UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Educación Básica - Presencial

Itinerario Académico en: Educación General Básica

Condiciones educativas y sociales que inciden en niños/as con capacidades intelectuales sobresalientes en la ruralidad de Ecuador y Bolivia

Autora:

Jackeline Jessenia Moscoso Jimenez

Azogues - Ecuador

Febrero, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Propuesta de Innovación Pedagógico - Curricular

Línea de investigación

Educación inclusiva para la atención a la diversidad

Autora:

Jackeline Jessenia Moscoso Jimenez

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Docente Tutor	**Freddy Daniel Cabrera Martínez**
CÓDIGO ORCID	**0009-0007-4281-743X**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

A Dios por haberme brindado la fuerza, sabiduría y la perseverancia en este camino académico, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente, por la paz que pude sentir y por darme la firmeza necesaria para llegar hasta aquí.

A mis padres, con todo el amor y la gratitud que mi corazón puede expresar. Gracias por cada sacrificio, por cada consejo y por cada palabra de aliento. Gracias por enseñarme a sostener un lápiz y en él escribir mis sueños. Ustedes sembraron en mí la disciplina, la fe y el valor para no rendirme.

A mis hermanos y mis primos, por ser mi apoyo firme, abrazo seguro y mi compañía constante. Por creer en mí incluso en mis momentos de duda y recordarme siempre que la familia es la raíz que sostiene cualquier sueño.

A mi tía, por su cariño sincero, por sus consejos y por estar presente con palabras y gestos que fortalecieron mi camino. Ha sido mi ejemplo de entrega, cariño y fortaleza.

A Coffe, mi gran compañero de cuatro patitas, quien sin palabras me enseñó a ser fuerte. En su mirada encontré consuelo, en su compañía encontré calma y en su forma de enfrentar cada día descubrí una lección silenciosa de valentía y resistencia. Su presencia me recordaba que rendirse no era opción.

Cada esfuerzo, cada lágrima y cada sacrificio que acompañaron este proceso están llenos del amor que ustedes me han dado.

Este logro también es de ustedes, mi familia.

Jackeline.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

RESUMEN

En el presente trabajo de integración curricular se analizan las condiciones educativas y sociales que inciden en la atención de niños y niñas con capacidades intelectuales sobresalientes en contextos rurales de Ecuador y Bolivia, una problemática caracterizada por la invisibilización sistemática del talento en estos territorios. A partir de esta situación, se examinan las políticas educativas de ambos países, las barreras estructurales, pedagógicas y socioculturales que enfrentan estos estudiantes, así como las percepciones de docentes, familias y los propios niños sobre sus capacidades. El estudio emplea un enfoque cualitativo con diseño descriptivo-interpretativo. Se trabajó con una muestra de 42 actores educativos, 18 estudiantes, 6 docentes y 18 familiares, distribuidos en seis instituciones rurales, tres en la provincia del Azuay (Ecuador) y tres en el departamento de Santa Cruz (Bolivia). Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas, observación participante y revisión documental, los hallazgos fueron analizados mediante triangulación de fuentes y contraste con las teorías de Renzulli, Gardner, Sternberg y el enfoque de educación inclusiva. Del análisis de los resultados se evidencia que, pese a las diferencias normativas entre ambos países: Ecuador cuenta con un marco legal que reconoce la “dotación superior” sin implementación efectiva, mientras Bolivia carece de reconocimiento explícito. Se concluye que el talento rural no es un recurso ausente, sino que las políticas efectivas son limitadas, así como los recursos, formación docente y prácticas pedagógicas que permitan reconocerlo, valorarlo y potenciarlo en las escuelas rurales de la región andina, tomando en cuenta la necesidad de una educación intercultural contextualizada que valore los saberes propios de estas comunidades.

PALABRAS CLAVES: Capacidades intelectuales sobresalientes, educación rural, Ecuador, Bolivia, inclusión educativa, barreras pedagógicas, políticas educativas.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ABSTRACT

This curricular integration study analyzes the educational and social conditions that affect the care of children with outstanding intellectual abilities in rural contexts in Ecuador and Bolivia, a problem characterized by the systematic invisibilization of talent in these territories. Based on this situation, the educational policies of both countries are examined, as well as the structural, pedagogical, and sociocultural barriers faced by these students and the perceptions of teachers, families, and the children themselves regarding their abilities. The study uses a qualitative approach with a descriptive-interpretative design. We worked with a sample of 42 educational actors: 18 students, 6 teachers, and 18 family members, distributed across six rural institutions, three in the province of Azuay (Ecuador) and three in the department of Santa Cruz (Bolivia). Semi-structured interviews, participant observation, and document review were used for data collection. The findings were analyzed through triangulation of sources and comparison with the theories of Renzulli, Gardner, Sternberg, and the inclusive education approach. Analysis of the results shows that despite regulatory differences between the two countries. Ecuador has a legal framework that recognizes "superior endowment" without effective implementation, while Bolivia lacks explicit recognition. It is concluded that rural talent is not an absent resource; rather, effective policies, resources, teacher training, and pedagogical practices to recognize, value, and enhance it are limited in rural schools across the Andean region. This underscores the need for contextualized intercultural education that values the knowledge inherent to these communities.

