los estudiantes con altas capacidades poseen una inteligencia emocional superior a los estudiantes promedio, destacan en el manejo del estrés (Esteves, Pacheco, Chunga y Mariscal, 2019) y son conscientes de los beneficios de que se les atienda como alumnos sobresalientes, dada su influencia significativa en los logros académicos y en el reconocimiento que reciben de sus compañeros y profesores (Covarrubias, 2014). Sin embargo, señalan la necesidad de una intervención que propicie mayor dinamismo, motivación, interés e innovación, puesto que para este colectivo las actividades educativas debieran representar retos para ser enfrentados con creatividad y diversión. Igualmente, destacan de manera positiva el aprendizaje cooperativo, así como los programas extraescolares en los que puedan interactuar con alumnos de similares características. Estos aspectos son ratificados por sus familiares quienes a la vez que demandan la realización de actividades diversas y motivadoras, resaltan la necesidad de comprender, integrar y educar emocionalmente a sus hijos; lo cual sería un reflejo de la verdadera escuela inclusiva (Tijada, 2016).

Estas consideraciones revelan la necesidad de que el alumnado con altas capacidades cuente con un entorno educativo enriquecido y dinámico que, en un clima de aceptación y valoración, estimule su desarrollo integral, fortalezca sus habilidades interpersonales y sociales (Bernárdez, 2017) y procure el equilibrio entre sus necesidades cognitivas y afectivas (Valadez y Ávalos, 2010). De aquí se desprende la importancia de una intervención educativa soportada por una metodología comunicativa multidireccional, abierta, activa, creativa y flexible, que facilite al alumnado el desarrollo integral de todas sus potencialidades; no obstante, según indica Tourón (2020), las escuelas siguen enfatizando la edad como principal criterio de agrupamiento, sin contemplar las diferencias de capacidades, los intereses y motivaciones personales, ni las competencias que los estudiantes poseen. Además, continúan considerando al docente como el principal agente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Adicionalmente, Esteves, Chenet, Marjorie y Tandazo (2019) enfatizan que estos estudiantes requieren el acompañamiento adecuado a fin de evitar el riesgo de ser vulnerados emocionalmente y percibirse negativamente. Esto revela la ausencia de sincronía en la literatura en cuanto a la forma como se desarrollan los sujetos con altas capacidades, ya que mientras unos indican que emocionalmente son inmaduros, otros afirman lo contrario en cuanto al manejo de emociones y la capacidad de interrelacionarse. Aquí se revela una vez más la heterogeneidad que caracteriza a este grupo de personas.

3.2 El rol de la escuela y la familia en el tratamiento de las altas capacidades

Para Tourón (2011), la potencialidad que demuestran los estudiantes con altas capacidades solo podrá materializarse si se conjugan las condiciones sociales y educativas adecuadas y si se eliminan los estereotipos y las discriminaciones. En este sentido, las respuestas educativas deben proporcionar oportunidades pertinentes para que esos estudiantes desarrollen sus potencialidades; incluso, se ha señalado que estas respuestas debieran ser individualizadas, puesto que tal como lo indica

Covarrubias (2014), “no existe un patrón regular en los procedimientos de intervención que cada alumno recibe” (p.28). De aquí se vislumbra la necesidad de analizar las experiencias personales con el propósito de realizar una aproximación a la forma de atención educativa más adecuada en un contexto de diversidad. Para ello, Tourón (2015, citado por Gómez et al., 2019) es enfático al señalar la necesidad de un cambio real en el sistema educativo, que atienda a la individualidad de cada persona con altas capacidades, innove en metodologías y desarrolle nuevos modelos de aprendizaje que consideren al alumno por su capacidad, más no por su edad.

En este sentido, lo verdaderamente importante sería transformar los entornos que permitan estimular el aprendizaje para beneficio de todos los alumnos, incluyendo a los más capaces; no obstante “existe una desvinculación entre los servicios de educación especial y la escuela regular, para dar la intervención educativa” (Covarrubias, 2014, p.28); hasta el punto que en estas escuelas, la atención de los estudiantes sobresalientes no es responsabilidad de los profesores, sino que recae en el servicio de educación especial. Esta desvinculación trasciende el contexto puramente académico para reflejarse en el ámbito familiar. Sobre el particular, y concretamente en lo que se refiere al trabajo de los padres de familia como complemento de la intervención educativa, Covarrubias (2014) indica que los alumnos con altas capacidades perciben una falta de continuidad entre lo que realizan en la escuela regular y lo que hacen en su contexto familiar, realizando en consecuencia otras actividades extracurriculares. Esto es particularmente importante si se consideran las aseveraciones de Esteves, Chenet, Marjorie y Tandazo (2019) cuando señalan la relevancia del apoyo familiar para favorecer una educación que permita, a los sujetos de alta capacidad, desarrollar una alta autoestima y establecer relaciones sociales positivas en su contexto escolar.

