

# Las altas capacidades en el marco normativo ecuatoriano: percepción de docentes del referente legal

## Giftedness at Ecuadorian Regulatory Framework: Teachers' Perception About Legal Reference

 **Ximena Vélez-Calvo\***  
xvelez@uazuay.edu.ec

 **Marcela Galarza Vera\***  
marcegala\_22@hotmail.com

 **María José Peñaherrera Vélez\***  
mpenaherrera@uazuay.edu.ec  
\*Universidad del Azuay, UDA

 **Carolina Seade-Mejía**  
lucia.seade@unae.edu.ec  
Universidad Nacional de Educación, UNAE

**Recibido:** 29 de abril de 2022

**Aceptado:** 05 de octubre de 2022

### RESUMEN

Las altas capacidades, en el marco normativo ecuatoriano, se engloban dentro de las necesidades educativas especiales que no se relacionan a la discapacidad y cuya prevalencia en el Ecuador se acerca al 2,57 %. El objetivo de esta investigación fue analizar el concepto de *altas capacidades*, según el marco normativo ecuatoriano y desde la percepción de docentes. Se aplicó un enfoque fenomenológico interpretativo, con la técnica de grupo focal, para describir y analizar la percepción de veintiséis docentes de tres escuelas públicas. Los resultados mostraron que existe poco acercamiento de los docentes hacia las altas capacidades, situación que ha generado que sean ajenos al marco normativo específico.

**Palabras clave:** altas capacidades, docentes, marco normativo, percepción

### ABSTRACT

Ecuadorian regulatory framework includes giftedness within special educational needs that are not related to disability; its prevalence in Ecuador is close to 2.57%. The objective of this research was to analyze the concept of *giftedness*, according to the Ecuadorian regulatory framework, and from teachers' perception. An interpretive phenomenological approach was applied, in which the perception of 26 teachers from three public schools was described, and analyzed using focus group technique. The results showed that there is little teachers' approach towards giftedness, a situation that has alienated them to the specific regulatory framework.

**Keywords:** giftedness, perception, regulatory framework, teachers

## INTRODUCCIÓN

Las altas capacidades (AA. CC.) suelen ser definidas en los marcos normativos educativos con el propósito de establecer ciertos criterios que apoyen en su identificación y atención educativa (Barrenetxea-Mínguez y Martínez-Izaguirre, 2020; Ministerio de Educación, 2020). Muchos docentes suelen sustentarse en estos argumentos normativos, los que, en algunos casos, se convierten en las únicas directrices que los orientan (López *et al.*, 2019). En este sentido y en muchas ocasiones, los marcos normativos suelen tener planteamientos ambiguos y confusos, además, usan términos inadecuados para referirse a esta condición o, incluso, recurren a declaraciones que pueden estar desactualizadas o que pueden interpretarse inadecuadamente (Covarrubias-Pizarro, 2018; Gómez *et al.*, 2019; Seade *et al.*, 2019).

Los marcos normativos que respaldan a los estudiantes con AA. CC. son de diversos tipos: leyes, normas y acuerdos instructivos (Mineduc, 2011; Ministerio de Educación, 2020 y Secretaría de Educación Pública, 2009); en ellos se recogen, entre otros aspectos, los conceptos de AA. CC.

La gran mayoría de países europeos definen quienes tienen AA. CC. como aquella población con una capacidad intelectual y características/potencialidades propias que sobresalen muy por encima de la media (Roa-Bañuelos, 2017). En el caso concreto de Latinoamérica, se encuentran algunos resultados que destacar. México define que los estudiantes con aptitudes sobresalientes son aquellos que poseen aptitudes superiores a la media y son capaces de destacar considerablemente en comparación con sus pares. Por ello, presentan necesidades educativas especiales (NEE) que requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades y satisfacer sus intereses y necesidades en beneficio propio y en el de la sociedad. A partir de esta definición se consideran cinco tipos de aptitudes sobresalientes: la intelectual, creativa, socioafectiva, artística y psicomotriz (Secretaría de Educación Pública, 2009).

En Chile, la Ley-20370 define a las AA. CC. como el desarrollo no sincrónico en el que la cognición avanzada y la fuerte intensidad emocional se combinan para generar experiencias interiores y una conciencia del mundo que

son cualitativamente diferentes de la norma. Además, indica que son consideradas una NEE, pues este colectivo precisa de ayudas y recursos adicionales, ya sean materiales, humanos o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación (Mineduc, 2011).

