



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Tema:

Inclusión educativa de estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales en el sistema nacional de educación

Trabajo de Titulación para la obtención del Título de Licenciatura en Relaciones Internacionales

Presentada por:

Martín Sebastián Mora Erazo

Tutor:

Carlos Eduardo Santos Saint-Romain

Quito, enero de 2023

RESUMEN

Las Altas Capacidades Intelectuales constituyen un tema poco conocido y tratado en el contexto socioeducativo, repercutiendo lastimosamente en su deterioro tanto por la falta de detección temprana, como de medidas oportunas y acertadas que estimulen su desarrollo óptimo principalmente en lo referente a la inclusión educativa como factor determinante. En Ecuador se entiende que el problema principal relacionado con las altas capacidades intelectuales en todos los niveles de educación está intrínsecamente relacionado con el desconocimiento sobre el tópico y la falta de información disponible. En este sentido, el trabajo realizado busca informar a los tomadores de decisiones sobre las necesidades educativas especiales de los estudiantes con altas capacidades intelectuales para la creación de una política pública que garantice el acceso y permanencia, equitativa e inclusiva, de dichos individuos a la educación, en todos sus niveles. Como resultado, se obtuvo que las políticas inclusivas nacionales son fundamentales para la creación y el mantenimiento de los programas para superdotados. No obstante, su implementación es crucial a nivel institucional. Finalmente, se concluye que la educación inclusiva posibilita el desarrollo y empoderamiento de los estudiantes con altas capacidades intelectuales, de acuerdo con sus talentos y necesidades específicas. Todos los países deberían aceptar el concepto de educación inclusiva para aplicarla también a los estudiantes superdotados. En consecuencia, con el fin de responder a las necesidades de todos los estudiantes con altas capacidades intelectuales y mejorar sus resultados educativos, Ecuador debe pensar en resolver las tensiones asociadas a la educación para superdotados, mejorando al mismo tiempo la calidad de la educación para toda la población estudiantil.

Palabras clave: Altas Capacidades Intelectuales, Superdotación, Inclusión, Políticas Públicas, Educación, Gobernanza.

DECLARACIÓN DE ACEPTACIÓN DE NORMA ÉTICA Y DERECHOS

El presente documento se ciñe a las normas éticas y reglamentarias de la Universidad Hemisferios. Así, declaro que lo contenido en este ha sido redactado con entera sujeción al respeto de los derechos de autor, citando adecuadamente las fuentes. Por tal motivo, autorizo a la Biblioteca a que haga pública su disponibilidad para lectura dentro de la institución, a la vez que autorizo el uso comercial de mi obra a la Universidad Hemisferios, siempre y cuando se me reconozca el cuarenta por ciento (40%) de los beneficios económicos resultantes de esta explotación.

Además, me comprometo a hacer constar, por todos los medios de publicación, difusión y distribución, que mi obra fue producida en el ámbito académico de la Universidad Hemisferios.

De comprobarse que no cumplí con las estipulaciones éticas, incurriendo en caso de plagio, me someto a las determinaciones que la propia Universidad plantee.

Martín Sebastián Mora Erazo

C.I. 1804292330

DEDICATORIA

Dedico este opúsculo a mis padres, a los estudiantes con Dotación Superior y con Necesidades Educativas Especiales, y a la Universidad Hemisferios para su aplicación, teniendo como precedente la experiencia de mi caso en la Inclusión Educativa de estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales.

ÍNDICE

RESUMEN	1
DECLARACIÓN DE ACEPTACIÓN DE NORMA ÉTICA Y DERECHOS	2
DEDICATORIA	3
ÍNDICE	4
INTRODUCCIÓN	7
MARCO REFERENCIAL	9
1. Altas Capacidades Intelectuales: Conceptualización e Identificación	9
1.1. Definición.....	9
1.2. Identificación.....	10
1.3. Diversidad	12
2. Sistema Educativo y Gobernanza	15
2.1. ¿Qué son las políticas públicas de educación?.....	16
2.2. Debate.....	16
2.3. Instituciones administrativas	17
2.4. Importancia de la educación inclusiva	18
3. Perspectivas y Desafíos para el diseño de Políticas Públicas adecuadas	20
3.1. Concientización de la problemática	21
3.2. Capacitación y preparación constante	22
3.3. Transición educativa.....	25
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	28
ANÁLISIS DE DATOS	29
DISCUSIÓN DE LOS DATOS	32
CONCLUSIONES	38
REFERENCIAS	40

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES EN EL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN

Autor: Martín Sebastián Mora Erazo

Correo electrónico: msmorae@estudiantes.uhemisferios.edu.ec

Resumen

Las Altas Capacidades Intelectuales constituyen un tema poco conocido y tratado en el contexto socioeducativo, repercutiendo lastimosamente en su deterioro tanto por la falta de detección temprana, como de medidas oportunas y acertadas que estimulen su desarrollo óptimo principalmente en lo referente a la inclusión educativa como factor determinante. En Ecuador se entiende que el problema principal relacionado con las altas capacidades intelectuales en todos los niveles de educación está intrínsecamente relacionado con el desconocimiento sobre el tópico y la falta de información disponible. En este sentido, el trabajo realizado busca informar a los tomadores de decisiones sobre las necesidades educativas especiales de los estudiantes con altas capacidades intelectuales para la creación de una política pública que garantice el acceso y permanencia, equitativa e inclusiva, de dichos individuos a la educación, en todos sus niveles. Como resultado, se obtuvo que las políticas inclusivas nacionales son fundamentales para la creación y el mantenimiento de los programas para superdotados. No obstante, su implementación es crucial a nivel institucional. Finalmente, se concluye que la educación inclusiva posibilita el desarrollo y empoderamiento de los estudiantes con altas capacidades intelectuales, de acuerdo con sus talentos y necesidades específicas. Todos los países deberían aceptar el concepto de educación inclusiva para aplicarla también a los estudiantes superdotados. En consecuencia, con el fin de responder a las necesidades de todos los estudiantes con altas capacidades intelectuales y mejorar sus resultados educativos, Ecuador debe pensar en resolver las tensiones asociadas a la educación para superdotados, mejorando al mismo tiempo la calidad de la educación para toda la población estudiantil.

Palabras Clave: Altas Capacidades Intelectuales, Superdotación, Inclusión, Políticas Públicas, Educación, Gobernanza.

Abstract

High Intellectual Capacities are a subject that is little known and treated in the socio-educational context, unfortunately affecting its deterioration both due to the lack of early detection, as well as timely and accurate measures that stimulate its optimal development, mainly in relation to educational inclusion as a factor. determinant. In Ecuador it is understood that the main problem related to high intellectual capacities at all levels of education is intrinsically related to the lack of knowledge on the topic and the lack of available information. In this sense, the work carried out seeks to inform decision makers about the special educational needs of students with high intellectual abilities for the creation of a public policy that guarantees access and permanence, equitable and inclusive, of said individuals to education. , at all levels. As a result, it was found that national inclusive policies are essential for the creation and maintenance of gifted programs. However, its implementation is crucial at the institutional level. Finally, it is concluded that inclusive education enables the development and empowerment of students with high intellectual abilities, according to their talents and specific needs. All countries should accept the concept of inclusive education to apply it also to gifted students. Consequently, in order to respond to the needs of all students with high intellectual abilities and improve their educational results, Ecuador must think about resolving the tensions associated with gifted education, while improving the quality of education for all the student population.

Keywords: High Intellectual Capacities, Giftedness, Inclusion, Public Policies, Education, Governance.

INTRODUCCIÓN

Las Altas Capacidades Intelectuales constituyen un tema poco conocido y tratado en el contexto socioeducativo, repercutiendo lastimosamente en su deterioro tanto por la falta de detección temprana, como de medidas oportunas y acertadas que estimulen su desarrollo óptimo principalmente en lo referente a la Inclusión Educativa como factor determinante. Para tener una idea de la complejidad del tema, basta mencionar la dificultad que surge al tratar de dar una definición del término *superdotado*, por cuanto los diversos estudios teóricos que han tratado de hacerlo lo han enfocado desde sus propios modelos, los cuales han servido de base para fijar posteriormente los criterios de identificación (Extremiana, 2004). Dicho acervo de reglas que califican el funcionamiento mental ha sido un tema de debate considerable entre las teorías de la inteligencia (Stanovich, 2009). Algunas de ellas, identifican la inteligencia con el desempeño en un conjunto de pruebas que dan cuenta del funcionamiento cognitivo en dominios seleccionados del repertorio mental humano. La combinación de los resultados de dichas pruebas se conoce como el cociente intelectual (CI). Una cuenta confiable de lo que reflejan los puntajes de CI permitiría un uso más cauteloso de este indicador (sumado a otros) para determinar el acceso a las oportunidades que dan forma a los resultados de la vida individual en las sociedades meritocráticas modernas.

En este sentido, la inclusión está destinada a abordar las necesidades de todos los estudiantes, incluidos aquellos que se identifican como superdotados y talentosos. Desafortunadamente, esta población a menudo está excluida del apoyo diferenciado y, por tanto, las Instituciones de Educación deberán formular adaptaciones curriculares de acuerdo a la normativa local y a las necesidades específicas de apoyo requeridas por el alumnado.

Se entiende que el problema principal relacionado con las altas capacidades intelectuales en todos los niveles de educación en la realidad nacional está intrínsecamente relacionado con el desconocimiento sobre el tópico y la falta de información disponible. Asimismo, la falta de capacitación del personal dificulta la detección e inserción de estudiantes con capacidades superiores en un sistema que no está diseñado estructuralmente para ellos.

En consecuencia, la presente revisión busca informar a los tomadores de decisiones sobre las necesidades educativas especiales de los estudiantes con altas capacidades

intelectuales para la creación de una política pública que garantice el acceso y permanencia, equitativa e inclusiva, de dichos individuos a la educación, en todos sus niveles. Asimismo, se pretende dar a conocer el concepto de superdotación, sus principales características y su identificación; generar conciencia sobre las altas capacidades y sus necesidades a nivel de la sociedad civil; y mostrar propuestas de intervención de adaptaciones curriculares en función de la experiencia de otros países.

El alma del diseño de políticas reside en el acto de idear alternativas de políticas que cumplan con los objetivos establecidos por el gobierno. Así pues, en el caso de esta revisión se procura analizar los factores que permiten entender cómo ocurre el diseño deliberado de políticas educativas y cómo se pueden lograr diseños superiores en áreas temáticas complejas, como la inclusión educativa, para responder pertinentemente a los desafíos hodiernos. De este modo, se espera que esta investigación sirva de sustento para la creación de cuerpos normativos que aseguren una inclusión holística a todas personas con altas capacidades intelectuales en Ecuador.

Finalmente, en un primer momento se exploran los conceptos básicos asociados a las altas capacidades intelectuales y la diversidad que esto implica. Posteriormente, se hace referencia al marco normativo y a los entes administrativos encargados de la gobernanza de las políticas públicas de educación. Finalmente, se proponen los desafíos para lograr la creación de políticas estatales que respondan adecuadamente a las necesidades de las personas con altas capacidades intelectuales.

MARCO REFERENCIAL

1. Altas Capacidades Intelectuales: Conceptualización e Identificación

Al día de hoy, no se ha llegado a un consenso internacional sobre la definición de superdotación. Existe una gran diversidad de conceptualizaciones no solo entre, sino también dentro de los países. Inevitablemente, esto tiene una gran influencia sobre cómo los países se involucran con los superdotados en los sistemas educativos: los procesos de identificación y ubicación, el tipo de programas implementados, la distribución de recursos y cómo se organizan los programas de desarrollo profesional. Cómo los países entienden y definen la superdotación y qué definición oficial adoptan si lo hacen, por lo tanto, tiene consecuencias importantes para las políticas e intervenciones que siguen.