KEYWORDS: Outstanding intellectual abilities, rural education, Ecuador, Bolivia, inclusive education, pedagogical barriers, educational policies.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN **10**

Línea de investigación **12**

Modalidad de trabajo de integración curricular **13**

Identificación de la situación o problema a investigar **13**

Justificación **15**

Justificación teórica 15

Justificación practica 16

Justificación social 16

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN **17**

Objetivo general 17

Objetivos específicos 17

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL **18**

INTRODUCCION **18**

ANTECEDENTES INTERNACIONALES **18**

Condiciones educativas y sociales 18

Capacidades intelectuales sobresalientes 20

Contextos rurales 21

ANTECEDENTES NACIONALES **22**

Condiciones educativas y sociales 22

Capacidades intelectuales sobresalientes 24

Contextos rurales 25

ANTECEDENTES LOCALES **27**

Condiciones educativas y sociales 27

Capacidades intelectuales sobresalientes 28

Contextos rurales 30

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA **31**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Teoría de las capacidades intelectuales sobresalientes de Renzulli 32
Teoría de las inteligencias múltiples y las capacidades intelectuales sobresalientes 35
Teoría triárquica de la inteligencia 37
Teoría de la Educación Inclusiva desde las capacidades sobresalientes 39
Marco normativo y curricular para la atención de las capacidades intelectuales sobresalientes 41
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA 46
Diseño de la investigación 46
Contexto del estudio 48
Participantes 48
Técnicas e instrumentos de recolección de información 51
Entrevista semiestructurada 51
Observación participante 53
Revisión documental 54
Matriz de categorización 55
Procedimiento de recolección de información 57
CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE RESULTADOS 59
Políticas educativas para la atención de las capacidades intelectuales sobresalientes en contextos rurales 59
Brechas en las prácticas educativas institucionales en contextos rurales 63
Barreras para la atención de las altas capacidades intelectuales en contextos rurales 67
Barreras estructurales del sistema educativo rural 68
Barreras pedagógicas en la práctica docente 71
Barreras socioculturales y contextuales 76
Percepciones y conocimiento de los actores educativos sobre las altas capacidades 80
Percepciones y nivel de conocimiento de docentes y estudiantes sobre las altas capacidades 81
Actitudes y prácticas frente a estudiantes con altas capacidades 86
Percepción de familias y estudiantes sobre la atención educativa 91
CONCLUSIONES 96
RECOMENDACIONES 99

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 100

ANEXOS 116

ANEXO A.- ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DOCENTES 116

ANEXO B.- ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA ESTUDIANTES 119

ANEXO C.- ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA PADRES DE FAMILIA 123

ANEXO D.- Guía de observación 126

ANEXO E.- Guía de análisis documental 128

ANEXO F.- Autorizaciones institucionales 129

ANEXO G. Validación de expertos 132

Validación de experto 1 132

Validación de experto 2 136

Validación de experto 3 140

ANEXO H.- Consentimiento informado (Docentes y familias) 144

Consentimiento informado (Ecuador) 145

Consentimiento informado (Bolivia) 146

ANEXO I.- Asentimiento informado (Estudiantes) 147

Asentimiento informado (Ecuador) 148

Asentimiento informado (Bolivia) 149

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN

El reconocimiento y desarrollo de las capacidades intelectuales sobresalientes es una dimensión básica del ámbito educativo contemporáneo, particularmente en una época que demanda equidad, inclusión y atención a la diversidad. Con el pasar de los años, la identificación del concepto de inteligencia ha llegado a estar ampliamente extendida y reconocida, pasando desde visiones excesivamente centradas en el coeficiente intelectual hasta posturas más avanzadas que asumen la existencia de una variedad notable de habilidades, así como de factores sociales, culturales y educativos que inciden en su desarrollo. Esta evolución permite destacar que el potencial intelectual no es una condición que se desarrolla de manera homogénea y que depende de factores innatos, sino que se construye en interacción con el ambiente.

Las capacidades intelectuales sobresalientes se expresan a través de diversas manifestaciones, tales como la superdotación o el talento. De este modo, estas capacidades no deben entenderse como una condición estática, sino como características que se desarrollan o limitan según las oportunidades y estímulos que el contexto familiar, escolar y social ofrece al niño o niña (Albes et al., 2013). No obstante, durante los primeros años escolares, estas manifestaciones suelen pasar desapercibidas o ser interpretadas erróneamente, ya que no siempre se expresan mediante un alto rendimiento académico, sino también a través de la creatividad, sensibilidad emocional, pensamiento lógico o liderazgo (Martín – lobo, 2018).

Esta situación adquiere relevancia en los contextos rurales. En estos contextos, la desigualdad en el acceso a recursos educativos, la limitada formación especializada del docente y las concepciones reduccionistas sobre la inteligencia inciden directamente en la atención que reciben los niños y niñas con capacidades intelectuales sobresalientes. Por esta razón, muchos estudiantes no son prioridad dentro del sistema educativo, a pesar de evidenciar un alto potencial cognitivo.

La educación rural en América Latina, desde un punto de vista regional, tiene rasgos socioculturales específicos que afectan la concepción de la inteligencia y el talento. En Bolivia, aunque la Ley 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” fomenta la interculturalidad,

la intraculturalidad y el plurilingüismo de manera oficial, todavía no es preferencia identificar y atender las habilidades intelectuales destacadas en áreas rurales.

El principio de inclusión, un concepto amplio bajo el cual se protege la atención educativa a la diversidad en Ecuador, está establecido en la Ley de Educación Intercultural (LOEI). Este marco normativo no contempla procedimientos específicos para identificar y abordar las capacidades intelectuales sobresalientes. Los sistemas educativos homogéneos tienden a priorizar las dificultades de aprendizaje sobre el desarrollo del talento, situación que se acentúa en contextos rurales donde la formación docente y los recursos pedagógicos son limitados.

Sin embargo, este marco no establece procedimientos específicos para identificar y abordar las capacidades intelectuales, y la falta de centralización de la política nacional, al basarse en iniciativas locales o institucionalmente fragmentadas, evidencia una brecha entre lo inclusivo general y la práctica especializada, dejando a estos estudiantes sin una garantía efectiva de atención diferenciada. Sistemas educativos que atienden a la diversidad de manera uniforme, según Tourón (2018) de manera uniforme tienden a priorizar la atención a las dificultades de aprendizaje. Esto se acentúa en el ámbito rural del Ecuador, donde la limitada formación docente, escasez de recursos pedagógicos que favorezcan el reconocimiento y potenciación del alto potencial intelectual.