En Argentina, la ley de Educación Nacional N. 26.206 expresa que los alumnos con capacidades o talentos especiales son aquellos que demuestran niveles de aptitudes sobresalientes (capacidad excepcional para aprender y razonar) o competencia (rendimiento que los sitúe por encima, respecto a la media) en uno o más dominios. También son consideradas una NEE que necesita un acompañamiento y seguimiento constante (Ministerio de Educación, 2006).

En Colombia, el documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva, define a las AA. CC. como un grupo no homogéneo al que pertenecen aquellos estudiantes con talentos y capacidades excepcionales no necesariamente académicamente sobresalientes. Este concepto considera que la capacidad o talento excepcional puede presentarse en uno o varios procesos y esferas del desarrollo, o en uno o varios dominios del conocimiento (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015)

En el caso concreto de Ecuador, la definición que presenta el *Instructivo para la atención educativa a estudiantes con dotación superior/altas capacidades intelectuales en el Sistema Nacional de Educación* (2020) se refiere a estas como:

Un nivel elevado de competencia en determinadas áreas, es decir, que se evidencian habilidades naturales sin necesidad de instrucción. Los niños, niñas y adolescentes con dotación superior presentan NEE que requieren de una atención especializada, pues poseen altos niveles de desarrollo en áreas cognitivas, creativas y/o artísticas, amplio vocabulario, poder de observación, curiosidad en relación a su edad, capacidad excepcional de liderazgo, alta motivación e interés por temas trascendentes y complejos. Se destacan en asignaturas académicas específicas, deporte, creatividad, sensibilidad para el arte,

originalidad, entre otros. Tienen altamente desarrollados el autocontrol, la autocrítica y la rigurosidad en su comportamiento, además de la constante búsqueda de la perfección, alto comprometimiento y diferente funcionamiento en la ejecución de una tarea. (Ministerio de Educación, pp. 10-11)

Este recurso analiza la base legal ecuatoriana que sustenta las acciones a favor de las AA. CC.; presenta algunas definiciones claves para facilitar su comprensión; analiza los fundamentos teóricos, procedimientos y recursos para su detección; y presenta las medidas educativas ordinarias y excepcionales para apoyar a los estudiantes con esta condición, así como el carácter de la evaluación, calificaciones y promoción.

Los conceptos analizados consideran tres dimensiones: (1) la terminología: AA. CC., dotación superior, superdotación, genio, prodigio, excepcional, etc., sin considerarlos sinónimos; (2) la diversidad de ámbitos donde está el potencial, ya sea el cognitivo, social, motivacional, creativo, para el deporte, arte, autocontrol, rigurosidad, perfeccionamiento, liderazgo, curiosidad; y (3) la presencia de NEE.

No obstante, al parecer hay un desencuentro entre los conceptos vigentes en el campo científico y los escritos en las normativas. Las observaciones que se han hecho a estos planteamientos han concluido que esta NEE debe describirse desde una concepción más abierta que refiera a estos estudiantes como un grupo heterogéneo, cuya condición no depende únicamente de la medida de su potencial intelectual (Gómez-Arizaga *et al.*, 2020). Este concepto debería suscribirse bajo el modelo de una educación inclusiva, donde confluyan varios factores que valoren esta diversidad y que dirijan hacia la atención educativa específica (Hernández de la Torre y Navarro, 2021).

En este escenario, la percepción de los profesores con respecto a los conceptos normativos de AA. CC. hace referencia a que las políticas educativas no le prestan una atención sostenida a estas y que corresponde a las administraciones educativas promover cursos de formación específica relacionados con los marcos normativos, para el profesorado que los atiende y para sus padres (Jiménez-Fernández

y García-Perales, 2013). Los docentes también perciben que los marcos normativos no tienen los adecuados indicadores descriptivos y de diagnóstico de AA. CC., y que, muchas de las veces, condicionan la motivación académica (Alarcón y Muñoz, 2019; Roa-Bañuelos, 2017).

Con base en la información detallada, el objetivo del presente estudio es analizar el concepto de AA. CC. según el marco normativo ecuatoriano y desde la percepción de docentes.

## MÉTODO

Se realizó un estudio cualitativo de tipo fenomenológico e interpretativo, para poder conocer las particularidades de la realidad educativa que es objeto de conocimiento, desde la vivencia de sus actores (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012). Participaron 26 docentes de tres escuelas públicas de la ciudad de Cuenca (Ecuador) —20 de sexo femenino—, con una media de edad de 43,1 años y una media de 17 años de experiencia en educación.