Esta primera sección pretende dar una comprensión general sobre la noción de altas capacidades intelectuales, revisando las principales teorías y conceptualizaciones de la inteligencia. Proporciona una visión de las definiciones dominantes y los desafíos relacionados con la conceptualización de tal concepto. Con base en esta revisión académica, esta parte luego brinda una descripción general de los enfoques de los países a esta dimensión de la diversidad en las poblaciones estudiantiles, es decir, un mapeo de las definiciones oficiales y los métodos de identificación relacionados entre los diversos países.

1.1. Definición

Encontrar una definición universalmente aceptada de superdotación es complicado por el hecho de que, dentro de la literatura, y particularmente en los programas educativos, la etiqueta "superdotado" a menudo va seguida de "talentoso". Gagné (2004) cuestiona la tendencia a fusionar uno con el otro, y hace una distinción entre los dos en su Modelo diferenciado, un modelo utilizado en varios países como Australia (Merrotsy, 2017). Gagné aclara que, si bien la superdotación es un requisito previo para el talento, los dones no necesariamente se convierten en talentos; para que esto ocurra, un niño o adolescente debe participar en un aprendizaje y práctica sistemáticos dentro de un entorno de apoyo (Gagné, 1985).

El hecho de que los dos términos se usen indistintamente apunta al hecho de que la superdotación se considera cada vez más como un proceso sujeto al entorno en el que se

nutre y alienta a prosperar (Subotnik et al., 2011). En consecuencia, la transformación que se produce desde la potencialidad de un don hasta la realización o desempeño de un talento existe en un espectro continuo, y los dos conceptos no pueden considerarse estrictamente binarios. No obstante, se enfatiza la distinción hecha por Gagné para subrayar que, bajo sistemas y enseñanzas particulares, el potencial y la estrecha relación que comparte con el talento latente pueden no estar desarrollados. Además, reconoce la realidad contraria a la intuición, y, por lo tanto, pasada por alto, de que el bajo rendimiento educativo puede convertirse en un resultado predecible para muchos estudiantes superdotados cuando se quedan atrás (Subotnik et al., 2011; Mendaglio, 2012).

Así pues, “potencial” es una palabra que aparece con frecuencia en la literatura. Ejerce presión sobre los sistemas educativos y las escuelas para garantizar que identifiquen de manera activa y precisa a estos estudiantes, y que brinden un entorno en el que aquellos que muestran un alto potencial puedan prosperar. El énfasis en el potencial es, por lo tanto, una forma importante de combatir también las afirmaciones de elitismo dentro del campo, ya que reconoce el hecho de que algunos estudiantes pueden tener acceso a recursos que permiten identificar su potencial y luego realizarlo más fácilmente. Si bien se puede contradecir que todos los estudiantes tienen potencial, los estudiantes que se observa que son superdotados aún deben demostrar una excepcionalidad o precocidad que requiere una instrucción diferenciada.

Este enfoque cambiante se puede observar en el cambio de denominación de varios países. En Francia, por ejemplo, el término *surdoué*, que se traduce literalmente como "superdotado", ha sido reemplazado por *haut potentiel* o "alto potencial" para reflejar el movimiento dentro del campo para comprometerse con la noción de potencial e inteligencia como multidimensional, dinámico y en relación con el entorno (Terriot, 2018; DGESCO, 2019). Sin embargo, este cambio todavía está relativamente latente en el proceso de identificación de personas superdotadas, que sigue siendo uno de los principales desafíos para académicos y profesionales en el campo de la superdotación.

1.2. Identificación

Los métodos utilizados para identificar a los alumnos superdotados y el tipo de servicios y programas implementados toman como punto de partida la definición de superdotación. La preocupación por la inteligencia o el alto rendimiento académico como indicadores de superdotación significa que, tradicionalmente, las pruebas de coeficiente

intelectual como la prueba de inteligencia de Stanford-Binet han sido el método preferido para identificar a los estudiantes superdotados. Binet y Simon (1961) fueron de los primeros en desarrollar la influyente tradición de las pruebas de coeficiente intelectual. Su objetivo era identificar a los niños con problemas cognitivos matriculados en el sistema escolar público francés y educarlos. Con este fin, diseñaron pruebas que midieron cómo el funcionamiento cognitivo de un niño moldeaba habilidades mentales como el juicio, la comprensión y el razonamiento. Lewis Terman llevó esta prueba a la Universidad de Stanford y la revisó a lo que se conoce como la prueba de CI de Stanford-Binet (Roid & Pomplun, 2012). A partir de entonces, la prueba ha sido verificada con frecuencia y sigue utilizándose en países de todo el mundo como medida de inteligencia (Deary, 2001). Muchas otras pruebas de estilo IQ, como el SAT, se han puesto de moda con el tiempo. La variedad de pruebas de CI que se emplean hoy en día difieren en la cantidad y el tipo de habilidades mentales que intentan medir (Sternberg, 2018).

Por ejemplo, la prueba de CI más utilizada es la Escala de inteligencia para adultos de Wechsler IV (WAIS-IV) (Tulsky et al., 1997; Wechsler, 2008). WAIS-IV mide el desempeño de un individuo en un conjunto de cuatro habilidades mentales: comprensión verbal, velocidad de procesamiento, organización perceptiva y memoria de trabajo (Wechsler, 2008). Una colección de 13 tareas distintas explica cada una de las cuatro habilidades mentales. Estas tareas, a su vez, tienen un número específico de elementos que contribuyen al puntaje general. En base a estos criterios, se ha definido como *superdotado* al individuo que supere un cociente intelectual de 130 en la escala de Wechsler (Wechsler, 1997).

No obstante, como se mencionó, su uso ha sido cuestionado por investigadores y académicos que apuntan hacia la evidencia de la inadecuación de los puntajes de las pruebas como el único indicador de superdotación. En Suiza, por ejemplo, las pruebas de inteligencia tradicionales ya no se utilizan exclusivamente debido a su reconocida incapacidad para captar todos los aspectos y características de la superdotación (Mueller-Opliger, 2014). En consecuencia, la expansión de las nociones de inteligencia y logro ha fomentado el uso de métodos de identificación múltiples, adaptables e incluso más subjetivos (Brown et al., 2005).

En ausencia de una definición comúnmente acordada de superdotación, corresponde a los países elaborar su propia conceptualización de la superdotación e identificar a quién

consideran que tiene más derecho. Igualmente, la definición de superdotación varía no solo entre los países, sino también dentro de ellos. Además de hacer bastante inviable la comparación internacional, este fenómeno dificulta la posibilidad de una estimación fiable del número de estudiantes superdotados.

Los autores observan que, a pesar de un cambio hacia definiciones más completas, los métodos de identificación en última instancia aún se basan en la evaluación del desempeño y los puntajes de las pruebas de coeficiente intelectual en varios países (McClain & Pfeiffer, 2012; Worrell et al., 2019). Sin embargo, estas pruebas son cada vez más cuestionadas y la multiplicación de métodos de identificación es observable en varios países europeos. Este fenómeno confirma la existencia de un cambio hacia definiciones más holísticas e inclusivas de la superdotación. Tal definición adopta una visión sistémica y tiene en cuenta los factores de desarrollo necesarios para transformar el potencial en un alto rendimiento. Al hacerlo, reconoce que la superdotación, o el potencial, en sí mismo es insuficiente y que se requieren otros factores externos e internos para ayudar a las personas a desarrollar plenamente sus capacidades. Además, los métodos de identificación también deben adaptarse para dar cabida al énfasis en la creatividad y alejarse de un enfoque en las definiciones intelectuales tradicionales de superdotación. El pensamiento divergente (es decir, la capacidad de responder preguntas abiertas con respuestas novedosas y útiles) se considera cada vez más como la “columna vertebral de la evaluación creativa” (Kaufman et al., 2011) y ha abierto la puerta, aunque todavía marginalmente, a procesos de identificación relativamente nuevos.

1.3. Diversidad

Los estudiantes superdotados no son un grupo homogéneo. Además, las evaluaciones limitadas pueden llevar a la subrepresentación y marginación de grupos que no se ajustan a las normas de aquellos que se consideran superdotados. Esto se vuelve aún más desafiante para los estudiantes cuyas identidades múltiples y entrecruzadas conducen a una mayor desventaja. “Interseccionalidad”, un término acuñado por Kimberle Williams Crenshaw (1991), se refiere a la noción de que la desventaja que enfrenta un individuo está determinada por varias dimensiones de su identidad. Por lo tanto, el marco de la interseccionalidad saca a la luz los desafíos y discriminaciones específicos que enfrentan los grupos y las personas como resultado de la intersección de identidades. En el ámbito educativo, esta

discriminación repercute en el éxito académico y el bienestar social y emocional de los estudiantes.

El concepto de interseccionalidad rara vez se menciona en los estudios sobre superdotados y, a menudo, se estudia parcialmente debido a las dificultades para medirlo, aunque varios autores propusieron recientemente análisis cualitativos consistentes. No obstante, impregna la literatura de estudiantes superdotados, particularmente en discusiones sobre sesgos en temas de acceso y oportunidad para grupos marginados en programas para superdotados. Por lo tanto, estos se alinean con la creciente prominencia de las perspectivas que sostienen que la superdotación se basa en factores ambientales en lugar de características innatas (Parekh et al., 2018).

Lo más comúnmente abordado es la relación entre la educación para superdotados y las necesidades educativas especiales (NEE), como la discapacidad física y las dificultades de aprendizaje. Aunque los estudiantes con NEE generalmente están subrepresentados en los programas para superdotados, es un tema que se explora cada vez más en la literatura. La subrepresentación de los estudiantes superdotados con NEE puede verse afectada, por ejemplo, por las creencias estereotipadas de los docentes que pueden llevarlos a tener menores expectativas de los estudiantes con discapacidades (Bianco, 2005). El estudio de Bianco (2005) sobre el efecto de las etiquetas de discapacidad de aprendizaje y trastornos emocionales y del comportamiento sobre el efecto en las referencias de los maestros encontró que era más probable que los maestros estuvieran "totalmente de acuerdo" o "de acuerdo" en referir a los estudiantes no etiquetados a programas para superdotados que los estudiantes descritos idénticamente identificados como tener uno de los trastornos antes mencionados.

Su prominencia dentro de la literatura se demuestra por la acuñación del término "doble excepcionalidad", que se utiliza para describir a los estudiantes superdotados con una discapacidad física y/o trastornos neurológicos coexistentes (Foley-Nicpon et al., 2013). Para los maestros e incluso los psicólogos escolares, puede ser difícil de detectar, ya que la necesidad de educación especial y la superdotación de un estudiante pueden enmascarse entre sí, lo que hace que ambas excepciones parezcan menos extremas y potencialmente lleven a un desempeño promedio o por debajo del promedio (Bianco, 2005; King, 2005). El desarrollo profesional inadecuado dentro de este dominio también dificulta la detección para los maestros e incluso para los psicólogos escolares. Por ejemplo, la

percepción y el conocimiento de un maestro sobre la doble excepcionalidad pueden ser limitados, lo que puede conducir a derivaciones y ubicaciones inapropiadas (Mayes & Moore III, 2016).

A medida que se expande la investigación dentro de esta área, existe un interés creciente en los efectos no cognitivos (preocupaciones socioemocionales/psicológicas) de la doble excepcionalidad. Los estudiantes doblemente excepcionales son susceptibles a varios desafíos en su viaje educativo, que incluyen la soledad y la baja autoestima mientras luchan por conciliar sus necesidades de educación especial con su excepcionalidad en ciertas áreas (Beckmann & Minnaert, 2018). Aunque pueden poseer altos niveles de motivación y, en consecuencia, establecer metas altas para sí mismos, pueden tener dificultades para cumplirlas debido a aspectos de sus otras NEE (Mayes & Moore III, 2016; King, 2005).