Desde una perspectiva teórica, esta investigación se basa en diversos enfoques que han contribuido a ampliar la comprensión de la inteligencia y las altas capacidades. Por ello, Sperman (1904) planteó la inteligencia como una capacidad general unitaria; Thurstone (1938) propuso una visión multifactorial basada en habilidades mentales primarias; Guilford (1967) incorporó dimensiones como la creatividad y el pensamiento divergente; Gardner (1983) introdujo la teoría de las inteligencias múltiples y Sternberg y Grigorenko (2002) destacaron las inteligencias analítica, creativa y práctica. Los aportes permiten un enfoque multidimensional y contextualizado sobre las capacidades intelectuales sobresalientes.

El presente trabajo se centra en comprender cómo las condiciones educativas y sociales influyen en la atención de las capacidades intelectuales sobresalientes de niños y niñas en contextos rurales de Ecuador y Bolivia. Se apunta, en concreto, a identificar las

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

barreras estructurales, pedagógicas y socioculturales que dificultan su atención en zonas rurales del Ecuador y Bolivia. Se examina también las políticas educativas relacionadas con la atención a estudiantes con capacidad intelectual sobresaliente en sectores rurales, y posterior, se analizan las percepciones y actitudes de los docentes y actores educativos sobre las capacidades intelectuales sobresalientes en contextos rurales de ambos países.

Desde una perspectiva metodológica, este estudio se basa en un enfoque cualitativo y se inscribe en un paradigma interpretativo, lo que permite comprender esta realidad a través de las experiencias y percepciones de los actores relevantes del ámbito educativo. En general, se utilizaron entrevistas semiestructuradas como método principal de recopilación de datos, dirigidas a docentes, estudiantes y padres de familia de zonas rurales de Ecuador y Bolivia.

Por medio de este estudio, se pretende contribuir a la comprensión y entendimiento de las capacidades intelectuales sobresalientes en niños y niñas de contextos rurales. Se espera que los resultados obtenidos sean un referente para los docentes y actores educativos.

Línea de investigación

La presente investigación titulada “Condiciones educativas y sociales que inciden en niños/as con capacidades intelectuales sobresalientes en la ruralidad de Ecuador y Bolivia” se enmarca en la línea de investigación UNAE (2025), “Educación inclusiva para la atención a la diversidad”. Tal marco plantea la diversidad como una condición del ser humano y asume la pluriculturalidad de identidades, ritmos de aprendizaje y contextos socioculturales que se dan cita en el ámbito educativo. Las capacidades intelectuales superiores se consideran una nueva expresión de la diversidad humana que exige una respuesta didáctica inclusiva, en el sentido de priorizar no solo las excepcionales condiciones del estudiante, sino también las del contexto socioeconómico y sociocultural, sobre todo en contextos rurales.

En este sentido, la presente investigación pretende enriquecer el entendimiento sobre las condiciones educativas y sociales de los niños y niñas con capacidades intelectuales destacadas en el ámbito de un entorno rural, partir de una propuesta inclusiva y contextualizada, así como también consolidar el debate académico sobre la atención a la diversidad intelectual en la educación rural. A partir de ello, se busca que esta investigación se proyecte como un insumo teórico – reflexivo que pueda facilitar la toma de decisiones

pedagógicas y prácticas educativas más justas y se reconozca la diversidad que orienta dicha línea investigadora.

Modalidad de trabajo de integración curricular

Se adopta la forma de proyecto de investigación educativa, dado que, es la adecuada para analizar una realidad educativa concreta desde un enfoque formativo y reflexivo. En tal virtud, el estudio tiene como finalidad profundizar en el entendimiento del fenómeno que se indaga, proporcionando elementos que beneficien el campo educativo y el conocimiento sobre la atención a estudiantes con elevada capacidad intelectual.

Identificación de la situación o problema a investigar

El desarrollo de las capacidades intelectuales sobresalientes constituye uno de los pilares del desarrollo integral de los niños y niñas (Sanz de la Torre, 2018). Estas capacidades, que pueden manifestarse desde edades tempranas y requieren procesos oportunos de identificación y de acompañamiento educativo adecuado que permita potenciar su desarrollo. No obstante, en los contextos rurales de países como Ecuador y Bolivia, diversas condiciones educativas y sociales limitan el acceso y la atención a estudiantes de este grupo.

El aula evidencia esta problemática. Es habitual que, a comienzo del ciclo escolar, algunos de los niños y niñas presenten ciertas habilidades como el razonamiento lógico, creativo, lingüístico o de resolución de problemas más avanzado que el resto de sus compañeros. Sin embargo, en las instituciones educativas rurales, estas manifestaciones suelen pasar desapercibidas debido a la escasa formación docente en el ámbito de estas capacidades intelectuales sobresalientes (Bermejo, 2021). Los instrumentos especializados para su identificación suelen estar desvinculados de las realidades socioculturales rurales, es decir, no son los adecuados para la utilización de estos (López, 2023). Por otro lado, la persistencia de mitos y estereotipos que asocian el talento únicamente con el rendimiento académico tradicional no permiten ver más allá de la realidad establecida (Sastre, 2012).