Se utilizó la técnica de grupos focales. Se elaboró la guía del grupo focal que estaba compuesta por seis preguntas diseñadas por el grupo de investigación y validada por un panel de tres expertos en investigación cualitativa y tres expertos en AA. CC. Esta guía buscó indagar las percepciones de los docentes respecto a aquello que menciona el marco normativo ecuatoriano vigente.

Respecto a las consideraciones éticas, los participantes firmaron un consentimiento informado y recibieron una copia de este documento. Los grupos focales fueron grabados únicamente en audio, para proteger la identidad de los participantes.

Para el estudio se contactó a los tres directores de las instituciones educativas y, luego de presentar los objetivos del estudio, se solicitó su autorización. Una vez que estas figuras aceptaron colaborar, se inició el reclutamiento de participantes, en este caso los 26 profesores. Se presentaron a estos los consentimientos informados y se convinieron las fechas para los encuentros, estos se llevaron a cabo en octubre de 2019. El grupo focal se desarrolló de la siguiente manera. Se inició leyendo al grupo de participantes el concepto de *altas capacidades* del Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00080-A

(Ministerio de Educación, 2016). A continuación, se desarrollaron las preguntas. Se realizaron 3 encuentros, 2 con 9 participantes y 1 con 8. La recolección de la información se realizó en audio y en fichas de observación. Posteriormente, se hizo una transcripción literal en Microsoft Word.

Con la finalidad de realizar una reducción fenomenológica trascendental, para establecer las características generales en cuanto a la percepción de los docentes del marco normativo ecuatoriano respecto a las AA. CC. (Nenon, 2011), se analizó la información para determinar los códigos emergentes en función de las respuestas dadas por los participantes. Mediante la técnica de escrutinio de repetición (identificar la información que se repite entre los participantes), se realizó la codificación de las dos vías, deductiva e inductiva. Cada una se realizó en tres etapas (Hernández-Sampieri, 2018):

1. Codificación abierta: leer varias veces las transcripciones, para identificar la información que se repite y que puede agruparse en una sola categoría.
2. Codificación axial: encontrar las diferentes categorías relevantes para cada código y realizar una primera categorización.
3. Codificación selectiva: determinar las categorías centrales que expliquen el fenómeno de estudio para cada código.

Como medida de rigor metodológico, la información fue analizada por dos investigadoras por separado (triangulación de investigadores) (Hernández-Sampieri, 2018). Al finalizar la codificación axial, las dos investigadoras compararon sus resultados y trataron de llegar a acuerdos en los ámbitos de divergencia. En los casos de inflexión entre las dos investigadoras, una tercera figura intervino para poder llegar a un acuerdo final. Posteriormente, se realizó la codificación selectiva y, una vez finalizada esta, se repitió el proceso de comparación y acuerdo entre investigadoras (Hernández-Sampieri, 2018).

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras el análisis inductivo de las percepciones de los docentes sobre el marco normativo, se identificaron cuatro categorías emergentes: (a) opiniones docentes tras conocer la caracterización de las AA.

CC. según el marco normativo; (b) puntos fuertes del marco normativo —ventajas y fortalezas—; (c) puntos débiles del marco normativo —desventajas y aspectos vulnerables—; y (d) recomendaciones para el marco normativo —aspectos que necesitan ser instaurados, modificados o eliminados—.

A continuación, se presenta el contraste de cada uno de los resultados con la discusión y análisis, según cada categoría.

### a. Opiniones docentes tras conocer la caracterización de las AA. CC. según el marco normativo

“Ha habido una ley, recién me entero”, “Nosotros no conocemos a profundidad lo que dice la normativa, recién algo nos enteramos con lo que usted nos lee”, “Nunca nos han socializado desde el Ministerio de Educación”, “Yo juraba que en la ley ecuatoriana no se contemplaban las altas capacidades”, “Creo que es nuestro error también, porque no nos enteramos ni autocapacitamos”. (Grupo focal, octubre de 2019)

Efectivamente, la ley ecuatoriana de educación contempla las AA. CC. dentro de sus normativas (Vélez-Calvo *et al.*, 2019). Sin embargo, se ha demostrado que, en el Ecuador, aproximadamente el 42 % de los maestros aseguran no conocer la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (Cárdenas, 2015). Al respecto, se debe considerar que, dentro de esta, se manifiesta que es deber y atribución de los directivos y docentes conocer la ley, sus programas, proyectos e informes, además de estudiar, pronunciarse y discutir sobre asuntos propuestos en esta (Registro Oficial N. 754, 2012).