Si bien las experiencias de los estudiantes doblemente excepcionales están recibiendo más atención dentro del campo, todavía se reconoce que, como se ha establecido dentro de la esfera de la educación para superdotados en general, la investigación empírica de la doble excepcionalidad es escasa (Foley-Nicpon et al., 2013).

Incluso dentro de la intersección entre superdotación y otras necesidades educativas especiales, se pueden explorar otras dimensiones. Lovett (2013) argumenta que la categoría doblemente excepcional en sí misma puede servir como vehículo para el elitismo y la reproducción de clases sociales que busca superar. Al estudiar la intersección de raza, discapacidad y superdotación, Mayes y Moore III (2016) sostienen que los estudiantes que pertenecen a esta categoría enfrentan desafíos nuevos y específicos. De hecho, es más probable que los maestros los pasen por alto al hacer recomendaciones para compañeros dotados en comparación con sus compañeros blancos sin discapacidad.

En general, hay una falta de información sobre la dimensión de género de la educación para superdotados o la forma en que se cruzan las dos dimensiones de género. Al combinar los resultados de 130 estudios de 1975 a 2011, Peterson (2013) descubrió que, aunque había diferencias en los casos individuales, en promedio, los niños tenían 1,19 veces más probabilidades de ser identificados como superdotados e incluidos en programas para superdotados. Si bien tal cifra parece contradecir la tendencia de que las niñas tienden a sobresalir más que los niños (Freeman & Garces-Bascal, 2015), Peterson pudo determinar que el método de identificación utilizado afectó en gran medida las diferencias de género.

La discusión, por ende, tiende a girar en torno al tema del “autoconcepto”, en particular el hecho de que las niñas a menudo tienen una mala percepción de sí mismas y atribuyen su éxito a la suerte y no a la habilidad. El estudio de Maxwell (2007) mostró que las niñas superdotadas son particularmente vulnerables a “rendir por debajo de lo esperado, extenderse demasiado y sucumbir a las presiones personales y sociales” y corren el riesgo de convertirse en adultas con bajo rendimiento.

2. Sistema Educativo y Gobernanza

Las políticas que mencionan la atención educativa especial a los más talentosos surgieron a lo largo del siglo XX en diferentes momentos según los países.

En Europa, la educación para superdotados ya despertaba interés en la primera mitad del siglo, como en España, donde la primera legislación se remonta a la década de 1930 (Sastre-Riba et al., 2018). Después de la Guerra Fría, en 1987 se creó el Consejo Europeo de Altas Capacidades que unifica a profesores y académicos del Este y del Oeste del continente. Menos de diez años después, en 1994, el Consejo de Europa emitió una recomendación relacionada con la educación de niños superdotados (Tourón and Freeman, 2017), que tuvo cuidado de evitar acusaciones de elitismo al afirmar que “la oferta educativa especial debe (...) de ningún modo privilegiar a un grupo de niños en detrimento de otros” (Consejo de Europa, 1994, p. 1).

En países como México, el estudio de las personas con mayores capacidades surgió en la década de 1980, y los primeros programas comenzaron a implementarse un poco más tarde. De hecho, la acción concreta a favor de los estudiantes con necesidades educativas especiales, una categoría en la que encajan los estudiantes superdotados, surgió con la Declaración de Salamanca de 1994 de la UNESCO sobre la inclusión en la educación (Benavides & Simon, 2004; Ainscow, 2019), aunque la atención se centró principalmente en los niños con necesidades educativas especiales, como discapacidades físicas (Harris & Lizardi, 2012). En algunos países, un aumento en el enfoque de la educación para superdotados en la política educativa puede vincularse en parte a los intereses nacionales de un período específico. En los Estados Unidos, por ejemplo, las primeras políticas se desarrollaron en la década de 1950 en la educación STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas). El objetivo de los legisladores era identificar y capacitar a los estudiantes más brillantes en estos campos para ganar ventaja en la carrera espacial con Rusia, donde se podía observar una dinámica similar en términos de educación para superdotados (McClain

& Pfeiffer, 2012). Un ejemplo más reciente es Japón, donde la educación STEM para superdotados se ha convertido en un foco importante a pesar de la fuerte tradición igualitaria del país que resultó en una falta de políticas en el área (Heuser et al., 2017, p. 9).

2.1. ¿Qué son las políticas públicas de educación?

La política educativa puede definirse como un curso de acción adoptado por una junta de gobierno y motivado para resolver un problema o asunto educativo. La sustancia de la política generalmente se basa en un conjunto de reglas o normas de agencias gubernamentales mediante las cuales las agencias educativas asignan recursos para abordar la necesidad identificada. La prueba final de cualquier política educativa es la medida en que mejora la vida de los estudiantes, promueve la eficacia y la eficiencia de la escolarización (Hannaway, 2003) y protege los derechos y oportunidades de los estudiantes, todo lo cual sugiere que la política educativa debe evaluarse periódicamente para estar seguro de que está logrando lo que se desea. Es especialmente importante considerar los criterios utilizados para juzgar la eficacia de una política al promulgar una política para los estudiantes superdotados. Gallagher (2006) y Asoouline (2015) mencionan los beneficios para los estudiantes, el apoyo de las partes interesadas, las necesidades del personal y la rentabilidad como las cuatro variables más cruciales a considerar.

2.2. Debate

En muchos países, el debate sobre la educación de los superdotados a menudo se desarrolla entre dos bandos. Los opositores argumentan que los programas de educación especial para superdotados están diseñados para unos pocos seleccionados y socavan el principio de igualdad de oportunidades. Los demandados ven estos programas como una oportunidad para identificar y aumentar el potencial de las mentes más brillantes que puedan tener un impacto positivo en la economía y la innovación social del país. Como destacan Heuser y sus colegas “la connotación inevitable de superdotación asociada con el elitismo exige que la tensión entre igualdad y diferenciación ocupe el centro de los análisis de las políticas y programas de educación para superdotados, lo que puede llevar a evitar deliberadamente definir y proporcionar formalmente para estudiantes superdotados en algunos países” (Heuser et al., 2017, p. 9). Inevitablemente, estos debates político-filosóficos conducen a preguntas importantes en términos de formulación de políticas. Entre ellos, se encuentran en qué deben educarse las personas superdotadas entre compañeros igualmente dotados, por un lado, y asistir a escuelas con compañeros con capacidad "promedio" por el

otro (Sękowski & Łubianka, 2013, p. 83) y cómo responder a las necesidades de los estudiantes superdotados sin etiquetarlos.

En términos generales, una revisión de la literatura existente muestra que la gran cantidad de políticas que rodean la gobernanza de la educación para superdotados se puede dividir en cuatro enfoques principales:

1. Políticas que nombran e identifican explícitamente a los estudiantes dotados (Murphy & Walker, 2015).
2. Políticas que promuevan la educación de los superdotados desde un enfoque igualitario (Heuser et al., 2017).
3. Políticas que integran la educación para superdotados en las políticas principales (parte del subgrupo; Tirri, 1997).
4. Políticas que abordan la política de educación para superdotados como una medida política separada y específica (Lee et al., 2016).

Si bien los cuatro enfoques delinean diferentes respuestas a la superdotación, no necesariamente funcionan de forma aislada unos de otros; las políticas nacionales tampoco entran claramente en estas categorías. Aunque las políticas que buscan activamente identificar a los estudiantes superdotados también pueden recomendar y proporcionar pautas para medidas específicas separadas, no siempre es así. Del mismo modo, los enfoques de políticas igualitarias que implican una instrucción diferenciada pueden emplear medidas especiales para los estudiantes superdotados, como clases extraídas a nivel escolar.

Un componente unificador es que los cuatro enfoques promueven la noción de que satisfacer las necesidades de los estudiantes superdotados implica la provisión de instrucción diferenciada. No obstante, pueden diferir en si la educación sigue los principios de inclusión y equidad, lo que depende de objetivos y marcos educativos más amplios desarrollados por los gobiernos a lo largo del tiempo.

2.3. Instituciones administrativas

A nivel del sistema, la responsabilidad de la educación de los superdotados generalmente se distribuye entre ministerios e instituciones nacionales. Estos incluyen automáticamente los ministerios de educación, aunque pueden participar organismos gubernamentales especiales, como agencias interministeriales.

En algunos países, aunque puede existir una definición nacional, las autoridades subnacionales están a cargo de identificar, diseñar e implementar planes para estudiantes superdotados. En países donde no existe una definición legal y/o referencias limitadas a la superdotación en los marcos de políticas, los actores no gubernamentales tienden a tener un papel crucial en la provisión de servicios y programas educativos para personas superdotadas. Asimismo, en México, por ejemplo, a pesar de un enfoque reciente en los estudiantes superdotados, las instituciones privadas, los grupos de defensa y las asociaciones son los principales actores en la identificación y programación de estudiantes superdotados (Harris & Lizardi, 2012; Heuser et al., 2017). En Alemania, aunque casi todos los estados alemanes incluyen explícitamente la educación para superdotados en su estatus educativo, los actores no gubernamentales juegan el papel principal en la provisión de servicios educativos para estudiantes superdotados (Heuser et al., 2017).

Por lo tanto, la gobernanza de la educación para superdotados varía significativamente entre países, según el tipo de políticas nacionales que la rigen y el tipo de estructura administrativa. Si bien, por un lado, la gobernanza de la educación para superdotados puede afianzarse a nivel estatal, por otro lado, las políticas también pueden operar a través de un sistema de mayor descentralización, con el estado proporcionando pautas que pueden interpretarse a nivel provincial o zonal. Algunos países, como Ecuador, no tienen ninguna referencia legal a los estudiantes superdotados, pero recientemente han desarrollado un marco legal y político integral que pone la educación inclusiva como una prioridad. En dichos marcos, la superdotación puede interpretarse como una dimensión de la diversidad y una necesidad educativa especial que requiere disposiciones específicas.

2.4. Importancia de la educación inclusiva

Además de los argumentos en torno al cumplimiento del derecho a la educación para todos, la incorporación de valores de justicia social y la creciente importancia otorgada a la inclusión de la diversidad en la educación han llevado a considerar la educación para superdotados como necesaria para la creación de sistemas equitativos e inclusivos que atiendan las necesidades de todos los estudiantes (Watters & Diezmann, 2003). Por lo tanto, entre los defensores de la identificación de los estudiantes superdotados existe un consenso sobre el objetivo principal para garantizar la inclusión de las personas superdotadas en la política pública educativa: la autorrealización (Renzulli, 2016; Freeman, 2002).

Este argumento reconoce las necesidades particulares de aprendizaje de los estudiantes superdotados y sostiene que se necesita un enfoque diferenciado para garantizar que estos estudiantes puedan prosperar. Por lo tanto, aborda los conceptos erróneos que suponen que, debido a sus habilidades de alto nivel, los estudiantes superdotados no requieren el mismo nivel de atención que los estudiantes de bajo rendimiento. Esta mentalidad libera a los maestros y líderes escolares de la responsabilidad de reconocer y atender las necesidades particulares de los estudiantes dotados, lo que les impide desarrollar todo su potencial (Moon, 2009). A mayor escala, esto conduce a políticas educativas que, en la búsqueda de la equidad, excluyen a los estudiantes superdotados de las reformas destinadas a priorizar a los estudiantes desfavorecidos y de bajo rendimiento (Gentry, 2014; Sahlgren, 2018).