La observación participante realizada en ambos países (Ecuador – Bolivia) permitió constatar empíricamente la falta de mecanismos eficaces para estos estudiantes. Asimismo, la investigación de campo reveló la presencia de estudiantes con desempeños y características de perfiles de habilidades sobresalientes, los cuales, no habían sido detectados formalmente y

no recibían una atención pedagógica diferenciada. Este hallazgo refleja que los estudiantes con alto potencial en entornos rurales o socioeconómicamente desfavorecidos tienen una probabilidad significativamente menor de ser identificados por los sistemas educativos, en comparación con sus pares en contextos urbanos (García, 2020).

De acuerdo con el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC, 2020), los estudiantes con capacidades sobresalientes deben ser identificados y atendidos de manera oportuna mediante propuestas pedagógicas diferenciadas que reconozcan sus necesidades específicas y promuevan su desarrollo integral. Como hemos mencionado anteriormente, resulta desafiante que, en el contexto rural, esta normativa no siempre se traduce en acciones concretas dentro de las prácticas educativas, lo que refuerza brechas existentes en la atención a esta población. Para comprender las razones que explican dicha brecha, es fundamental analizar las condiciones educativas y sociales que inciden en los niños/as con capacidades intelectuales sobresalientes en la ruralidad de Ecuador y Bolivia.

En ese contexto, en el ámbito educativo, se entiende que el sistema de educación rural tiene limitaciones estructurales que limitan una atención suficiente, como la falta de formación docente en estrategias para identificar y atender estas capacidades (Martín, 2019). Esta situación se ve incrementada por la estructura y creación de clases con aula multigrados, en donde la diversidad de edad y niveles es uno de los mecanismos de gestión que dificultan realizar un seguimiento y observación (Hargreaves, 2020). Asimismo, destaca un currículo homogéneo y poco pertinente, desarrollado a partir de parámetros urbanos, sin diálogo con la ruralidad (Terigi, 2021).

Cabe resaltar que en las escuelas existe una gran escasez de recursos pedagógicos y tecnológicos. Como se mencionó anteriormente, la falta de programas de detección temprana, programas especializados y adaptaciones curriculares para dar respuesta a las necesidades específicas de estos estudiantes es algo frecuente (López, 2020).

Los obstáculos que imponen las condiciones sociales del entorno rural puede que difuminen aún más esas capacidades. La vulnerabilidad socioeconómica de muchas familias les impide proporcionar estímulos enriquecidos (UNICEF, 2019). Esta situación se ve agravada

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

por el acceso limitado a servicios especializados de psicología, orientación o salud, los cuales permiten llegar a un diagnóstico y seguimiento de carácter integral (Fernández, 2021).

Asimismo, las grandes distancias geográficas y las dificultades de acceso a los centros educativos comprometen una asistencia regular, mientras que las responsabilidades domésticas y productivas que a menudo recaen en los niños restan tiempo y energía al desarrollo académico. Por lo que, ciertas prácticas y creencias culturales pueden no priorizar la expresión del talento intelectual individual (McCoach, 2020). Por lo tanto, la confluencia de las condiciones educativas y sociales no solo desatiende, sino que contribuye a la invisibilidad de estas capacidades intelectuales sobresalientes, a partir de ello, surge la pregunta central que guía esta investigación:

¿Cómo influyen las condiciones educativas y sociales en niños y niñas con capacidades intelectuales sobresalientes en contextos rurales de Ecuador y Bolivia?

Justificación

El estudio de las condiciones educativas y sociales que inciden en niños /niñas con capacidades intelectuales sobresalientes en la ruralidad de Ecuador y Bolivia resulta relevante para el campo educativo, debido a la escasa atención que ha recibido esta población en sistemas educativos con marcadas brechas urbano – rurales (UNESCO, 2022). A partir del análisis bibliográfico, se resalta que la investigación sobre las capacidades intelectuales sobresalientes se centra en entornos urbanos, dejando un vacío significativo en la comprensión de dinámicas rurales (Pfeiffer, 2021). Esta investigación adquiere pertinencia al generar evidencia contextualizada sobre un fenómeno crítico y poco documentado en la región andina.

Justificación teórica

La relevancia teórica de este estudio destaca que existe una abundante producción académica centrada en las condiciones para la inclusión de estudiantes con discapacidad en entornos rurales (Schuelka, 2021). Sin embargo, esta atención contrasta con la escasez de investigación que analicen las condiciones educativas y sociales que facilitan el desarrollo de niños y niñas con capacidades intelectuales sobresalientes en los mismos contextos.

Esta carencia es particularmente grave en América Latina. Para López (2020), la mayor parte de los estudios existentes está centrada en la identificación psicométrica individual. Mientras tanto, se omite la caracterización de los factores sistémicos y ecológicos presentes en el contexto escolar y comunitario.

La investigación se justifica teóricamente al proponerse un desplazamiento del déficit al potencial en la educación rural inclusiva y analizar las condiciones (currículo, formación docente, recursos, percepciones sociales) como objeto de estudio. De esta manera, contribuye al marco analítico que se considera necesario para la comprensión de un fenómeno invisibilizado.

Justificación practica

La aportación práctica del estudio radica en el conocimiento de las condiciones educativas y sociales que indicen en la atención de los estudiantes con capacidades intelectuales sobresalientes. Tal como argumenta Hargreaves (2020) en su trabajo sobre el cambio educativo, la investigación más valiosa es la que capacita a los docentes y le provee conocimientos aplicables a su contexto específico. La investigación pretende contribuir con evidencia contextualizada que pueda servir de insumo para futuras decisiones de autoridades educativas respecto a la atención de las capacidades intelectuales sobresalientes en contextos rurales. Por ende, se busca aportar elementos de análisis que permitan comprender las brechas existentes entre el principio normativo y su implementación cotidiana.