“Ahora que usted nos lee esta normativa, seguro todos hemos tenido niños con AA. CC.”, “Escuchando un poco más de esto, creo que [en] más de una ocasión he tenido niños así” (Grupo focal, octubre de 2019).

Los estudiantes con AA. CC. están en las aulas. Se ha identificado una prevalencia del 5,3 % de escolares con esta condición, al evaluarlos con un test de inteligencia no verbal y un test de creatividad (Marugán *et al.*, 2012); mientras que, en la identificación multicriterio de AA. CC.

(madurez cognitiva, creatividad y motivación), se ha identificado hasta un 7,8 % de sujetos con esta condición en las instituciones educativas (González-Cabrera *et al.*, 2019). En el Ecuador, la prevalencia de estudiantes con AA. CC. es del 6,2 %, situación que confirma que diariamente los docentes se enfrentan a niños con esta condición en sus clases (Vélez-Calvo *et al.*, 2019).

“¿Será que esta ley funciona? Si hasta las más conocidas están mal gestionadas y no dan buenos resultados”, “Bonito es escribir la ley en tinta, otra cosa es estar frente a la batalla en las escuelas”, “Esta ley está muy linda en papel, pero otras cosas es aplicarla”. (Grupo focal, octubre de 2019)

Las leyes tienen una construcción teórica sumamente elaborada que parece encontrarse alejada de la realidad o redactada con un lenguaje poco común, esto da la idea de que se trata de algo imposible de aplicar, al menos para las personas no vinculadas con la interpretación legal (Mantilla, 2009). La ONU ha hecho amplios avances en la traducción de las realidades a la práctica, al definir un criterio común respecto del enfoque basado en las leyes y con el propósito de que estas sean claras para la población y tengan una buena gestión (Organización de las Naciones Unidas, 2006). Sin embargo, se debe considerar que muchas veces las leyes son inútiles, debido a que después de ser escritas por la entidad legal, no son entregadas de forma acertada por el ente regulador, el que, a su vez, no se responsabiliza adecuadamente de su cumplimiento. De hecho, en ocasiones, la misma ley no estipula un incentivo legal o consecuencia alguna, para el ente regulador, en caso del incumplimiento de su deber, lo que ocasiona que exista un vacío y, por ende, una mala gestión de la ley (Parra, 2016). Esto último también puede ser traducido en la falta de difusión de su contenido, lo que podría explicar la evidencia que sugiere que un importante porcentaje de docentes ecuatorianos desconocen la LOEI y las normativas derivadas (Cárdenas, 2015).

## **b. Puntos fuertes del marco normativo**

“Habla de adaptar el currículo a los niños con altas capacidades” (Grupo focal, octubre de 2019).

Una de las respuestas educativas para los estudiantes con AA. CC. son las adaptaciones curriculares enfocadas en lograr un mayor desarrollo del talento (Rodríguez y Nacimiento, 2016). El marco normativo ecuatoriano que trata sobre las AA. CC. concibe a esta condición como NEE y exige la adaptación curricular grado uno, dos o tres, según corresponda en cada caso (Ministerio de Educación, 2016). El enriquecimiento curricular implica que se tomen las medidas individuales oportunas y consiste en planificar actividades específicas que los estudiantes puedan ejecutar, mientras mantienen su pertenencia al mismo grupo etario de sus compañeros (Carmona, 2019). Sin embargo, a pesar de las declaratorias oficiales, se necesitan los recursos adecuados y suficientes, pero también, la dedicación y el esfuerzo del profesorado para que las adaptaciones curriculares cumplan su objetivo (García-Perales y Almeida, 2019).

“Lo bueno de tener una normativa es que, por lo menos, nos podría dar luces de cómo actuar con estos guaguas” (Grupo focal, octubre de 2019).

Desde que los gobiernos promueven en sus leyes el derecho a la calidad educativa, los alumnos con AA. CC. son reconocidos como un grupo vulnerable con derecho a un tipo de educación especializada (Martínez *et al.*, 2016). Probablemente, para algunas personas no está clara la información proporcionada por la ley respecto a las AA. CC. Sin embargo, existe una disposición que señala que esta población debe recibir una educación diferenciada, siendo este un primer paso hacia las buenas prácticas educativas (Ministerio de Educación, 2020). Se debe recordar que ningún estudiante con AA. CC. puede presentar las mismas características (Tourón, 2020), situación que insiste, nuevamente, en la responsabilidad que tiene la escuela y el docente para responder adecuadamente a las necesidades de este colectivo, según las características e intereses propios de cada estudiante con AA. CC. (Tobón y Tobón, 2018). En el caso concreto del Ecuador, el instructivo para la atención educativa a estudiantes con AA. CC. indica que, con los discentes identificados con esta condición, se deberán usar las medidas curriculares ordinarias,