Los estudios han demostrado que los estudiantes superdotados pueden quedar significativamente marginados porque, cuando no siempre tienen un alto rendimiento, ciertas idiosincrasias, como el comportamiento impredecible, son difíciles de medir y los motivadores tradicionales y extrínsecos no siempre funcionan para ellos (Yarrison, 2018). “Numerosos estudios longitudinales sobre adultos de alto rendimiento (ganadores del Premio Nobel) demostraron que rara vez sobresalían en su juventud”, lo que también arroja dudas sobre el valor de la identificación temprana (Eyre, 2011, p. 18) y destaca la sobreestimación importancia del alto rendimiento en la concepción de la superdotación. Por lo tanto, no todos los estudiantes superdotados son de alto rendimiento (y viceversa), y se cree que algunos de ellos no alcanzan su máximo potencial y pueden terminar fracasando en la escuela. Como resultado, abordar la singularidad de los estudiantes superdotados es esencial para ayudarlos a alcanzar su máximo potencial y lograr uno de los principales requisitos de la educación inclusiva: la autorrealización y el respeto propio de las personas.

Otro argumento relacionado con los resultados individuales de los estudiantes superdotados se relaciona con el problema de la deserción. Si bien este tema ha sido ampliamente cubierto por la población estudiantil en general, se considera que aún no se aborda adecuadamente en relación con la población de estudiantes superdotados (Renzulli and Park, 2002) y la investigación sigue siendo bastante escasa. La literatura estima que, entre todos los desertores, casi el 20% podrían ser estudiantes superdotados (Matthews, 2006). Renzulli y Park (2002) sugieren que un número significativo de estudiantes superdotados abandonan la escolaridad (en todos sus niveles) debido a múltiples factores, incluido el fracaso escolar, la baja participación en actividades extracurriculares y la baja

participación de los padres en su educación. También encontraron abandonos desproporcionados entre los grupos desfavorecidos y las minorías étnicas. La investigación también muestra que los niños superdotados comienzan a desconectarse cognitivamente durante los años de la escuela primaria, ya que su entorno de aprendizaje se vuelve menos estimulante. Este fenómeno subraya la relevancia de la formulación de políticas públicas oportunas que den respuesta a las necesidades de estos alumnos para despertar su motivación y evitar abandonos o fracasos debido a la falta de estímulo (Koenderink & Hovinga, 2018).

Una educación que sea inclusiva para todos los estudiantes, principalmente desde el nivel preescolar, tiende a reducir el nivel de abandono escolar y mejorar el rendimiento de los estudiantes, lo que lleva a que más personas completen niveles educativos más altos (Fresno, 2019), que garantiza mejores oportunidades y participación para las personas y mejores resultados en el mercado laboral. La investigación sugiere que los estudiantes de alto rendimiento contribuyen de manera desproporcionada al crecimiento económico de los países. Por lo tanto, se supone que la recompensa social por descubrir cómo estimular a los niños superdotados para que alcancen su máximo potencial podría ser particularmente significativa (Sahlgren, 2018; Boer et al., 2013). Además, los estudiantes dotados son vistos como innovadores y creadores de conocimiento que, a través del entorno y el desarrollo adecuados, podrán desarrollar soluciones a los desafíos previstos en el futuro (Watters & Diezmann, 2003). Por lo tanto, una educación para superdotados integral y bien implementada podría “ofrecer la posibilidad de cultivar los talentos más prometedores de una sociedad en una fuente de capital humano excepcional y capacidad creativa” (Heuser et al., 2017, p. 4).

Estas consideraciones recientes significan que la inclusión de estudiantes superdotados para mejorar sus resultados académicos y de bienestar se considera cada vez más como una necesidad. Aunque la inclusión de la superdotación tiende a ser un tema relativamente reciente en la formulación de políticas educativas, varios países han desarrollado marcos e iniciativas destinadas a ayudar a los estudiantes superdotados a desarrollar su potencial.

3. Perspectivas y Desafíos para el diseño de Políticas Públicas adecuadas

La eficacia de la inclusión y la equidad en la educación depende en gran medida de garantizar que las autoridades educativas y las partes interesadas posean las habilidades y competencias adecuadas. En este sentido, el desarrollo de capacidades dentro de un sistema

juega un papel clave en el apoyo a la diversidad y la inclusión. La concientización, el desarrollo profesional y la preparación de los estudiantes con respecto al tema de la educación para superdotados son elementos esenciales para mejorar los resultados académicos y de bienestar de los estudiantes superdotados y promover su inclusión en los sistemas educativos.

A medida que los sistemas se vuelven más inclusivos, el desarrollo profesional es crucial para que los maestros de escuela puedan enfrentar nuevos desafíos para responder a necesidades estudiantiles más diversas (UNESCO, 2017). El desarrollo profesional continuo es una herramienta importante para garantizar que los docentes en ejercicio puedan responder a las necesidades individuales de los estudiantes y promover una educación inclusiva basada en los conocimientos y habilidades adquiridos en los programas de formación inicial de docentes. Por lo tanto, es muy valioso que la formación inicial del cuerpo docente incluya formación específica para desarrollar competencias y habilidades para garantizar que las aulas y las escuelas sean equitativas e inclusivas para todos los alumnos, incluidos los alumnos superdotados.

En general, existe un consenso creciente en la literatura sobre el papel fundamental del personal educativo, en particular los maestros, en el éxito académico y el bienestar de los estudiantes superdotados y las necesidades específicas que implica la superdotación en términos de apoyo educativo. No obstante, los estudiantes superdotados tienden a ser desatendidos en algunas áreas, como las estrategias de orientación profesional, lo que nuevamente se deriva de la idea de que los estudiantes superdotados no necesitan mucho apoyo debido a sus habilidades superiores a la media.

Esta sección tiene como objetivo identificar los principales desafíos relacionados con el desarrollo de capacidades en educación para superdotados y cómo los abordan los países. Precisamente, se centra en cómo se puede aumentar la conciencia sobre la superdotación a nivel del sistema, la preparación de los docentes, la orientación profesional y educativa y las estrategias de tutoría para apoyar a los alumnos superdotados a lo largo de su viaje educativo.

3.1. Concientización de la problemática

Los mitos y conceptos erróneos en torno a las altas capacidades y los alumnos superdotados destacan la importancia de crear conciencia sobre los beneficios de la educación para superdotados y su contribución al sistema de educación inclusiva en general.

Numerosas organizaciones nacionales, regionales e internacionales buscan suscitar conciencia y deconstruir los supuestos que rodean el campo. Tales organizaciones son importantes para facilitar la investigación y proporcionar recursos y materiales que sean beneficiosos para las escuelas, los líderes escolares, los maestros, los padres y las comunidades. En países donde la educación para superdotados no se reconoce o ya no se reconoce en el sistema educativo estatal (como es el caso de Ecuador), estas organizaciones pueden ser esenciales para brindar servicios a los estudiantes superdotados que, de otro modo, podrían pasar desapercibidos en sus escuelas y aulas.

La Asociación Nacional para Niños Dotados de los Estados Unidos (NAGC) apoya y desarrolla políticas que responden a la diversidad de estudiantes dotados y talentosos. La organización benéfica apoya y participa en la investigación utilizada por una variedad de partes interesadas y apoya aún más el desarrollo profesional, la promoción, la comunicación y la colaboración con otras organizaciones relevantes.

Entidades internacionales también han trabajado en la sensibilización sobre la superdotación. El Consejo Mundial de Niños Dotados y Talentosos es un defensor mundial de los niños superdotados que celebra una Conferencia Mundial bienal que brinda la oportunidad a educadores, investigadores, padres, psicólogos y otras personas interesadas en la educación de superdotados para compartir su experiencia, conocimiento e información sobre estudiantes superdotados. El *European Council for High Ability* permite la coordinación de la mayoría de los países europeos y busca actuar como una red que promueva el intercambio de información entre educadores, investigadores, psicólogos, padres y todos aquellos interesados en la alta capacidad, incluidos los propios estudiantes de alta capacidad.

3.2. Capacitación y preparación constante

El desarrollo profesional continuo es una herramienta importante para garantizar que los docentes en ejercicio puedan responder a las necesidades individuales de los estudiantes y promover una educación inclusiva basada en los conocimientos y habilidades adquiridos en los programas de formación inicial de docentes (OCDE, 2019). Desarrollar la capacidad de los maestros y el personal escolar para abordar las necesidades de los estudiantes superdotados es una palanca política central para promover políticas y prácticas de educación inclusiva.

Las creencias, prácticas y actitudes de los docentes son trascendentales para comprender y mejorar los procesos educativos. Están estrechamente relacionados con las estrategias de los docentes para hacer frente a los desafíos en su vida profesional diaria y con su bienestar general, y dan forma al entorno de aprendizaje de los estudiantes e influyen en la motivación y los logros de los estudiantes (OCDE, 2009). Los docentes también son actores esenciales en la formación del compromiso, el impulso y las creencias propias de los estudiantes.

Un tema recurrente en la literatura sobre la educación para superdotados es que los maestros, y en particular sus actitudes, voluntad y formación, tienen las influencias más profundas en el desarrollo educativo y el bienestar psicológico de los estudiantes superdotados, así como en el avance de la educación para superdotados dentro de sus instituciones de educación (Rowan & Townend, 2016; Lassig, 2015). Del mismo modo, las percepciones, los estereotipos y los prejuicios de los docentes también juegan un papel importante en las decisiones sobre quién puede ser identificado como superdotado; en consecuencia, alimenta los problemas relacionados con la subrepresentación de ciertos grupos (Riley & Bicknell, 2013; Fraser-Seeto, 2013).

A pesar de la importancia reconocida de los maestros, existe una escasez de oportunidades de desarrollo profesional para que mejoren su enfoque y facilidad con la programación para superdotados. En general, la literatura enfatiza que algunos de los desafíos más frecuentes “que enfrentan los sistemas educativos que se comprometieron con la educación de superdotados incluyen una preparación docente inadecuada y la falta de recursos para trabajar con alumnos superdotados” (Heuser et al., 2017, p. 10).

Sin embargo, los estudios muestran hallazgos bastante contrastantes en relación con las actitudes de los docentes hacia la educación para superdotados. Con respecto a la educación mixta, por ejemplo, Polyzopoulou et al. (2014) encontró que los profesores tendían a verlo de manera bastante negativa. Sin embargo, también encontraron que algunos estudios en otros países sugirieron que los maestros no lo veían como un problema en absoluto, e incluso como algo positivo para mejorar el desempeño de todos los estudiantes.

Una mayor capacitación de los docentes conduce a actitudes más positivas hacia los programas para superdotados (Lassig, 2015). Por el contrario, la falta de servicios para los docentes también debe lidiar con las actitudes negativas de los docentes que ven las políticas de educación para superdotados como elitista y excluyente o simplemente inútil. Los

problemas relacionados con la implementación de políticas de educación para superdotados pueden vincularse significativamente con la resistencia de los docentes que tienden a expresar su malestar con el proceso de selección, o se oponen a etiquetar a estudiantes específicos como superdotados (Koshy et al., 2018). Además, la falta de preparación de los docentes se vuelve un desafío aún mayor, cuando deben lidiar con las diferencias de las dimensiones culturales o socioeconómicas de los estudiantes superdotados (Gómez-Arizaga et al., 2016).

Varios países han desarrollado políticas e iniciativas destinadas a mejorar la preparación de los docentes para responder a la necesidad de los estudiantes superdotados. Dependiendo de si la superdotación está claramente establecida en las regulaciones nacionales, pueden optar por diferentes enfoques que van desde una política específica para el desarrollo profesional en la educación de superdotados hasta políticas inclusivas más amplias destinadas a fortalecer la capacidad de los docentes para adaptar su pedagogía según las necesidades de los estudiantes, sin referirse necesariamente a la superdotación como tal.