Justificación social

La justificación social de esta investigación radica en el compromiso que tiene con la equidad y el desarrollo humano integral de la infancia rural. Su principal aporte se centra en evidenciar la invisibilidad de las necesidades de los niños y niñas con capacidades intelectuales sobresalientes, un grupo donde las necesidades eran ignoradas en las agendas de equidad educativa, cuya tendencia es trabajar solo con déficits, tal como se establece en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989).

Como demuestra la investigación de Seligman (2018) sobre el florecimiento humano, el despliegue de las fortalezas y talentos personales es un pilar fundamental para la autoestima, la resiliencia y el sentido de propósito. Una atención educativa acorde a sus capacidades

puede prevenir riesgos como la desmotivación, el bajo rendimiento por desinterés o el aislamiento social, que suelen afectar a este alumnado cuando no es identificado. Según Andersen (2021), es posible evitar riesgos como la desmotivación, el bajo rendimiento por desinterés o el aislamiento social con el alumnado no identificado a través de una buena atención educativa que se ajuste a sus capacidades. Cultivar estos talentos locales a nivel comunitario es invertir en el capital social y cultural de las propias comunidades rurales que promueven un desarrollo endógeno.

Por lo tanto, esta investigación se fundamenta en su capacidad para abordar un vacío de conocimiento tanto teórico como empírico en la región, al tiempo que propone un análisis que puede derivar en contribuciones prácticas concretas para la mejora escolar y en un impacto social directo al promover la equidad y el derecho a una educación de calidad para todos. Por lo tanto, este estudio no solo busca diagnosticar un problema, sino también generar evidencia que sirva como base para la acción educativa informada, la transformación de prácticas y el diseño de políticas más sensibles y efectivas para el desarrollo del potencial humano en las ruralidades andinas.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Analizar las condiciones educativas y sociales que inciden en la atención de niños con capacidades intelectuales sobresalientes en contextos rurales de Ecuador y Bolivia.

Objetivos específicos

- Examinar las políticas educativas de Ecuador y Bolivia relacionadas a estudiantes con capacidades intelectuales sobresalientes en contextos rurales.
- Identificar las barreras estructurales, pedagógicas y socioculturales que dificultan a niños con capacidades intelectuales sobresalientes en contextos rurales de Ecuador y Bolivia.
- Analizar las percepciones y actitudes de los docentes y actores educativos sobre las capacidades intelectuales sobresalientes en contextos rurales de Ecuador y Bolivia.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

INTRODUCCION

El presente capítulo constituye el sustento teórico y conceptual que fundamenta la investigación sobre las condiciones educativas y sociales que inciden en la atención de niños/as con capacidades intelectuales sobresalientes en la ruralidad de Ecuador y Bolivia. Su propósito es establecer un marco analítico que permita comprender este fenómeno desde perspectivas educativas, sociales y normativas, integrando los principales referentes teóricos y empíricos disponibles. Se estructura en tres componentes principales, los cuales serán desarrollados en función de las tres categorías analíticas que guían este estudio: condiciones educativas y sociales, capacidades intelectuales sobresalientes y contextos rurales.

En primer lugar, se proporciona un estado del arte que organiza investigaciones previas de forma sistemática (nivel internacional, nacional y local) a partir de su ordenación categórica. Esto da lugar a la identificación de vacíos y capacidades que aportan información relevante a los contextos rurales estudiados. En segundo lugar, se elabora una fundamentación teórica que recoge las teorías más significativas sobre la inteligencia, las capacidades intelectuales y la educación inclusiva, estableciendo también el marco por el cual se fundamentará el análisis categorial. Por último, se estudia la regulación en Ecuador y Bolivia a través del análisis de políticas educativas aplicables y su relevancia para la atención del estudiantado que presenta capacidades intelectuales sobresalientes.

Este marco proporciona las bases conceptuales necesarias para comprender los factores que facilitan y obstaculizan el talento intelectual en los contextos estudiados, permitiendo contrastar la teoría con la realidad empírica observada en las escuelas rurales de ambos países.

ANTECEDENTES INTERNACIONALES

Condiciones educativas y sociales

El estudio “Políticas de inclusión y atención a la diversidad cognitiva en escuelas rurales de América Latina” (Arancibia y González, 2018, p.23) correspondiente a una tesis de maestría en educación de la Universidad de Buenos Aires en Argentina, se propuso examinar cómo se llevan a cabo políticas inclusivas para los alumnos con altas capacidades en áreas

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

rurales. Fundamentado en el modelo de los tres anillos de Renzulli, la educación inclusiva de Ainscow y las políticas educativas de Braslavsky, esta investigación cualitativa empleó análisis documental y entrevistas a directivos educativos. Por ello, los principales hallazgos identificaron que los sistemas educativos rurales priorizan la atención a estudiantes con discapacidades, relegando a aquellos con capacidades intelectuales sobresalientes, con ausencia de protocolos específicos y formación docente especializada. Este estudio constituye un antecedente fundamental para la presente investigación puesto que, evidencia cómo las condiciones educativas y sociales en contextos rurales generan invisibilidad del talento intelectual.

Otra investigación titulada “Estudiantes con talento académico en el territorio rural: ¿suficientemente visibilizados?, desarrollado por Gudenschwager (2023) publicada en el repositorio CORE de Chile, tuvo como objetivo conocer las características que presentan los estudiantes rurales con altas capacidades que participan en un programa de enriquecimiento educativo ejecutado en una universidad y sus diferencias con los estudiantes urbanos. Fundamentado en el modelo de catalizadores de Gagné esta investigación descriptiva analizó la motivación de logro, asistencia al programa y logros de aprendizaje. Los hallazgos demostraron que no existen diferencias significativas respecto a su motivación de logro, pero las condiciones de inequidad, como las desventajas económicas, geográficas y de conectividad inciden en la mayor deserción de la población rural. Este estudio es fundamental para la investigación porque evidencia que el potencial de los estudiantes rurales no es inferior, sino que son las condiciones de desigualdad que limitan su desarrollo y permanencia en programas educativos.