Lo anterior adquiere mayor significado si se considera que la falta de motivación y actitud de los estudiantes, junto con la baja autoestima y los débiles esfuerzos que demuestran, vienen acompañadas de una falta de participación de sus familias en el centro educativo y de un uso inadecuado de las estrategias comunicativas con el profesorado y con sus hijos (Palomares y Moyano, 2016). Para estos autores, el modelo de comunicación horizontal, de todos para todos, a través del conectivismo y de las nuevas tecnologías, es prácticamente inexistente, pero para poder implicar a las familias con los centros y lograr que los estudiantes incrementen su capital social, es perentorio modificar la estructura tradicional de las escuelas y evitar el aislamiento de los docentes, la fragmentación y la descoordinación de las actividades; todo ello para impulsar el intercambio de aprendizajes, una mayor conexión entre escuela y comunidad, y la profundización de una democracia escolar que trascienda lo puramente representativo para constituirse en una democracia deliberativa.

Manteniendo este hilo conductor, resultaría necesario tener en cuenta la dimensión social de las habilidades especiales de los alumnos con determinados talentos, a fin de brindarles un adecuado tratamiento a su ritmo de aprendizaje (Plaza, 2019). Para este

autor, la educación social mediante un aprendizaje del servicio, debería ser considerada como una alternativa para la atención a la diversidad, procurando la motivación inicial de los estudiantes con altas capacidades y la mejora de todo el alumnado en su carácter de miembros de la sociedad del futuro, la cual requerirá personas altamente diversas y provistas de capacidades excepcionales.

En esta línea, como una respuesta educativa que se adecúa a las necesidades del alumnado con altas capacidades, se destaca la creación de eco-aulas, las cuales son consideradas como una comunidad de aprendizaje cuyo objetivo principal es el desarrollo de la inteligencia y de los valores del alumnado. El componente axiológico que sustenta la creación de estos espacios educativos, se manifiesta en el hecho de que son los propios estudiantes quienes planifican, realizan y regulan su propio trabajo bajo la mediación del profesorado, utilizando para ello diversos métodos didácticos y tareas participativas. Los avances en el aprendizaje son evaluados por el alumno y los docentes, en un espacio multiuso abierto, tecnológicamente equipado y organizado según los principios de calidad y mejora continua (Palomares y Moyano, 2016). Dentro de este contexto motivador de las eco-aulas se están desarrollando experiencias con metodologías basadas en proyectos de investigación, co-elaboración de productos, portafolios y *webquest*, en los que el alumnado avanza a su propio ritmo, siendo el profesor tan solo un orientador de su aprendizaje autónomo, creativo, crítico y reflexivo. Para Gómez et al., (2019) son cada vez más los centros que llevan a cabo experiencias de innovación y buenas prácticas educativas que fomentan la motivación y el trabajo con estos alumnos y, en consecuencia, favorecen el desarrollo de su potencial.

3.3 El papel del profesorado en el tratamiento de las altas capacidades

Siendo reconocida la relevancia de los aspectos cognitivos y no cognitivos de la personalidad del estudiantado, tanto en lo que se refiere a su impacto en la apropiación de una amplia gama de habilidades excelentes, como para la adecuada orientación de su ejercicio en los aspectos prácticos, Plaza (2019) argumenta que una forma de fomentar el desarrollo de esas capacidades, evitando a su vez la excepcionalidad comparativa (y en ocasiones segregacionista de su manifestación) consiste en compartirlas, poniéndolas al servicio de los compañeros; de allí que Esteves, Garcés y Di Lorenzo (2019) destaquen la relevancia de la capacitación del profesorado, así como un trabajo coordinado entre familia, centro educativo y docente para desarrollar una cultura inclusiva que cultive principios de igualdad y equidad.