Asimismo, en distintos países, los ministerios, con la ayuda de asociaciones, han desarrollado estándares que establecen los conocimientos y habilidades esenciales que los docentes deben adquirir para ser efectivos en la enseñanza de estudiantes superdotados (Kronborg & Cornejo-Araya, 2018). Estos estándares tienen como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza para todos los maestros y darles la confianza para implementar de manera eficiente las pautas y los programas para los estudiantes superdotados en la escuela. Además, se pueden ofrecer títulos de licenciatura y maestría y cursos de capacitación a los maestros que les permitan nutrir y asegurar el desarrollo de estudiantes dotados. En Finlandia, por ejemplo, si bien el desarrollo de capacidades puede parecer difícil dada la ausencia de estudiantes superdotados en las políticas educativas, se considera que los docentes finlandeses están bien equipados. Esto se debe a que todos los docentes reciben una formación académica profesional dentro de la cual un programa educativo de instrucción diferenciada es el estándar desde el jardín de infancia en adelante (Tirri & Kuusisto, 2013). En consecuencia, los maestros ya son conscientes de cómo adaptar el plan de estudios y la instrucción a las necesidades particulares de los estudiantes superdotados. Sin embargo, en algunos contextos, los maestros tienden a recibir instrucción muy limitada sobre educación diferenciada y/o pueden no implementarla debido a la falta de apoyo o interés en el entorno educativo más amplio (Dixon et al., 2014).

Finalmente, un creciente cuerpo de investigación sugiere que la formación docente para la inclusión juega un papel clave en el proceso de cambio profundo hacia la inclusión en las escuelas, aunque la falta de implementación consistente de los principios de inclusión sigue siendo un problema común en todos los países (Alves, 2019). En este sentido, una preparación profesional integral relacionada con la superdotación junto con una formación continua sobre prácticas inclusivas debería mejorar significativamente los resultados académicos y de bienestar de los estudiantes superdotados.

3.3. Transición educativa

Los programas de transición bien diseñados son elementos esenciales de los sistemas de educación inclusiva. En términos más generales, los estudios comparativos han demostrado que las orientaciones de las políticas públicas de educación han enfatizado la necesidad de mejorar la existencia, diversidad, relevancia y transparencia de las diferentes vías, y la necesidad de integrarlas en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida, protegiendo al mismo tiempo a los más vulnerables a medida que otros avanzan a la educación superior y al empleo (OCDE, 2012).

En el caso específico de los estudiantes superdotados, la investigación ha identificado que los programas de transición pueden apoyar significativamente a los estudiantes superdotados si tienen en cuenta y se adaptan a sus necesidades. Como ejemplo, Benson (2009) observó que la deserción era mayor donde las prácticas de transición eran menores. Aunque varios países han establecido durante mucho tiempo programas integrales de transición que involucran al personal educativo y a los estudiantes mayores, estos programas parecen carecer de inclusión, es decir, pueden resultar inadecuados para algunos grupos de estudiantes. De acuerdo con la literatura, las necesidades específicas de los estudiantes superdotados a menudo parecen quedar fuera. En este contexto, el personal educativo tiene que adoptar estrategias para responder a este problema en particular.

En general, hay una falta de investigación sobre si la superdotación cambia y cómo cambia en los diferentes niveles de educación. Del mismo modo, pocos estudios han explorado cómo el ingreso a programas para superdotados cambia a los estudiantes a lo largo del tiempo (Delcourt et al., 2007). En los que existen, la atención se ha centrado en la transición a la universidad/educación superior, considerada como un hito educativo que impone demandas y desafíos únicos a los estudiantes.

La falta de atención que se presta a las transiciones es un desafío importante si se tiene en cuenta que las transiciones fallidas pueden tener consecuencias negativas en los logros académicos y el bienestar psicológico de los estudiantes superdotados. Por ejemplo, Mendaglio (2012), quien enfatiza la ausencia de investigación en este dominio, encontró que mientras los estudiantes superdotados enfrentan desafíos similares a los del resto de la población estudiantil promedio, tienden a enfrentar un conjunto diferente de demandas psicológicas debido a la superdotación en sí. Más específicamente, es más probable que se enfrenten a un mayor nivel de ansiedad y pérdida de confianza, lo que puede resultar en bajo rendimiento y pérdida de motivación.

También desmantelando el mito de que los estudiantes de alta capacidad no enfrentan problemas y desafíos, Moon (2009) explica cómo los problemas que experimentan los estudiantes superdotados cambian en la transición entre sus niveles de escuela primaria y secundaria. De acuerdo con los hallazgos de Mendaglio, Moon sostiene que en el nivel de la escuela primaria, los desafíos que enfrentan los estudiantes de alta capacidad tienden a estar relacionados con su entorno educativo y el desarrollo de la laboriosidad: cuando los niños superdotados son colocados en clases sin instrucción diferenciada y adaptadas únicamente a los alumnos de capacidad media o inferior, desarrollan creencias desadaptativas que distorsionan la relación entre capacidad y esfuerzo (Moon, 2009). Más adelante, en la vida, esto hace que les resulte difícil participar en el arduo trabajo necesario para convertir la capacidad bruta en talentos completamente perfeccionados. Mientras que los estudiantes en el nivel secundario enfrentan problemas similares cuando no se encuentran con los desafíos apropiados, en este nivel, sin embargo, se convierte en un problema menor debido a la naturaleza más desafiante del plan de estudios.

Aunque ha habido una creciente preocupación por las necesidades socioemocionales y los desafíos de los estudiantes superdotados, se ha prestado poca atención a su desarrollo profesional (Greene, 2005). Siguiendo el modelo de Gagne, Greene (2005) sostiene que la orientación profesional es un aspecto necesario del desarrollo del talento y que debe infundirse en el apoyo educativo y socioemocional como parte de un proceso de por vida.

En suma, a pesar de los avances significativos en la comprensión de cómo los adolescentes toman decisiones en relación con su futura carrera, todavía hay poca investigación en este tema con respecto a los estudiantes con altas capacidades. Sin embargo, la investigación existente parece sugerir que estos estudiantes pueden tener un proceso de

decisión diferente y requieren un apoyo especial en relación con el asesoramiento y la orientación (Jung, 2017). Cuando se trata del desarrollo profesional, los estudiantes superdotados parecen nuevamente "plagados" con la noción de que debido a que muestran altas habilidades en ciertas áreas, sus carreras se desarrollan naturalmente con éxito. Los docentes pueden tener un papel decisivo como mediadores, incluso mentores, en la toma de decisiones profesionales de los estudiantes superdotados (Watters, 2010; Kerr & Sodano, 2003).

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología utilizada fue descriptiva y cualitativa para la revisión y análisis de la literatura referente al tema, con la recopilación bibliográfica para su sustento. El procesamiento de la información inicia con la búsqueda de estudios previos, mediante un mapeo sistemático en tres bases de datos relevantes: SciELO, Scopus y PubMed, sin un período de tiempo limitado. Esta búsqueda arrojó 67 estudios como resultado, de las cuales corresponden 29 a SciELO, 23 a Scopus y 15 a PubMed.

Posteriormente, a través de un proceso de filtrado, con criterios de inclusión-exclusión y de validez y pertinencia, los cuales son: (1) manifestación de algún tipo de conducta potencial asociada a altas capacidades; (2) detección de altas capacidades (superdotación); (3) existencia de políticas públicas inclusivas y vigentes para personas con altas capacidades intelectuales; (4) viabilidad de la oferta académica y los protocolos establecidos; (5) legislación sobre altas capacidades; (6) teorías y modelos psicológicos; se delimitó la muestra para un total de 35 trabajos oportunos.

Las palabras claves empleadas en la búsqueda; en conjunto con los operadores booleanos “and”, “or” y “not”, con el fin de formular demandas precisas y al mismo tiempo estrechar o ampliar los resultados, son: personas con altas capacidades intelectuales, políticas públicas, superdotación, gobernanza, sistema educativo e innovación.

En este orden, los pasos esenciales del proceso del mapeo sistemático inician con la definición de preguntas de investigación (alcance de la investigación), seguido por la búsqueda de estudios primarios (todos los artículos), la selección de artículos para la inclusión y exclusión (artículos relevantes), el cribado de palabras clave de resúmenes y títulos (esquema de clasificación) y finalmente la extracción de datos y mapeo de estudios (mapa sistemático).

ANÁLISIS DE DATOS

La literatura identificó que las principales condiciones necesarias para la implementación exitosa de la política de educación para superdotados son: la capacidad local (relacionar los recursos con la escuela, la experiencia de los maestros y la calidad del currículo) y la voluntad (actitudes, motivación y creencias de las partes interesadas) que existen en la comunidad que rodea una escuela local (Long et al., 2015). Las intervenciones a nivel escolar, por lo tanto, juegan un papel fundamental en la realización de los objetivos de las políticas creadas a nivel gubernamental. Estas intervenciones tienden a seguir directamente la política de educación para superdotados del país.

Como tal, está claro que, si bien las políticas inclusivas nacionales son esenciales para la creación y el mantenimiento de los programas para superdotados, su implementación es fundamental a nivel institucional. En consecuencia, es muy importante promover intervenciones a este nivel para apoyar la diversidad, la inclusión y la equidad mientras se garantiza que las instituciones de educación (escuelas, colegios o universidades) tengan los recursos que necesitan.

Los países que prestan atención a la educación para superdotados enfatizan la necesidad de una oferta educativa especial que adapte la pedagogía para responder a las necesidades específicas de los alumnos superdotados. En Francia, por ejemplo, la Ley de Educación se refiere claramente a los estudiantes superdotados y exige que se proporcionen medidas y equipos especiales para ayudar a estos estudiantes a alcanzar su máximo potencial (DGESCO, 2019). Incluso en países donde se carece de un marco legal claro al respecto, como es el caso de Ecuador, la educación para superdotados tiende a seguir el mismo patrón, es decir, un enfoque diferenciado que corresponde a ajustes del currículo y disposiciones educativas especiales.

En última instancia, sin embargo, es dentro de las aulas donde se realizan los objetivos de un currículo diferenciado. Como reflejo de la idea de que los estudiantes superdotados no son un grupo homogéneo, existen variaciones pedagógicas en cómo se llevan a cabo las estrategias de educación diferenciada para que se satisfagan las necesidades tanto académicas como socioemocionales de los estudiantes superdotados. El objetivo final es “garantizar el desarrollo holístico de la identidad de los estudiantes” (Bakar, 2016). En

cuanto a la especificidad inducida por la superdotación, tales estrategias deben ir más allá de los enfoques tradicionales de enseñanza.

Se considera que el currículo (y su adaptación) está en el centro de la educación para personas con altas capacidades y es el tema fundamental que las políticas y las escuelas deben enfrentar para garantizar que los alumnos superdotados puedan tener una experiencia de aprendizaje diferenciada y holística (Eyre & Lowe, 2013). Frente a la creciente diversidad, es importante que los responsables de la formulación de políticas se ocupen de cómo asegurarse de que los currículos tengan en cuenta, satisfagan y promuevan la diversidad lingüística, académica, cultural y económica de los estudiantes superdotados y de todos los estudiantes en general. Por lo tanto, un currículo de calidad es aquel que es beneficioso para todos los estudiantes superdotados, incluidos los de grupos subrepresentados, y que reconoce que los estudiantes superdotados no son un grupo homogéneo y no necesariamente muestran excepcionalidad, potencial o talento en todos los dominios de las materias (Callahan et al., 2017).