De igual manera, la investigación titulada “Comunidades rurales universitarias: desempeño en memoria operativa e inteligencia fluida” desarrollada por un equipo de investigadores de la Universidad Veracruzana y el Instituto Tecnológico en México (2023) tuvo como objetivos comparar entre estudiantes bajo modalidad a distancia pertenecientes a dos comunidades rurales y urbanas. Utilizando un enfoque cuantitativo, se aplicaron tareas de memoria operativa y la prueba de matrices progresivas de Raven. Los resultados mostraron puntajes fueron similares entre ambas comunidades rurales. Sugiriendo que el contexto del estudiante influye en el desempeño cognitivo. Este aporte influye en la presente investigación

sobre cómo el contexto puede influir en el desempeño cognitivo, particularmente en habilidades específicas.

Capacidades intelectuales sobresalientes

La investigación titulada “Adaptación cultural de instrumentos para la identificación de altas capacidades en contextos rurales” (Ramírez y Gómez, 2021, p.112), desarrollada como tesis doctoral en psicología educativa en la Universidad Nacional de Colombia, se propuso diseñar y validar un instrumento contextualizado para la detección de altas capacidades en la población rural. Basada en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y la evaluación dinámica de Feuerstein, este estudio de método mixto empleó grupos focales con docentes y familias, seguido de validación psicométrica con un grupo de estudiantes. Los hallazgos demostraron que los instrumentos estandarizados subestiman las capacidades de estudiantes rurales, requiriéndose de indicadores de inteligencia práctica, liderazgo comunitario. Este trabajo constituye un antecedente metodológico crucial al evidenciar la necesidad de instrumentos culturalmente sensibles para identificar capacidades intelectuales sobresalientes en contextos rurales.

Por consiguiente, la investigación “Educación para superdotados basada en el lugar en escuelas rurales” desarrollada por un equipo de investigadores en la región Asia – Pacífico (2021) aborda las brechas de oportunidad y logro entre estudiantes de bajos ingresos y sus pares económicamente aventajados, con especial atención a estudiantes rurales superdotados en la región de Australasia y el Pacífico. Se presenta estrategias para minimizar los desafíos mediante procesos alternativos de identificación y el modelo curricular integrado con pedagogía situada. Las brechas de oportunidad y logro entre estudiantes de bajos ingresos y sus pares aventajados económicamente presentan desafíos para la educación de los estudiantes con estas capacidades. La investigación propone un proceso alternativo para identificar a estos estudiantes en escuelas rurales. De tal manera que, este estudio es relevante porque aborda contextos rurales de países en desarrollo y emergentes, por lo que, las realidades presentan similitudes en América Latina en términos de desigualdades estructurales y limitaciones de recursos.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

En última instancia, la investigación presentada como “Educación especial en escuelas rurales, del agua y del bosque en Brasil” desarrollado por Nozu (2025) y publicado en la Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial de la Universidad Estadual Paulista, aborda la necesidad de un debate sobre la escolarización de habitantes de la riberia de los ríos, indígenas y otros pueblos tradicionales con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas capacidades. El autor destaca que se trata de un tema silenciado en Educación, señalando que los datos oficiales muestran que hay alumnos de Educación Especial en las escuelas del campo, pero también revelan un número significativo de niños, jóvenes y adultos a quienes ese derecho es negado. La investigación problematiza cómo las políticas educativas homogéneas y los enfoques de identificación estandarizados no logran captar las manifestaciones del talento en poblaciones campesinas, indígenas. Este estudio constituye un antecedente de gran valor para la presenta investigación porque aborda específicamente la intersección entre educación rural, pueblos tradicionales y altas capacidades aplicables a la realidad andina, donde también coexisten poblaciones indígenas con formas propias de concebir el conocimiento y la inteligencia.

Contextos rurales

El estudio “El rol del entorno familiar y comunitario en el desarrollo del talento en zonas rurales marginadas” (López y Martínez, 2022), correspondiente a una tesis doctoral en desarrollo educativo de la Universidad Autónoma de México, examinó cómo las dinámicas familiares y comunitarias facilitan el desarrollo de estas capacidades intelectuales. Fundamentada en el enfoque ecológico de Bronfenbrenner, y el aprendizaje situado de Lave y Wenger, esta investigación empleó observación participante y entrevistas biográficas con familias. los hallazgos principales identificaron que el apoyo emocional familiar y la valoración social del talento son determinantes para el desarrollo del potencial intelectual, incluso en condiciones de marginación y que el talento se expresa a través de habilidades prácticas y de resolución de problemas comunitarios. Por lo tanto, este estudio constituye un antecedente sociocultural fundamental al destacar la influencia de los contextos rurales en la manifestación y desarrollo del potencial intelectual.

Por otro lado, la investigación titulada “Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos” desarrollada por Simons, Ramírez, Belmont

y Hernández (2022) en Perú, tuvo como objetivo analizar la percepción del apoyo familiar al aprendizaje en 79 alumnos de sexto grado con aptitud intelectual superior en tres contextos educativos. En este caso, los estudiantes respondieron a una prueba y cuestionario de Apoyo Familiar. Solamente encontraron diferencias significativas entre los contextos analizados en la percepción de la comunicación regular. El estudio destaca que la alta capacidad es vista desde una perspectiva como un constructo que integra dimensiones personales, socioculturales y contextuales en una compleja interacción. De igual manera, encontraron que estudiantes identificados como sobresalientes proceden en gran parte de la clase media y media alta, de familias estables que invierten de manera constante medios y tiempo en la formación de sus hijos. Este estudio es particularmente relevante para la presente investigación porque aborda el contexto rural en Perú, que presenta similitud en los contextos rurales andinos de los Ecuador y Bolivia, donde también coexisten poblaciones indígenas con formas propias de concebir el conocimiento, inteligencia y apoyo familiar.