para luego solicitar la aplicación de las medidas curriculares excepcionales. Dentro de las primeras se encuentran: (1) atención individualizada en el aula común, (2) grupos flexibles y (3) currículo compacto. Mientras que las segundas hacen referencia a la reducción del periodo de escolarización y se aplican para aquellos estudiantes cuyo nivel de conocimiento es mayor al de su grado de pertenencia (Ministerio de Educación, 2020).

### c. Puntos débiles del marco normativo

“Es contradictorio que la normativa hable de la identificación de las altas capacidades, si ni siquiera exige que se enseñe en las universidades cómo identificar a esta condición”, “Hay vacíos pues la normativa no está clara”, “Pocas veces acuden a las experiencias de los docentes para armar estos documentos, pues al hacer la ley, seguro no hubo ni un solo docente con experiencia en las aulas”. (Grupo focal, octubre de 2019)

La definición normativa oficial de *altas capacidades* ha generado algunas confusiones, lo que impide que los profesores se muestren interesados en el tema. Consecuentemente, cuando el profesorado identifica un alumno con un talento destacado que no requiere en su opinión mayor apoyo, prefiere ignorar todas las NEE y, por consiguiente, las necesidades socioemocionales que, en ocasiones, suele desencadenar esta condición (García y De La Flor, 2016). Las leyes y cualquier normativa deberían ser redactadas de forma clara, considerar a las personas que deben cumplirla y/o a los beneficiarios como ejes centrales de su correcta elaboración y cumplimiento (Arias-Schreiber y Peña, 2019). Además, la ley debe garantizar su cumplimiento, considerando los recursos que se necesitan para hacerlo (Mousmouti, 2012). Para lograr estos retos, se vuelve relevante considerar la formación universitaria de los docentes, como aristas esenciales de una justa educación para todos los niños, incluidos aquellos con NEE; se debe partir de que, en el Ecuador, la formación universitaria en educación inclusiva es insuficiente para atender la diversidad de las aulas de clase (Vélez-Calvo *et al.*, 2016).

### d. Recomendaciones para el marco normativo

“Necesitamos ser escuchados para crear una ley adaptada a nuestras necesidades” (Grupo focal, octubre de 2019).

Para comprender el comportamiento del profesorado ante las leyes y reformas, es necesario analizar cómo estas fueron elaboradas y quienes participaron, pues con frecuencia las leyes son pensadas desde altas esferas administrativas, de donde descienden al profesorado en las escuelas (Martínez *et al.*, 2016). El trabajo diario del docente consiste en responder a la vinculación que existe entre las tareas curriculares con sus estudiantes y las leyes propuestas por el estado (Marina *et al.*, 2015). En este punto, el docente trabaja en función de un proyecto estatal que no le permite realizar un libre ejercicio de su profesión, pues las leyes no están considerando las necesidades docentes, la diversidad del aula, el número de estudiantes, ni las verdaderas problemáticas de una clase (Marina *et al.*, 2015). La ley y todas las medidas previas para consolidarla deben tener en consideración las realidades del aula de clase, caso contrario se genera una brecha difícil de superar que genera normativas sin una utilidad real (Agudelo, 2007).

“Deben [sic] haber una ley extensa, exclusiva para los niños con altas capacidades, así como las personas con discapacidad cuentan con la LOD” (Grupo focal, octubre de 2019).

La Ley Orgánica de Discapacidades (LOD) de la república del Ecuador fue creada con la finalidad de asegurar la prevención, detección oportuna, habilitación y rehabilitación de la discapacidad, y para garantizar la plena vigencia, difusión y ejercicio de los derechos de las personas con capacidades especiales (Cámara de Industrias y Producción, 2011).

En el caso de las AA. CC. existe una normativa vigente en Ecuador (Ministerio de Educación, 2016), cuya jerarquía es menor a la de la LOD. El Artículo 224 de la Constitución de la República del Ecuador estipula que el orden jerárquico de aplicación de las normas es: la constitución; tratados y convenios internacionales; leyes orgánicas; leyes ordinarias; normas

regionales y ordenanzas distritales; decretos y reglamentos; ordenanzas; acuerdos y resoluciones; y, finalmente, actos y decisiones del poder público (Ministerio de Educación, 2020).