Para responder a la diversidad, los programas de educación para superdotados se basan con mayor frecuencia en una pedagogía diferencial, también llamada simplemente diferenciación (Eyre & Lowe, 2013). Esta noción se refiere a estrategias educativas correspondientes a una educación flexible que se adapta a las características cognitivas y psicosociales individuales de los alumnos. Por lo tanto, todos los enfoques a nivel educativo de la programación para superdotados implican la diferenciación. Tales enfoques esperan que los maestros reconozcan las diferentes habilidades de aprendizaje de los estudiantes y respondan apropiadamente de acuerdo a las necesidades individuales de los estudiantes (Lawrence-Brown, 2004). Además, la diferenciación se considera esencial tanto para mejorar el desarrollo académico de los estudiantes superdotados como para prevenir el desarrollo de desafíos interpersonales para los niños superdotados (Webb et al., 2016).

Un estudio de 2015 mostró que los métodos de enseñanza menos estructurados junto con modelos de enriquecimiento tienden a mejorar el rendimiento de los niños superdotados. Los autores idearon un experimento aleatorio con alumnos superdotados de más de 200 aulas estadounidenses diferentes. Los estudiantes tendrían acceso a unidades de instrucción en poesía y habilidades de investigación durante un año académico completo. Los estudios demostraron que un currículo rico y una instrucción receptiva impulsada por componentes

clave de tres modelos curriculares e instructivos existentes es una opción viable para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Callahan et al., 2015).

La diferenciación puede tener beneficios significativos para diferentes grupos de estudiantes. De hecho, aunque algunos académicos argumentan que los estudiantes se desempeñan mejor con métodos de enseñanza más estructurados y rígidos, un creciente cuerpo de investigación ha demostrado que una mayor autonomía, participación y métodos de enseñanza individualizados pueden ser muy beneficiosos para numerosos estudiantes, y en particular para las personas superdotadas (Sahlgren, 2018).

Se utilizan dos estrategias principales para ayudarlos a alcanzar su máximo potencial: aceleración y enriquecimiento. Mientras que el enriquecimiento se considera como una extensión “horizontal” del currículo, donde las actividades de aprendizaje brindan profundidad y amplitud de acuerdo con las habilidades y necesidades del niño, la aceleración más bien adopta una extensión “vertical” del currículo e involucra la introducción temprana de contenido y habilidades o una aceleración del ritmo de entrega y respuesta.

DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Deborah Eyre (2011) explica que los enfoques de política educativa dirigidos a las personas superdotadas cambiaron con la comprensión social y científica más amplia de la superdotación. Mientras que desde principios hasta mediados del siglo XX la educación para superdotados se centró en un pequeño grupo de individuos considerados superdotados hereditarios (paradigma del individuo único), entre mediados y finales del siglo XX se produjo un cambio hacia el paradigma de cohortes, según el cual la educación para superdotados seleccionaba un grupo de estudiantes entre la población escolar en general, principalmente a través de pruebas de coeficiente intelectual. Sin embargo, desde finales del siglo XX y principios del XXI, el enfoque se ha desplazado de la identificación hacia la creación de las condiciones educativas en las que mejor se puede desarrollar la superdotación, también conocido como el “paradigma del capital humano”.

A pesar de las brechas aún significativas en la investigación sobre la educación para superdotados y la falta de definiciones acordadas internacionalmente, varios países se han centrado, y varios todavía lo hacen, en la superdotación como un área de interés en la política educativa. Como muestran las iniciativas políticas y los proyectos de la sociedad civil mencionados en este documento, responder a las necesidades específicas de los estudiantes superdotados ha sido una preocupación importante, aunque no siempre por las mismas razones. Ecuador, actualmente, está realizando esfuerzos significativos hacia el desarrollo de políticas y prácticas educativas más inclusivas, en las que todo el sistema escolar debe responder a los desafíos y oportunidades que plantea la creciente diversidad. En este contexto, se puede argumentar que ha surgido un cambio en el campo de la educación de superdotados hacia prácticas más inclusivas con el objetivo de promover el aprendizaje de superdotados para todos los estudiantes (Lo et al., 2019). No obstante, el campo de la educación para superdotados sigue siendo desafiante, especialmente en la Educación Superior.

La evaluación efectiva, el seguimiento y la atención continua son esenciales para garantizar que la implementación de la educación para superdotados se produzca de una manera que refleje los objetivos de las políticas y los modelos que se emplean (VanTassel-Baska, 2017; Callahan et al., 2017). Un tema recurrente dentro de la literatura es la debilidad

y la falta de evaluación e investigación empírica sobre qué tipo de intervenciones educativas funcionan y por qué, y si existe una causalidad entre los programas para superdotados y el éxito general de los estudiantes superdotados (Parekh et al., 2018). Tales debilidades pueden atribuirse a varios factores, incluidas las deficiencias en las habilidades de evaluación de los docentes y las escuelas, la falta de tiempo y financiamiento, la programación inadecuada y la falta de importancia que se le da al tema en las prioridades de la política educativa (Riley & Moltzen, 2010; Resch, 2014). Sin embargo, las críticas a la debilidad de las políticas de evaluación actuales deben lidiar con el reconocimiento general de que, en realidad, un enfoque único para todos no funciona con el desarrollo, implementación y evaluación de programas para superdotados.

A nivel escolar, las intervenciones y los programas a menudo son criticados por no proporcionar evidencia concreta sobre su efecto y beneficio específico para los estudiantes superdotados. Según Sahlgren (2018), la investigación sobre los efectos de los programas de educación para superdotados no ha sido lo suficientemente rigurosa o concluyente como para ser utilizada con fines políticos. Sin embargo, aunque la falta de investigaciones concretas puede socavar tanto la eficacia como la necesidad de las disposiciones de educación para superdotados, Sahlgren pudo identificar que los estudiantes superdotados de hecho requieren diferentes tipos de instrucción que los estudiantes no superdotados para prosperar. No obstante, en su crítica destaca la importancia de promover y garantizar mejores prácticas de evaluación en todos los niveles de las políticas.

En este contexto, los actores no gubernamentales vuelven a ser actores importantes en los procesos de evaluación y seguimiento de la educación para superdotados. Un ejemplo destacado es la NAGC en los Estados Unidos, que proporciona pautas para el uso de "evaluaciones múltiples, apropiadas y continuas" para determinar el progreso y los resultados del aprendizaje de diversos estudiantes superdotados, y de una manera que permita a todos los estudiantes demostrar sus dones. y talentos (NAGC, 2010). Además, alientan el empleo de evaluaciones previas, posteriores, basadas en el desempeño, basadas en productos y fuera de nivel, como un medio para diferenciar los currículos escolares y la instrucción.

La evaluación es un aspecto crucial de la educación para superdotados. Por un lado, es vital para monitorear el aprendizaje y el progreso de los estudiantes superdotados y, por otro, puede arrojar luz sobre la eficacia de los maestros, las escuelas y los sistemas escolares

para garantizar el bienestar general de sus estudiantes (Cao et al., 2017). La evaluación dentro del campo de la educación para superdotados a menudo se ve en relación con el tema de la identificación únicamente. Por lo tanto, un desafío importante para los sistemas educativos es ir más allá de un enfoque limitado en la identificación para garantizar también la evaluación continua del progreso de los estudiantes superdotados una vez que han sido identificados. Hacerlo puede garantizar que la evaluación y las evaluaciones se conviertan en un puente notable entre los diferentes componentes de la educación para superdotados, como la identificación, el aprendizaje y el desarrollo, la planificación del plan de estudios y la ejecución de programas.

El uso de diferentes formas de métodos de identificación ha sido particularmente conveniente para los académicos preocupados por la exclusión o representación insuficiente de ciertos estudiantes de los programas para superdotados (Pfeiffer, 2011). Existe una preocupación particular acerca de los métodos de identificación obsoletos por la representación insuficiente de ciertos grupos, como los pertenecientes a minorías étnicas y entornos socioeconómicos bajos, en los programas de enriquecimiento y aceleración (Casey et al., 2011; Worrell et al., 2019).

De acuerdo con la investigación de Callahan (2005) sobre la identificación de estudiantes superdotados de poblaciones subrepresentadas (es decir, minorías, personas de entornos de bajo nivel económico, estudiantes con conocimiento limitado del idioma nativo, población indígena, migrantes, etc.), una serie de factores interrelacionados como el sesgo inherente y las evaluaciones demasiado simplificadas colocaron a los grupos investigados en una grave desventaja.

Asimismo, una revisión de escuelas selectivas para estudiantes superdotados y talentosos encontró que las barreras no deseadas pueden disuadir a algunos estudiantes superdotados, y en particular a los estudiantes aborígenes, estudiantes con discapacidad y estudiantes rurales y remotos, de realizar pruebas selectivas (Departamento de Educación de NSW, 2018). Esto, en especial, podría ser extrapolado a la realidad ecuatoriana, donde claramente la población aborigen y rural se encuentra en desventaja; por ende, los potenciales individuos con altas capacidades muy difícilmente serán identificados y su potencial será desestimado.

En esta misma línea, el papel que juega el estatus socioeconómico y la clase es también un tema abordado en la literatura. Un estudio llevado a cabo por Turkheimer et al.

(2003) reveló que, aparte de las deficiencias generales y conocidas de las pruebas de coeficiente intelectual como medida de la inteligencia, plantean un problema aún mayor para los niños de familias empobrecidas. Asimismo, diferentes factores influyen en el surgimiento de habilidades o talentos excepcionales. Dado que el rendimiento es sensible al entorno socioeconómico de los estudiantes, es menos probable que se identifique a los estudiantes superdotados en entornos desfavorecidos (Vaivre-Douret, 2011). Una razón para esto también puede ser la reconocida escasez de profesionales y líderes escolares capacitados para identificar y tratar con eficacia a los niños superdotados (Resch, 2014). Estas observaciones están alineadas con hallazgos más recientes que resaltan el impacto del estatus socioeconómico sobre quién está identificado o no y, por lo tanto, sobre la construcción social de la superdotación (Parekh et al., 2018).

En respuesta a los problemas antes mencionados, se propone que el gobierno, a través de los estamentos pertinentes, emplee los criterios propuestos por Brown et al. (2005) para la temprana identificación de personas con altas capacidades, siendo estos: (1) el uso de múltiples técnicas durante un largo período de tiempo; (2) una comprensión del individuo, el contexto cultural-experiencial y los campos de actividad en los que se desempeña el estudiante; (3) el empleo de representaciones autoelegidas y requeridas; (4) una reevaluación de la idoneidad del sistema de identificación de manera continua; y (5) el uso de los datos de identificación como base principal para programar intervenciones y servicios. El fenómeno de la infrarrepresentación de algunos grupos en la educación para superdotados puede intensificarse aún más por las discriminaciones específicas a las que se enfrentan determinados grupos de personas.

Continuando, un enfoque holístico de la educación inclusiva implica prestar atención no solo al rendimiento académico de los estudiantes, sino también a su bienestar socioemocional y psicológico, que también incluye su sentido de pertenencia y autoestima. Dentro de los estudios existentes y la investigación empírica, existe ambigüedad sobre el bienestar social y emocional específico de los niños superdotados, y cómo se diferencia de la población estudiantil en general. Mientras que, por un lado, los niños superdotados muestran características que los hacen más resistentes, por otro lado, sin embargo, también poseen necesidades particulares que los hacen más vulnerables a los problemas socioemocionales (Van der Meulen et al., 2014). Se hace especial referencia a la naturaleza asincrónica de su desarrollo que hace que los estudiantes sean particularmente vulnerables

y que, por lo tanto, requiere un replanteamiento en la forma en que se les enseña, asesora e incluso educa a sus hijos (Pfeiffer & Stocking, 2000).

Robinson (2003), reconociendo las lagunas en los datos y la literatura con respecto a la prevalencia de la distribución de los trastornos psicológicos entre los alumnos superdotados, sostiene que el hecho de que las necesidades de los alumnos superdotados se pasen por alto en entornos educativos poco exigentes puede dar lugar a consecuencias negativas. Precisamente, las prácticas excluyentes pueden poner en riesgo su desarrollo social y emocional, e impedirles desarrollar todo su potencial.