Por consiguiente, el informe titulado “Familias en regiones rurales, remotas y regionales de Australia” elaborado por Gray y Hayes (2023) para el instituto Australiano de Estudios sobre la Familia, constituye un documento de referencia fundamental para comprender las características sociodemográficas y las dinámicas familiares que configuran los contextos rurales en Australia. Este estudio tuvo como objetivo proporcionar una caracterización detallada de las familias que residen fuera de los grandes entornos urbanos, analizando sus condiciones de vida, estructuras familiares, acceso a servicios y oportunidades educativas y laborales. Uno de los principales hallazgos de la investigación es que, a pesar de las dificultades, se espera que las familias rurales australianas tengan apoyo social y profundo sentido de pertenencia a los lugares, lo que los hace resilientes a las adversidades estructurales. Lo cual, este estudio constituye un antecedente valioso para la investigación porque ofrece un marco conceptual y empírico para analizar las condiciones de los contextos rurales cómo, el acceso limitado a servicios, distancia geográfica, desventajas socioeconómicas.

ANTECEDENTES NACIONALES

Condiciones educativas y sociales

Una de las investigaciones titulada “Brechas entre normativa y práctica en la atención a estudiantes con capacidades sobresalientes” (Pérez, 2021), desarrollada como tesis de

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

maestría en educación inclusiva en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), evaluó el nivel de implementación de la LOEI en relación con la atención a estudiantes con estas capacidades. El estudio fue realizado en diez escuelas rurales de la sierra ecuatoriana. Igualmente, a partir de las teorías de políticas educativas de Ball, este estudio evaluativo empleó análisis documental, cuestionarios a docentes y estudios de caso institucionales. Es así como estos hallazgos revelaron una brecha significativa entre lo normativo y las prácticas educativas. Este estudio constituye un antecedente directo y relevante para la presente investigación, al documentar empíricamente las condiciones educativas y sociales que limitan la atención al talento intelectual.

De igual manera, la investigación “Condiciones sociológicas que afectan el desempeño profesional de los docentes que trabajan en el sector rural del Ecuador” desarrollada por Chávez (2017) propuso describir las condiciones sociológicas que afectan el desempeño profesional de los docentes que trabajan en el sector rural del Ecuador. El estudio abarcó diversas provincias del país, utilizando un enfoque metodológico cuantitativo y un diseño de tipo descriptivo. Los hallazgos de la investigación son reveladores y de gran importancia para comprender las condiciones en las que se desarrolla la educación rural ecuatoriana. El estudio concluye que, aunque la pobreza en Ecuador disminuyó, las políticas dirigidas a las poblaciones rurales no han incidido significativamente en la vida del docente rural. Por lo tanto, es fundamental porque evidencia cómo las condiciones sociológicas y las políticas públicas inadecuadas afectan directamente el desempeño docente en contextos rurales.

Por consiguiente, la investigación titulada “Factores socioeconómicos que influyen en el acceso a la educación superior en la zona rural del cantón Salitre, Guayas, Ecuador” desarrollada por González (2024) publicada en la Revista InveCom, tuvo como objetivo analizar y comprender los factores socioeconómicos que influyen en el acceso a la educación superior en Guayas, Ecuador. Esta investigación se centra en una zona rural de la Costa ecuatoriana. Adoptando un diseño cuantitativo descriptivo y una encuesta estructurada de diez preguntas cerradas, se indagó sobre ingresos familiares, distancia a centros de educación superior, disponibilidad de recursos económicos, percepción de becas y ayudas estatales. El estudio encontró que estos ingresos familiares y la falta de recursos económicos emergen como

obstáculos principales, limitando no solo la posibilidad de acceder a la educación superior, sino también de completar la educación secundaria en condiciones adecuadas.

Capacidades intelectuales sobresalientes

El estudio titulado “Detección y atención de talentos académicos en escuelas rurales del cantón Guano, provincia del Chimborazo” (Polo,2019), se enfatiza en un trabajo de titulación de cuarto, lo cual se identificó la presencia de estudiantes con capacidades intelectuales sobresalientes en cinco escuelas rurales y analizó la atención pedagógica que reciben. Los resultados de esta investigación revelaron que el 8% de la población estudiantil evaluada presentaba indicadores de altas capacidades, pero ningún estudiante recibía adaptaciones curriculares o participaba en programas de enriquecimiento, debido a la falta de formación docente y recursos pedagógicos. Por lo tanto, este estudio constituye un antecedente nacional crucial al demostrar que aún existe desatención sistemática que enfrentan debido a la falta de formación docente, recursos pedagógicos y políticas institucionales. Por ende, los estudios de Polo (2019) exploran directamente con los objetivos de este estudio, que busca analizar las condiciones educativas y sociales que inciden en la atención de estos estudiantes con altas capacidades.