Para brindar una adecuada atención a los estudiantes con altas capacidades, el profesorado constituye un elemento clave. Al respecto, tal como lo expresan Crespo y Martín (2018) la atención al alumnado talentoso y con altas capacidades exige que los docentes trabajen desde el aula su condición diferencial, descubriendo los talentos y potencialidades individuales y entendiendo que las diferencias, más que una dificultad para el profesorado, representan una oportunidad que sirve de catalizador y estímulo. En relación a estos señalamientos, Valadez y Ávalos (2010) afirman que “los docentes que trabajan con niños sobresalientes tienen más responsabilidad de cambiar los

patrones de educación para todos los alumnos, porque una mejor educación para alumnos sobresalientes podrá beneficiar a todos los alumnos” (p. 34). Por esta razón, a juicio de Hernández y Navarro (2020), no solo se requiere cumplir con aspectos de naturaleza cuantitativa, relacionados con los medios personales disponibles para tal fin, sino que además, desde una perspectiva cualitativa, estos medios deben estar provistos de la formación adecuada en temas asociados con seis tareas claves: (a) el diseño y ejecución de metodologías activas, participativas, innovadoras y motivadoras, (b) la planificación de las actividades en el aula, (c) la conexión entre teoría y práctica, (d) el fortalecimiento de los aspectos actitudinales, (e) el diseño de un currículum abierto, flexible y participativo, y (f) el desarrollo de las habilidades sociales y la gestión emocional. De este modo, se entiende junto con Tourón (2012) que “los profesores deben recibir la formación adecuada para que sean capaces de adaptar, al menos, estos cuatro parámetros: profundidad, complejidad, amplitud y velocidad, en planes tan individualizados como sea posible” (p. 193).

Pese a los aspectos sistémicos, cognitivos y actitudinales que intervienen en la gestión del talento de los estudiantes con altas capacidades, y si bien la atención a la diversidad del alumnado demanda también respuestas diversas (Crespo y Martín, 2018), autores como Figueroa, Borja y Plúas (2019) indican que en el caso ecuatoriano los profesionales de Educación General Básica, Educación Especializada y Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión, manifiestan dificultades para dar una respuesta adecuada a las particularidades de los alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas o no a la discapacidad, y perciben una necesidad imperante de capacitación, principalmente en estrategias de atención a la diversidad.

3.4 Dimensión jurídica de la problemática educativa asociada a las altas capacidades

Desde una perspectiva jurídica, la legislación del Ecuador desarrolló un cambio importante en la modalidad de Educación Especial. En lo referente al marco legal que rige la ley educativa ecuatoriana, Villón y Valverde (2019) refieren que Constitución del 2008, promulga una educación que desarrolle potencialidades y promueva la integración y participación en igualdad de condiciones para todos los estudiantes, con primordial interés en las personas con discapacidad y en grupos prioritarios de atención especializada, incluyendo entre ellos a los estudiantes altamente talentosos, tal como se refiere en el marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca (1994).

Consecuentemente, para los citados autores, a pesar de que la educación especial debe ser considerada como una alternativa educativa que brinda servicios académicos y terapéuticos, se afirma que “los avances en términos de educación especial en Ecuador se reflejan en la normativa política que sustenta las acciones educativas instauradas en el país, en el periodo comprendido entre los años 2008-2018” (Villón y Valverde, 2019, s/p); sin embargo, aún no se ha podido comprobar cómo se ha reflejado esa normativa en la cotidianidad educativa del país y en las trayectorias académicas de

los estudiantes con altas capacidades. Incluso, se ha insinuado el escaso interés que sobre el particular han demostrado los entes gubernamentales, tal como se advierte en la siguiente afirmación: “Al parecer al sistema educativo ecuatoriano, no le interesa apoyar a las mentes más notables [...], el porcentaje identificado y atendido por las entidades ministeriales corresponda al 0,016%” (Vélez, Dávila, Seade, Cordero y Peñaherrera, 2019, p.398). Esto deriva en la necesidad de visibilizar la presencia de los estudiantes con altas capacidades en el contexto del aula. Según las autoras, es urgente que el organismo estatal de educación reconsidere sus perspectivas en cuanto a la identificación de estos estudiantes y la puesta en marcha de respuestas educativas pertinentes a su alta dotación.

4. Discusión de los resultados

A partir de la literatura revisada se observa que la ausencia de criterios comunes para identificar a los estudiantes con altas capacidades, la escasa coordinación con las familias, la falta de formación docente que facilite esa identificación, así como la necesidad de generar nuevas actitudes favorables hacia este colectivo, representan cuestiones de especial relevancia para normalizar la atención educativa que demandan los alumnos con altas capacidades intelectuales (Gómez et al., 2019). De allí que establecer una adecuada conceptualización sobre los alumnos más capaces, que contemple de manera esencial la dimensión evolutiva más allá del enfoque del atributo basado en el coeficiente intelectual (CI) es esencial para identificar a los estudiantes con altas capacidades, ya que de lo contrario no se podrá establecer un procedimiento de identificación coherente y, por ello, de intervención. De hecho, Hernández y Navarro (2020) manifiestan que una de las quejas de los estudiantes con altas capacidades es la falta de visibilidad y la tardanza en su diagnóstico por parte de la administración.