Según Greene (2005), a diferencia de sus compañeros, es más probable que los estudiantes dotados enfrenten conflictos personales más temprano en su desarrollo, particularmente en la escuela, debido a las incongruencias en sus crecientes habilidades, intereses, entornos y expectativas sociales. Los conflictos experimentados, que también son sociales, se basan en una actitud analítica que hace que los alumnos dotados “cuestionen, evalúen y juzguen espontánea y persistentemente elementos del entorno físico y social de una manera que no se ajusta a las normas de la sociedad” (Mendaglio, 2012, p. 6).

Por lo tanto, los niños superdotados corren cada vez más algún riesgo psicológico, particularmente cuando las características e idiosincrasias como la intensidad, la sensibilidad, la impaciencia, la alta actividad motora y el exceso de imaginación son mal diagnosticadas por profesionales con una formación inadecuada sobre cómo tratar con estos estudiantes (Webb et al., 2016). Estas características se exacerban especialmente cuando los estudiantes superdotados son colocados en contextos y situaciones en los que quedan desmotivados o sin desafíos. En consecuencia, esto puede dar lugar a angustias y ansiedades que se expresan a través de trastornos psicossomáticos o del comportamiento, y que pueden provocar inhibición intelectual, bajo rendimiento y sufrimiento mental (Vaivre-Douret, 2011).

De la misma manera que las necesidades y los desafíos socioemocionales pueden pasarse por alto, también se ha sugerido que aquellos que presentan trastornos emocionales y del comportamiento (EBD) o trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) son rutinariamente pasados por alto en la identificación de la superdotación. Se considera que sus comportamientos negativos percibidos van en contra de las expectativas de superdotación, cuando en realidad expresan su superdotación de una manera diferente (Karpinski et al., 2018).

A pesar de las diferencias en la literatura con respecto a la severidad de las necesidades socioemocionales de los estudiantes superdotados, varios países consideran el bienestar integral de los estudiantes. Los sistemas escolares se beneficiarán de un enfoque holístico centrado tanto en el rendimiento como en el bienestar, y deben esforzarse más y dedicar más recursos a los procesos y programas de identificación basados en dicho enfoque y en la consideración tanto de la diversidad que representan los estudiantes superdotados en las escuelas como de la existente dentro de la población de estudiantes superdotados.

De este modo, será importante que Ecuador continúe desarrollando políticas destinadas a democratizar el acceso a la educación para todos los individuos con altas capacidades intelectuales (superdotados) al mismo tiempo que promueva medidas inclusivas. Esto asegurará que todos los estudiantes superdotados, independientemente de su origen, tengan acceso a un sistema educativo que sea tanto equitativo como inclusivo.

CONCLUSIONES

Esta revisión de la literatura muestra que los países han estado diseñando e implementando varias iniciativas y proyectos de políticas en el ámbito de la educación para superdotados. A pesar de las tensiones en la formulación de políticas y las preocupaciones sobre si se debe o no enfocarse en los estudiantes superdotados como un grupo específico, la mayoría de los sistemas educativos han considerado la superdotación como un área educativa importante. Además de los valores igualitarios, y más recientemente inclusivos, las personas superdotadas son vistas como una fuente excepcional de capital humano, que puede tener un impacto sustancial en el crecimiento económico de un país y en la capacidad de la sociedad para innovar y enfrentar algunos de los desafíos actuales.

Los métodos pedagógicos diferenciados utilizados en combinación y adaptados a cada contexto parecen proporcionar las prácticas más prometedoras para responder a las necesidades de los estudiantes superdotados y mejorar sus resultados educativos. Sin embargo, persisten preocupaciones significativas en términos de equidad e igualdad dentro de la educación para superdotados. La literatura identifica los desafíos restantes en el sesgo de identificación y el acceso a los programas de educación para superdotados. Ciertos grupos, como las niñas, los estudiantes con necesidades educativas especiales y los estudiantes de minorías étnicas, tienden a estar subrepresentados en los programas para superdotados, lo que resalta la necesidad de repensar las políticas educativas con una lente de interseccionalidad.

Con el fin de responder a las necesidades de todos los estudiantes superdotados y mejorar sus resultados educativos, Ecuador debe pensar en resolver las tensiones asociadas a la educación para superdotados, mejorando al mismo tiempo la calidad de la educación para toda la población estudiantil. Por ejemplo, “las políticas educativas, por un lado, promueven un enfoque integrador, que se adopta en los países siguiendo el principio de que la enseñanza diferenciada debe brindarse a todos los estudiantes y, por otro lado, implementan un enfoque selectivo en que los estudiantes superdotados son tratados como un grupo con necesidades educativas especiales” (Sękowski & Łubianka, 2015, p. 86). De hecho, es crucial que, en términos de la capacidad del sistema educativo para promover la inclusión, un objetivo importante dentro de las instituciones educativas sea mejorar los

resultados de todos los estudiantes y no solo los de las personas identificadas como superdotadas. Sería contrario a los principios de inclusión, favorecer instituciones o clases separadas para personas superdotadas que pondrían en peligro la calidad de la educación disponible para otros estudiantes o su bienestar en la escuela. Dentro de la literatura, hay pocas referencias sobre cómo los programas de educación para superdotados podrían beneficiar a las escuelas en su conjunto. Sin embargo, se reconoce que el marco de diferenciación puede tener un efecto dominó y usarse para ayudar a todos los estudiantes a alcanzar su potencial (Sahlgren, 2018).

Finalmente, numerosos autores destacan la relativa ausencia de estudios consistentes de política internacional sobre educación para superdotados y los esfuerzos históricos que se han efectuado por lograr una inclusión equitativa, sin embargo, han sido pocos los países que han avanzado firmemente y han desarrollado planes estructurados (políticas) a largo plazo (Pawson & Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, 1984). La literatura relacionada aún carece de estudios empíricos integrales que brinden orientación para las políticas y prácticas educativas para atender a los estudiantes superdotados (Kim, 2016, p. 102). Por lo tanto, la cooperación internacional y los eventos académicos internacionales serán importantes para que los expertos y los países lleguen a un entendimiento común y compartan las mejores prácticas. Avanzar en la educación de los superdotados “parece requerir la incorporación de definiciones de superdotación en las políticas públicas educativas que sean tanto científicamente precisas como socialmente sensibles a los variados contextos nacionales. Hacerlo también requerirá alineaciones consistentes entre la formación de políticas de educación para superdotados y la implementación de programas que respondan directamente a las necesidades pedagógicas de los alumnos superdotados” (Heuser et al., 2017, p. 13).

REFERENCIAS

- Acereda, A., & Extremiana, A. A. (2000). *Niños superdotados*. Pirámide.
- Ainscow, M. (2019). 'The UNESCO Salamanca Statement 25 years on Developing inclusive and equitable education systems'. Cali, Colombia. Last accessed <https://en.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-en.pdf>.
- Alves, I. (2019). Enacting education policy reform in Portugal – the process of change and the role of teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 64–82. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693995>
- Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (2015). *A Nation Empowered, Volume 2: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students*. Belin Blank.
- Bakar, A. Y. A. (2016). "Digital Classroom": An Innovative Teaching and Learning Technique for Gifted Learners Using ICT. *Creative Education*, 07(01), 55–61. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.71006>
- Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive Characteristics of Gifted Students With Learning Disabilities: An In-depth Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Benavides, M., & Simon, M. J. B. (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. UNESCO, Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- Benson, M. B. (2009). Gifted Middle School Students Transitioning to High School: How One Teacher Helped His Students Feel Less Anxious. *Gifted Child Today*, 32(2), 29–33. <https://doi.org/10.4219/gct-2009-876>
- Bianco, M. (2005). The Effects of Disability Labels on Special Education and General Education Teachers' Referrals for Gifted Programs. *Learning Disability Quarterly*, 28(4), 285–293. <https://doi.org/10.2307/4126967>

- Binet, A., & Simon, T. (1961). The Development of Intelligence in Children. *Studies in Individual Differences: The Search for Intelligence.*, 81–111. <https://doi.org/10.1037/11491-008>
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C. H. (2005). Assumptions Underlying the Identification of Gifted and Talented Students. *Gifted Child Quarterly*, 49(1), 68–79. <https://doi.org/10.1177/001698620504900107>
- Callahan, C. M. (2005). Identifying Gifted Students from Underrepresented Populations. *Theory Into Practice*, 44(2), 98–104. <http://www.jstor.org/stable/3497028>
- Callahan, C. M., Moon, T. R., & Oh, S. (2017). Describing the Status of Programs for the Gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(1), 20–49. <https://doi.org/10.1177/0162353216686215>
- Callahan, C. M., Moon, T. R., Oh, S., Azano, A. P., & Hailey, E. P. (2015). What Works in Gifted Education. *American Educational Research Journal*, 52(1), 137–167. <https://doi.org/10.3102/0002831214549448>
- Cao, T. H., Jung, J. Y., & Lee, J. (2017). Assessment in Gifted Education: A Review of the Literature From 2005 to 2016. *Journal of Advanced Academics*, 28(3), 163–203. <https://doi.org/10.1177/1932202x17714572>
- Casey, R., Smith, C. P., & Koshy, V. (2011). Opportunities and Challenges of Working with Gifted and Talented Students in an Urban Context: A University-Based Intervention Program. *Gifted Child Today*, 34(1), 35–43. <https://doi.org/10.1177/107621751103400111>
- Council of Europe (1994), Recommendation 1248: Education for gifted children, Council of Europe, <http://assembly.coe.int>.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241. <https://doi.org/10.2307/1229039>

- De Boer, G. C., Minnaert, A. E. M. G., & Kamphof, G. (2013). Gifted Education in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 133–150. <https://doi.org/10.1177/0162353212471622>
- Deary, I. J. (2020). *Intelligence: A very short introduction* (Vol. 39). Oxford University Press, USA.
- Delcourt, M. A. B., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and Affective Learning Outcomes of Gifted Elementary School Students. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 359–381. <https://doi.org/10.1177/0016986207306320>
- DGESCO (2019), *Scolariser un élève à haut potentiel*, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Paris.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111–127. <https://doi.org/10.1177/0162353214529042>
- Eyre, D., & Lowe, H. (2013). *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. Taylor & Francis.
- Eyre, D., Policy Exchange (Firm) Staff, & Policy Exchange (Think tank). (2011). *Room at the Top: Inclusive Education for High Performance*. Policy Exchange.
- Extremiana, A. A. (2004). *Ninos superdotados / Highly Gifted Children*. Piramide Ediciones Sa.
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Colangelo, N. (2013). Twice-Exceptional Learners. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169–180. <https://doi.org/10.1177/0016986213490021>
- Fraser-Seeto, K.T. (2013). Pre-service teacher training in gifted and talented education: An Australian perspective.
- Freeman, J. (2002), *Out-of-School Educational Provision for the Gifted and Talented Around the World: A Report for the Department of Education and Skills*, Department of Education and Skills.