“A esta normativa le falta ser socializada, pues más se sabe sobre la discapacidad y otras necesidades educativas”, “El Ministerio de Educación debe promocionar esta normativa, pero ni siquiera nos han capacitado sobre las altas capacidades” (Grupo focal, octubre de 2019).

Por un lado, es de suma importancia promover el respeto y el conocimiento de las leyes, sus normas y principios generales, para que la sociedad participe en su cumplimiento (Rodríguez *et al.*, 2017). Por otro lado, el modelo inclusivo ha sido dirigido con mayor énfasis hacia el déficit (Caisso, 2017). Todo ello ha dejado de lado a las AA. CC. (Rojas, 2017). Sin embargo, en pro de superar esta situación, el paradigma inclusivo hace énfasis en respetar las singularidades de cada uno de sus estudiantes y las necesidades que se deriven de las distintas formas de procesar la información y ejecutar los procesos del aprendizaje de las mentes distintas (García y Demichelis, 2017).

“En la misma normativa debería decir que esta debe estudiarse en las universidades”, “Debe considerarse las capacitaciones docentes”, “Si se va a dar una ley, se debe también dar capacitaciones y herramientas de cómo cumplirla” (Grupo focal, octubre de 2019).

El fracaso de una ley puede darse cuando esta es inconsistente o irrazonable en relación con los objetivos propuestos y el problema a enfrentar (Arias-Schreiber y Peña, 2019). Es por ello que parte de la efectividad de una ley es la disponibilidad de recursos económicos para apoyar su difusión e implementación, así como la capacitación y actualización de sus principales difusores, es decir directores y docentes (Arias-Schreiber y Peña, 2019; Mousmouti, 2012).

## CONCLUSIÓN

El poco acercamiento de los docentes hacia las AA. CC ha generado que sean ajenos al marco normativo específico que existe respecto a esta condición, desde el 2016, en el país. Si bien hay

investigadores que revisan el marco normativo ecuatoriano, no lo hacen con la intención de conocer las perspectivas docentes, sino de analizar el abordaje escolar de este grupo (Esteves *et al.*, 2021).

En general, los docentes consultados no conocen la normativa —*i.e.* “Ha habido una ley, recién me enteré” (Grupo focal, octubre de 2019)— y, cuando se les da un pequeño acercamiento a lo que esta estipula, son muy críticos —*i.e.* “Bonito es escribir la ley en tinta, otra cosa es estar frente a la batalla en las escuelas” (*ibidem*)—.

La percepción de los docentes defiende que la normativa no es útil si no se forma al profesorado —*i.e.* “Es contradictorio que la normativa hable de la identificación de las altas capacidades, si ni siquiera exige que se enseñe en las universidades cómo identificar a esta condición” (*ibidem*)—. Además, perciben que, si bien es bueno que exista un marco normativo —*i.e.* “Lo bueno de tener una normativa es que por lo menos nos podría dar luces de cómo actuar con estos guaguas” (*ibidem*)—, este puede mejorar en muchos aspectos —*i.e.* “No está tan clara la normativa y sería necesario detallar un poco más” (*ibidem*)—, especialmente en algunos alcances de la definición que pueden ser confusos, por ejemplo, en lo que se refiere a la definición de una persona con AA. CC.