De manera precisa, atendiendo a las interrogantes que definieron la intencionalidad del estudio, se infiere que en el caso concreto del Ecuador, los estudiantes con altas capacidades no están recibiendo la atención requerida en función de sus particulares necesidades educativas. En este sentido, las deficiencias parecen ser multi-dimensionales, al estar involucrados factores culturales y estructurales, entre los que destacan: (a) el rol de la familia en el desarrollo cognitivo y actitudinal de estos alumnos, (b) los convencionalismos académicos y pedagógicos que prevalecen en los centros educativos y que merman la debida atención a ese colectivo, (c) la escasa capacitación y disposición que demuestran los docentes para identificar a los estudiantes con altas capacidades y gestionar sus necesidades educativas, (d) la descoordinación en la relación familia – escuela – docente, y (e) las dificultades a nivel gubernamental para materializar respuestas educativas que trasciendan aspectos meramente normativos.

Ante estas problemáticas, en respuesta a la segunda interrogante del estudio y a falta de estudios más profundos que lo corroboren, se infiere la escasa visibilidad de este colectivo en el sistema educativo formal del Ecuador, lo cual parece encontrar

justificación en dos aspectos fundamentales: (a) la escasa capacidad para identificar las altas capacidades, tanto a nivel de familia como en la propia escuela; y (b) la dificultad para personalizar los procesos pedagógicos a los estudiantes que han sido identificados como poseedores de necesidades educativas especiales no asociados a la discapacidad.

En este marco de acción y con la pretensión de alcanzar el desarrollo pleno como personas, enriqueciendo la realidad profesional, cultural y social del contexto en que se desarrollan, se torna fundamental disponer de los medios idóneos para que los estudiantes con altas capacidades puedan: desafiar los modelos convencionales de hacer y pensar, aprender a pensar críticamente, utilizar su potencial creativo en sus prácticas cotidianas, eliminar la rutina, elegir de forma libre y responsable, y actuar éticamente con dignidad y solidaridad. Para ello, en consonancia con Palomares y Moyano (2016), se requiere una nueva conceptualización de la calidad en el contexto educativo, entendida como un plus diferencial que singulariza y valora una educación sin discriminaciones, haciéndola más estimulante y singular. Igual orientación se aprecia en las afirmaciones de Llancavil y Lagos (2016) cuando expresan, de forma tajante, la necesidad de seguir avanzando hacia una educación más inclusiva que asegure la atención a la diversidad en un contexto de aceptación y participación, propiciando el respeto y valoración de las diferencias para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Con base en los anteriores señalamientos y desde una mirada reflexiva, surgen las siguientes interrogantes que sustentarían el desarrollo de nuevos estudios:

- ¿Cómo la familia maneja las cualidades de los hijos con altas capacidades a fin de favorecer el buen desarrollo de su auto-concepto?
- ¿En qué medida los padres de familia conocen la importancia de acompañar el aprendizaje de sus hijos con altas capacidades para favorecer su inclusión social?
- ¿Qué importancia le da el docente a la educación emocional de los estudiantes con altas capacidades?
- ¿Qué tan capacitados están los docentes para gestionar el auto-aprendizaje de los estudiantes con altas capacidades?, ¿cuáles son las dificultades que se presentan?
- ¿Cómo la escuela puede convertirse en un espacio democrático que fomente la participación y favorezca las interacciones sociales de los estudiantes en el marco de la inclusión y el respeto a las diferencias?
- ¿De qué manera el modelo educativo vigente en el Ecuador influye en las trayectorias académicas de los estudiantes poseedores de altas capacidades?