- Freeman, J. & Garces-Bascal, R.M. (2015), 'Gender differences in gifted children', in M. Neihart, S.I. Pfeiffer & T.L. Cross (Eds.) *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do we know?*, Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
- Fresno, J. (2019), *Meta-evaluation of interventions for Roma inclusion: Final Report - Penultimate version*, European Commission, Brussels.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 103–112. <https://doi.org/10.1177/001698628502900302>
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory1. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gallagher, J. J. (2006). *Driving Change in Special Education* (1st ed.). Paul H Brookes Pub Co.
- Gentry, M. (2014). *Total School Cluster Grouping & Differentiation: A Comprehensive, Research-Based Plan for Raising Student Achievement and Improving Teacher Practice*. Prufrock Press.
- Gómez-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L., & Martin, A. (2016). How Good Is Good Enough? A Community-Based Assessment of Teacher Competencies for Gifted Students. *SAGE Open*, 6(4), 215824401668068. <https://doi.org/10.1177/2158244016680687>
- Greene, M. J. (2005). Teacher as Counselor: Enhancing the Social, Emotional, and Career Development of Gifted and Talented Students in the Classroom. *Gifted Education International*, 19(3), 226–235. <https://doi.org/10.1177/026142940501900305>
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Hannaway, J. (2003). Accountability, Assessment, and Performance Issues: We've Come a Long Way . . . or Have We? *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 105(10), 20–36. <https://doi.org/10.1177/016146810310501002>

- Harris, B., & Lizardi, P. S. (2012). Gifted Law, Identification, and Programming in Mexico. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(2), 188–203. <https://doi.org/10.1177/0162353212445235>
- Heuser, B.L., Wang, K., & Shahid, S. (2017). Global Dimensions of Gifted and Talented Education: The Influence of National Perceptions on Policies and Practices. *Global education review*, 4, 4-21.
- Jung, J. Y. (2017). Occupational/Career Decision-Making Thought Processes of Adolescents of High Intellectual Ability. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(1), 50–78. <https://doi.org/10.1177/0162353217690040>
- Karpinski, R. I., Kinase Kolb, A. M., Tetreault, N. A., & Borowski, T. B. (2018). High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. *Intelligence*, 66, 8–23. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.09.001>
- Kaufman, J. C., Plucker, J. A., & Russell, C. M. (2011). Identifying and Assessing Creativity as a Component of Giftedness. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 60–73. <https://doi.org/10.1177/0734282911428196>
- Kerr, B., & Sodano, S. (2003). Career Assessment with Intellectually Gifted Students. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 168–186. <https://doi.org/10.1177/1069072703011002004>
- King, E. W. (2005). Addressing the Social and Emotional Needs of Twice-Exceptional Students. *TEACHING Exceptional Children*, 38(1), 16–21. <https://doi.org/10.1177/004005990503800103>
- Koenderink, T., & Hovinga, F. (2018). Gifted Dropouts: How This Dutch Program Helps Struggling Students Get Back on Track. *Parenting for High Potential*, 7, 12.
- Koshy, V., Smith, C. P., & Casey, R. (2018). England Policy in Gifted Education: Current Problems and Promising Directions. *Gifted Child Today*, 41(2), 75–80. <https://doi.org/10.1177/1076217517750700>

- Kronborg, L., & Cornejo-Araya, C. A. (2018). Gifted Educational Provisions for Gifted and Highly Able Students in Victorian Schools, Australia. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1–14. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-5.gepg>
- Lassig, C. (2015). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 24(2). <https://doi.org/10.21505/ajge.2015.0012>
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated Instruction: Inclusive Strategies for Standards-Based Learning That Benefit The Whole Class. *American Secondary Education*, 32(3), 34–62. <http://www.jstor.org/stable/41064522>
- Lee, J., B. Kang and D. Lee (2016), “Law for Gifted and Talented Education in South Korea: Its Development, Issues, and Prospects”, *Turkish Journal of Giftedness and Education*, Vol. 6/1, pp. 14-23.
- Lo, C. O., Tan, Y. S. M., Chrostowski, M., Hu, S. F., Chan, D., Sue, D. M., Wu, I. C., & Li, W. (2019). Reenvisioning Gifted Education in British Columbia: A Qualitative Research Protocol of Policy Analysis in the Context of a Redesigned Curriculum. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 160940691882223. <https://doi.org/10.1177/1609406918822233>
- Long, L. C., Barnett, K., & Rogers, K. B. (2015). Exploring the Relationship Between Principal, Policy, and Gifted Program Scope and Quality. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(2), 118–140. <https://doi.org/10.1177/0162353215578279>
- Lovett, B. J. (2013). The Science and Politics of Gifted Students With Learning Disabilities: A Social Inequality Perspective. *Roeper Review*, 35(2), 136–143. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.766965>
- Matthews, M. S. (2006). Gifted students dropping out: *Recent findings from a southeastern state*. *Roeper Review*, 28(4), 216–223. <https://doi.org/10.1080/02783190609554367>
- Maxwell, M. (2007). Career Counseling Is Personal Counseling: A Constructivist Approach to Nurturing the Development of Gifted Female Adolescents. *The Career*

- Development Quarterly*, 55(3), 206–224. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2007.tb00078.x>
- Mayes, R. D., & Moore, J. L. (2016). The Intersection of Race, Disability, and Giftedness. *Gifted Child Today*, 39(2), 98–104. <https://doi.org/10.1177/1076217516628570>
- Mcclain, M. C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of Gifted Students in the United States Today: A Look at State Definitions, Policies, and Practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 59–88. <https://doi.org/10.1080/15377903.2012.643757>
- Mendaglio, S. (2012). Gifted students' transition to university. *Gifted Education International*, 29(1), 3–12. <https://doi.org/10.1177/0261429412440646>
- Merrotsty, P. (2017). Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent in Australian education. *Australasian Journal of Gifted Education*, 26(2). <https://doi.org/10.21505/ajge.2017.0014>
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-Ability Students Don't Face Problems and Challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274–276. <https://doi.org/10.1177/0016986209346943>
- Mueller-Opplinger, V. (2015). Gifted Education in Switzerland: Widely Acknowledged, but Obstacles Still Exist in Implementation. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(3), 89–110. <https://doi.org/10.26529/cepsj.197>
- Murphy, C. and D. Walker (2015), Introduction and Definitions of Giftedness in the Early Years, NZCER Press.
- NAGC (2010), 2010 Pre-K-Grade 12 Gifted Programming Standards, NAGC.
- NSW Department of Education (2018), Review of Selective Education Access: Findings and Action Plan, <http://education.nsw.gov.au>.
- OECD (2009), Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>.

- OECD (2012), “Transitions Beyond Initial Education”, in *Education Today 2013: The OECD Perspective*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/888932661497>.
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Parekh, G., Brown, R. S., & Robson, K. (2018). The Social Construction of Giftedness. *Canadian Journal of Disability Studies*, 7(2), 1–32. <https://doi.org/10.15353/cjds.v7i2.421>
- Pawson, A. H. & Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. (1984). La Educación de los superdotados. *Perspectivas: Revista Trimestral De Educación*, 0000262351, 177–187.
- Petersen, J. (2013). Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 342–348. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.002>
- Pfeiffer, S. I. (2011). Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3–9. <https://doi.org/10.1177/0734282911428192>
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of Academically Gifted Students. *Special Services in the Schools*, 16(1–2), 83–93. https://doi.org/10.1300/j008v16n01_06
- Polyzopoulou, K., Kokaridas, D.G., Patsiaouras, A., & Gari, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in greek educational settings. *Journal of physical education and sport*, 14, 211.
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. *Conceptions of Giftedness*, 246–279. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511610455.015>
- Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted*

- education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues (pp. 55–90). Prufrock Press Inc..
- Renzulli, J. S., & Park, S. (2002). Giftedness and high school dropouts: Personal, family, and school-related factors (RM02168). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Resch, C. (2014). National Policies and Strategies for the Support of the Gifted and Talented in Austria. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(3), 9–30. <https://doi.org/10.26529/cepsj.193>
- Riley, T. L., Moltzen, R., New Zealand. Ministry of Education, & New Zealand. Ministry of Education. (2010). *Enhancing and Igniting Talent Development Initiatives: Research to Determine Effectiveness : Report to the Ministry of Education*. Ministry of Education.
- Riley, T., & Bicknell, B. (2013). Gifted and Talented Education in New Zealand Schools: A Decade Later. *Apex*, 18(1), 1–16. <https://doi.org/10.21307/apex-2013-006>
- Robinson, N. M. (2003). Two Wrongs and Two Rights: Reason and Responsibility. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(4), 321–328. <https://doi.org/10.4219/jeg-2003-309>
- Roid, G. H., & Pomplun, M. (2012). The stanford-binet intelligence scales. The Guilford Press.
- Rowan, L., & Townend, G. (2016). Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students. *Cogent Education*, 3(1), 1242458. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2016.1242458>
- Sahlgren, G. (2018), What Works in Gifted Education?, Centre for Education Economics.
- Sastre-Riba, S., Pérez-Sánchez, L. F., & Villaverde, A. B. (2018). Programs and Practices for Identifying and Nurturing High Intellectual Abilities in Spain. *Gifted Child Today*, 41(2), 63–74. <https://doi.org/10.1177/1076217517750703>

- Sękowski, A. E., & Łubianka, B. (2013). Education of gifted students in Europe. *Gifted Education International*, 31(1), 73–90. <https://doi.org/10.1177/0261429413486579>
- Stanovich, K. E. (2009). What intelligence tests miss: The psychology of rational thought. Yale University Press.
- Subotnik, R. F., Edmiston, A. M., Cook, L., & Ross, M. D. (2010). Mentoring for Talent Development, Creativity, Social Skills, and Insider Knowledge: The APA Catalyst Program. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 714–739. <https://doi.org/10.1177/1932202x1002100406>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Terriot, K. (2018), “De la définition théorique du haut potentiel (HPI) aux conséquences pratiques”, A.N.A.E 154, pp. 000-000, <https://www.researchgate.net/publication/326848534>.
- Tirri, K. (1997). How Finland Meets the Needs of Gifted and Talented Pupils. *High Ability Studies*, 8(2), 213–222. <https://doi.org/10.1080/1359813970080206>
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland Serves Gifted and Talented Pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84–96. <https://doi.org/10.1177/0162353212468066>
- Tourón, J., & Freeman, J. (2018). Gifted education in Europe: Implications for policymakers and educators. *APA Handbook of Giftedness and Talent.*, 55–70. <https://doi.org/10.1037/0000038-004>
- Tulsky, D., Zhu, J., & Ledbetter, M. F. (1997). WAIS-III/WMS-III Technical Manual. Psychological Corporation: San Antonio, TX.
- Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M., D’Onofrio, B., & Gottesman, I. I. (2003). Socioeconomic Status Modifies Heritability of IQ in Young

- Children. *Psychological Science*, 14(6), 623–628. https://doi.org/10.1046/j.0956-7976.2003.psci_1475.x
- UNESCO (2017), A guide for ensuring inclusion and equity in education, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, <http://www.unesco.org>
- Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and Cognitive Characteristics of “High-Level Potentialities” (Highly Gifted) Children. *International Journal of Pediatrics*, 2011, 1–14. <https://doi.org/10.1155/2011/420297>
- VanTassel-Baska, J. (2017). Curriculum Issues. *Gifted Child Today*, 40(1), 62–63. <https://doi.org/10.1177/1076217516675905>
- Watters, J. J. (2010). Career Decision Making Among Gifted Students: The Mediation of Teachers. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 222–238. <https://doi.org/10.1177/0016986210369255>
- Watters, J. J., & Diezmann, C. M. (2003). The gifted student in science : fulfilling potential. *Australian Science Teachers Journal*; v.49 n.3 p.46-53; September 2003, 49(3), 46–53. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.131835>
- Webb, J. T., Amend, E. R., & Beljan, P. (2016). *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: Adhd, Bipolar, Ocd, Asperger's, Depression, and Other Disorders (2nd Edition)* (2nd ed.). SCB Distributors.
- Wechsler, D. (2008). Wechsler Adult Intelligence Scale—Fourth Edition Administration and Scoring Manual. San Antonio, TX: Pearson.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixon, D. D. (2019). Gifted Students. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 551–576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>
- Yarrison, B. (2018), ““If not us, then who? If not now, then when?””, *Journal of the National Collegiate Honors Council*, Vol. 19/2, <https://digitalcommons.unl.edu/nchcjournal/581>.