Todo esto tiene implicaciones negativas en los procesos educativos de niños con altas capacidades y los convierten en los principales afectados. Si se desconoce el sustento legal que garantiza el apoyo a sus competencias y habilidades, el proceso escolar será poco satisfactorio para estos estudiantes. Esta situación es lamentable para el desarrollo de nuestro país, pues en las mentes más notables está la posibilidad solucionar problemáticas sociales. Atender la presencia de este potencial en las aulas, con toda seguridad, será la garantía para una sociedad más próspera. No debemos darnos el lujo de mirar para otro lado.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Agudelo, C. (2007). La creciente brecha entre las disposiciones educativas colombianas, las proclamaciones oficiales y las realidades del aula de clase: las concepciones de profesores y profesoras de matemáticas sobre el álgebra escolar y el propósito de su enseñanza. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 43-62. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55100104.pdf>
- Aguirre-García, J. y Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Alarcón, V. y Muñoz, H. (2019). Análisis sobre las medidas de atención a la diversidad para el alumnado de altas capacidades intelectuales. *Almoraima: revista de estudios campogibraltareños*, (51), 209-216. <https://institutoecg.es/wp-content/uploads/2019/12/Analisis-medidas-atencion-diversidad.pdf>
- Arias-Schreiber, F. y Peña, A. (2019). Hacia una clasificación socio-jurídica de las leyes que sea funcional al análisis de efectividad legislativa. *Oñati Socio-Legal Series*, 9(6), 880-923. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7180460>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador. Registro oficial 449*. [http://www.estade.org/legislacion/normativa/leyes/constitucion\\_2008.pdf](http://www.estade.org/legislacion/normativa/leyes/constitucion_2008.pdf)
- Barrenetxea-Mínguez, L. y Martínez-Izaguirre, M. (2020). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas*, 1(49), 1-19. <https://orcid.org/0000-0001-5665-1425>
- Caisso, L. (2017). Educación popular, educación tradicional: análisis etnográfico de un conflicto en un bachillerato popular. *Etnográfica. Revista de Antropología*, 21(2), 341-364. <https://doi.org/10.4000/etnografica.4933>
- Cámara de industrias y producción. (2011). *Boletín Jurídico Ley Orgánica de Discapacidades*. CIP.
- Cárdenas, R. (2015). *¿Docencia: profesión de riesgo? Estudio de la incidencia del derecho a la educación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en el desempeño del docente y su bienestar laboral* [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/2361>
- Carmona, C. (2019). Propuesta de intervención educativa para alumnos con altas capacidades intelectuales: programa de enriquecimiento curricular. *Almoraima: revista de estudios campogibraltareños*, 1(50), 173-179. <https://institutoecg.es/wp-content/uploads/2019/05/Propuesta-intervencion-altas-capacidades.pdf>
- Covarrubias-Pizarro, 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. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-85502018000200053&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-85502018000200053&script=sci_arttext)
- Esteves, Z.; Vizuete, S.; Monar, M. y Cedeño, J. (2021). Normativas del MINEDUC para estudiantes con superdotación o altas capacidades tema no explorado. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(9), 1364-1383. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8094583>
- García, A., y De La Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 129-149. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>
- García, G. y Demichelis, R. (2017). Un modelo para la educación global y transformadora, incluyente de la infancia con discapacidad. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 1(11), 2-15. <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/EGR11-02-SoteloDeMichelis-Castellano.pdf>
- García-Perales, R. y Almeida, L. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 3(11), 23-40. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/193138>
- Gómez, C.; Gozalo, M.; De León, B. y Mendoza, S. (2019). Extremadura, verde, blanca, negra. Avances en altas capacidades. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 65-74. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1451>

- Gómez-Arizaga, M.; Conejeros-Solar, L.; Sandoval-Rodríguez, K.; Henríquez, S. y García Cepero, M. (2020). Atender las Altas Capacidades en Chile: facilitadores y barreras del contexto escolar. *Revista de Psicología (PUCP)*, 38(2), 667-703. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.202002.012>.
- González-Cabrera, J.; Tourón, J.; Machimbarrena, J.; Gutiérrez, M.; Álvarez-Bardón, A. y Garaigordobil, M. (2019). Ciberacoso en estudiantes superdotados: prevalencia y bienestar psicológico en una muestra española. *Revista internacional de investigación ambiental y salud pública*, 16(12), 2173. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-432>
- Hernández de la Torre, E. y Navarro, J. (2021). 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>
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Jiménez-Fernández, C. y García-Perales, R. (2013). Los alumnos más capaces en España: normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 7-24. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/112243/Los%20alumnos%20m%C3%A1s%20capaces%20en%20Espa%C3%B1a.pdf?sequence=1>
- López, E.; Martín, I. y Palomares, P. (2019). Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mitos y creencias en los docentes de Educación Primaria. *Contextos educativos: Revista de educación*, (24), 63-76. <http://doi.org/10.18172/con.3949>
- Mantilla, F. (2009). "Interpretar": ¿aplicar o crear derecho? análisis desde la perspectiva del derecho privado. *Revista de derecho (Valparaíso)*, 1(33), 537-597. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-68512009000200015>
- Marina, J.; Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Creative Commons.
- Martínez, G.; Guevara-Araiza, A. y Valles-Ornelas, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ximhai*, 12(6), 123-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7933112>
- Marugán, M.; Carbonero, A.; Torres, M. y León, B. (2012). Análisis de las relaciones entre creatividad y altas capacidades en Primaria y Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1081-1098. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293124654007.pdf>
- Mineduc. (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Editorial Atenas Ltda. [https://ate.mineduc.cl/usuarios/admin3/doc/2015031712522206595.Orientaciones\\_Respuestas\\_Educativas.pdf](https://ate.mineduc.cl/usuarios/admin3/doc/2015031712522206595.Orientaciones_Respuestas_Educativas.pdf)
- Ministerio de Educación. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206 - Argentina*. Editorial del Ministerio de Educación Argentino. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/altas\\_capacidades.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/altas_capacidades.pdf)
- Ministerio de Educación. (2016). *Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00080-A*.file:///C:/Users/User/Downloads/MINEDUC-ME-2016-00080-A-Normativa-paraRegular-los-Procesos-de-Detecci%C3%B3n-Valoraci%C3%B3n-Atenci%C3%B3nEducativa-para-estudiantes-con-dotaci%C3%B3n-Superior(1).pdf
- Ministerio de Educación. (2020). *Instructivo para la atención educativa a Estudiantes con dotación superior/altas Capacidades intelectuales en el sistema Nacional de educación*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/10/Instructivo-para-atencion-educativa-dotacion-superior.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Editorial del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/ORIENTACIONES\\_M3\\_B31\\_C3%20baja.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/ORIENTACIONES_M3_B31_C3%20baja.pdf)
- Mousmouti, M. (2012). Operationalising quality of legislation through the effectiveness test. *Legisprudence*, 6(2), 191-205. <https://doi.org/10.5235/175214612803596686>
- Nenon, T. (2011). La filosofía como ciencia falible. *Co-herencia*, 8(15), 45-67. <http://www.scielo.org.co/scielo>