Finalmente, habida cuenta de que la vinculación del contexto familiar con el centro escolar es una condición fundamental para el bienestar del estudiantado con altas capacidades, y en armonía con las recomendaciones formuladas por Hernández y Navarro (2020) se sugiere la realización de estudios empíricos orientados a describir las relaciones que se producen entre la familia y el centro educativo, y a explicar cómo esas relaciones influyen en las trayectorias educativas de estos estudiantes. Otros aspectos que se consideran relevantes para ampliar la comprensión sobre el objeto de estudio son: el análisis de las estrategias didácticas empleadas para satisfacer los requerimientos del alumnado provisto de altas capacidades, así como la cuantía, naturaleza e idoneidad de los recursos educativos utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de esos estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Bernárdez, A. (2017). Alumnado con altas capacidades intelectuales, la respuesta institucional. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, N°. Extra 11, págs. 147-150
DOI: 10.17979/reipe.2017.0.11.2638
- Covarrubias, P. (2014). Alumnos sobresalientes: visión en torno a la atención que reciben. *IE Revista de Investigación Educativa* 5(8) pp. 21-28.
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=521651962004>
- Crespo, F. y Martí, F. (2018). Propuesta de trabajo inclusivo con alumnado de altas capacidades y talentosos. En *Liderando investigación y prácticas inclusivas* / coord. por María José León Guerrero, Tomás Sola Martínez. págs. 1877-1884. Disponible en
<https://www.altascapacidadesarca.org/wp-content/uploads/2018/03/Propuesta-Trabajo-Inclusivo-Altas-Capacidades-y-Talento.pdf>
- Esteves, Z., Chnet, M., Muñoz, D. y Tandazo, L. (2019). La familia en la educación estudiantes superdotados del Ecuador. *Cienciamatria* 6(10): 513-522 DOI: 10.35381/cm.v6i10.203
- Figueroa, Borja y Plúas (2019). Estudio situacional para determinar estrategias formativas, dirigidas al mejoramiento de la calidad en la atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, en la zona 5, de la República de Ecuador. Memorias del Quinto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador. , pp. 456-471 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7239603>
- Giraldo, J. (2010). Inclusión Educativa de Niños con Altas Capacidades y Talentos. En *Inclusión y talento. Equidad en una educación de calidad. Memorias del Simposio Internacional sobre la Inclusión y el Talento en la Escuela y de la Jornada Bicentenario sobre Inclusión, Talento y Creatividad*, Bogotá, Colombia.
https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/1109/1/Memorias_Simposio_Inclusion_y_Talento_en_el_Aula2.pdf#page=66
- Gómez, C., Gozalo, M., de León, B. y Mendo, S. (2019). Extremadura, verde, blanca, negra. Avances en altas capacidades. *Revista Infad de Psicología* 3(1) 65-74
DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1451>
- Hernández, E., & Navarro Montaña, M. J. (2020). Responder Sin Exclusiones a las Necesidades Educativas de las Altas Capacidades. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación* 19(3) 5-21 <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>

- Instituto Internacional de Altas Capacidades (s/f) Página Web. [Consulta: 13 octubre 2020]
https://altascapacidades.es/insti-internacional/insti-internacional/La_deteccion/pregunta4.html?id=1
- Llancavil, D.R. & Lagos, L.F. (2016). Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico, *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores* 55(1) 168- 183
<https://www.redalyc.org/pdf/3333/333343664011.pdf>
- Palomares, A. y Moyano, J. (2016). Nuevos modelos comunicativos para dar respuesta educativa al alumnado con altas capacidades. *Revista Iberoamericana de Educación* 70(2) 29-44
DOI: <https://doi.org/10.35362/rie70258>
- Plaza, J. (2019). La educación social del alumnado con sobredotación y una propuesta para mejorarla: la tutoría entre iguales. *Revista Educación* 43(2), pp.644-658.
<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i2.30792>
- Secanilla, E. (2019). Las Altas Capacidades. Estudio de Caso. *INFAD Revista de Psicología* 1(1): 233-240
- Tijada, P. (2016). Las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad* 2(1) 75-88
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6941139.pdf>
- Tourón, J. (2011). The Center for Talented Youth Identification Model: A Review of the Literature. *Talented Development and Excellence*, 187-202.
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19605/1/Articulo%20TDE%202011-2.pdf>
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. DOI:
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.396781>
- Valadez y Avalos (2010). Atención Educativa a Alumnos Sobresalientes y Talentosos en Escuelas Inclusivas. En *Inclusión y talento. Equidad en una educación de calidad. Memorias del Simposio Internacional sobre la Inclusión y el Talento en la Escuela y de la Jornada Bicentenario sobre Inclusión, Talento y Creatividad*, Bogotá, Colombia.
https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/1109/1/Memorias_Simposio_Inclusion_y_Talento_en_el_Aula2.pdf#page=66
- Vélez-Calvo, X., Dávila, Y., Seade, C. Cordero, M. y Peñaherrera-Vélez (2019). Las altas capacidades en la educación primaria, estudio de prevalencia con niños ecuatorianos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología* 5 (1) págs. 391-400.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7376102>
- Villón, A.M. y Valverde, K. (2019) La educación especial en la realidad ecuatoriana del siglo XXI. *Memorias del Quinto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador*. pp.637-646
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7239586>
- Xiqui, D. y Xelhuantzi, R. (2017). El “Niño Sobredotado” ¿Posibilidad o condena? Exploración de la representación social del niño con sobredotación. *Psicología Iberoamericana*, 25(2), pp. 53-62.
<https://www.redalyc.org/pdf/1339/133957572007.pdf>