- php?script=sci\_arttext&pid=S1794-58872011000200002
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de Galarza 57 derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/FAQsp.pdf>
- Parra, D. (2016). El ejercicio de la iniciativa legislativa de las Comunidades Autónomas ante el Gobierno de la Nación. Singularidad, déficits y propuestas de lege ferenda. *Revista de Derecho Político*, 96, 249-288. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/102039/1/Artculopub.6.pdf>
- Registro Oficial N. 754. (2012). *Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. <http://www.oei.es/formaciondocente/legislacion/ECUADOR/ESPECIFICA/LOEIREGLAMENTO.pdf>
- Roa-Bañuelos, M. (2017). *Las altas capacidades intelectuales en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Creencias, valores y actitudes de docentes y estudiantes de educación* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco. [https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/25695/TESIS\\_ROA\\_BA%c3%91UELOS\\_MAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/25695/TESIS_ROA_BA%c3%91UELOS_MAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rodríguez, C.; Imbernón, F.; Sacristán, J.; Díez, E.; García, R. y Adell, J. (2017). Una nueva ley para un nuevo modelo educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 479(1), 78-81. [https://www.researchgate.net/profile/Francesc-Imbernon-2/publication/321481934\\_Una\\_nueva\\_ley\\_para\\_un\\_nuevo\\_modelo\\_educativo\\_Autoria\\_compartida/links/5a23c1c6aca2727dd87ce971/Una-nueva-ley-para-un-nuevo-modelo-educativo-Autoria-compartida.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Francesc-Imbernon-2/publication/321481934_Una_nueva_ley_para_un_nuevo_modelo_educativo_Autoria_compartida/links/5a23c1c6aca2727dd87ce971/Una-nueva-ley-para-un-nuevo-modelo-educativo-Autoria-compartida.pdf)
- Rodríguez, H. y Nascimento, I. (2016). Influencias del enriquecimiento curricular en el desarrollo vocacional e implicación escolar de los estudiantes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(2), 245-256. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902016000200012&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902016000200012&script=sci_abstract&tlng=es)
- Rojas, M. (2017). Representaciones sociales de los docentes de Educación Primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad. *Educación en Contexto*, 3(1), 49-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296631>
- Seade, C.; Encalada, G.; Peñaherrera, M.; Dávila, Y. y Vélez-Calvo, X. (2019). ¿Puede la formación en altas capacidades afectar las actitudes de los maestros en educación primaria? *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 441-450. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1625>
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos sobresalientes en educación básica*. Editorial de la Secretaría de Educación Pública. <http://produccionp0.net/AgsPruebas/Recursos/NormasCE/LINEAMIENTOS%20SOBRESALIENTES.pdf>
- Tobón, B. y Tobón, S. (2018). Evaluación del Desempeño Docente. *Atenas*, 1(41), 18-33. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/347>
- 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://doi.org/10.6018/rie.396781>
- 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. *Infad Revista de psicología*, 1(4), 391-400. <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/14302>
- Vélez-Calvo, X.; Tárraga-Mínguez, R.; Fernández-Andrés, M. I. y Sanz-Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/254>