Asimismo, la investigación titulada “Estudio comparativo de nivel intelectual entre el área rural y urbana en niños de séptimo año de básica de la unidad educativa Javier Loyola, en Azogues, desarrollada por Neira (2018) tuvo como objetivo identificar si existe diferencia en los niveles de inteligencia entre niños del área rural y el área urbana de Azogues. Los resultados indicaron que la población del área urbana presentaba niveles superiores de inteligencia en comparación con la población del área rural. Los estudiantes urbanos se encontraban sobre el promedio, mostrando mejores niveles de percepción, abstracción y comprensión. Este estudio constituye un antecedente relevante para la investigación porque se desarrolló en la provincia del Azuay, el mismo contexto local de este estudio y evidencia las diferencias en el desarrollo intelectual entre estudiantes rurales y urbanos, sus hallazgos sobre las diferencias en percepción, abstracción y comprensión según el contexto geográfico para comprender las condiciones que afectan el desarrollo del potencial intelectual en la ruralidad.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

La investigación titulada “Relación entre el coeficiente intelectual de niños rurales ecuatorianos y su nutrición: Hacia la reducción del hambre y fomento del desarrollo rural” desarrollada por Domínguez (2024) en la Universidad (ESPOL) de Guayaquil, se analizó la influencia del estado nutricional, la calidad de la dieta y el nivel socioeconómico sobre el desarrollo cognitivo de escolares rurales. Los resultados mostraron que el crecimiento lineal para la edad y calidad de la dieta se asocian significativamente con los puntajes de coeficiente intelectual. El estudio destaca que Ecuador es el segundo país de América Latina y el Caribe con mayor prevalencia de desnutrición infantil crónica, siendo los niños rurales los más vulnerables. Dado que los primeros años de vida son cruciales para el desarrollo cerebral, una dieta inadecuada en la primera infancia podría afectar negativamente al desarrollo cognitivo de los niños. Por ende, esta investigación constituye un antecedente fundamental porque evidencia la relación entre condiciones nutricionales, socioeconómicas y desarrollo cognitivo en poblaciones rurales ecuatorianas.

Contextos rurales

El estudio titulado Gestión escolar en las zonas rurales de Ecuador: avances y retos, realizado por Padilla (2024) y publicado en la cxmultidisciplinaria Latin American Science, analiza los avances y retos en la gestión escolar en las regiones rurales de Ecuador. El estudio abarca varias provincias del país, centrándose especialmente en las zonas rurales de las regiones montañosas y costeras de Ecuador, donde se concentra la mayor parte de la población rural. Se basa en el reconocimiento de que la administración educativa en estas zonas se enfrenta a retos únicos debido a la dispersión geográfica, el acceso limitado a los recursos básicos y la infraestructura inadecuada. Las principales conclusiones muestran una realidad compleja y contradictoria: por un lado, se han producido importantes avances en ámbitos como la formación del profesorado y la mejora de la infraestructura escolar, gracias a las políticas y los programas del Gobierno ecuatoriano. Aunque también es importante señalar que este estudio tiene una importancia considerable, ya que proporciona una descripción exhaustiva del estado de la administración escolar en las zonas rurales de Ecuador, describiendo los avances y limitaciones existentes y que, en conjunto, configuran el contexto ambiental para el desarrollo de los estudiantes con capacidades intelectuales especiales.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

La educación rural en Ecuador (Zhigue, 2025), Exced Press, es un trabajo que recoge diferentes investigaciones y experiencias prácticas sobre educación rural en Ecuador. El volumen se enfoca en la necesidad de adaptación de los programas a las realidades socioeconómicas, culturales y medioambientales de las regiones rurales del Ecuador, y considera que los docentes rurales son fundamentales para el desarrollo de la práctica docente contextualizada. Al abordar las dificultades de la enseñanza multigrado (la que imparte un mismo maestro a alumnos de diferentes cursos), promueve la equidad, la inclusión y la sostenibilidad educativa, lo cual debe ser desarrollado en la base de propuestas didácticas flexibles e innovadoras. Por tanto, este informe tiene gran significancia. Las entregas ofrecen una perspectiva generalizada del estado de la educación rural en Ecuador, profundizando en cuestiones fundamentales como: la localización de los programas, la formación de los docentes y la aplicación de tecnología educativa. A partir de una perspectiva multidimensional, se profundiza en la comprensión del fenómeno de la educación rural del país.

Por último, el estudio titulado “Desigualdad educativa en zonas rurales y urbanas del Ecuador” por Oviedo (2025) publicado en la revista Perspectivas Sociales y Administrativas, tuvo como objetivo demostrar la desigualdad educativa entre las zonas urbanas y rurales en Ecuador durante el período 2019 – 2023, abarcando así el impacto de la pandemia de COVID – 19 en las brechas educativas preexistentes. La metodología empleada fue de tipo cuantitativo, con un enfoque explicativo que permitió no solo describir las desigualdades existentes, sino también identificar sus causas y factores asociados. Los principales resultados revelan una marcada y persistente disparidad entre las zonas rurales y urbanas del Ecuador. El estudio documenta que las condiciones de conectividad y acceso a tecnologías, que ya eran deficientes en zonas rurales antes de la pandemia, se convirtieron en barrera durante el período de la educación remota. La investigación concluye destacando la necesidad de implementar políticas educativas diferenciadas que aborden las particularidades de cada zona y contribuyan efectivamente a reducir la brecha educativa en el país. Esta investigación proporciona evidencia empírica actualizada y robusta sobre las brechas educativas urbano y rurales en Ecuador, utilizando datos oficiales y una metodología rigurosa.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ANTECEDENTES LOCALES

Condiciones educativas y sociales

La investigación "Calidad educativa y desarrollo cognitivo en la ruralidad de Cuenca: Un diagnóstico situado" (Arichábala, 2023), desarrollada como tesis de licenciatura en educación básica de la Universidad de Cuenca, diagnosticó las condiciones educativas y sociales que afectan el desarrollo cognitivo en niños de zonas rurales. Esto es fundamentado en los modelos de desarrollo infantil, los indicadores de calidad educativa de la UNESCO, y principios de educación inicial de Ferreiro, este estudio descriptivo – correlacional aplicó pruebas estandarizadas a 120 niños y realizó observaciones sistemáticas. De tal manera que, identificaron correlación significativa entre baja calidad de infraestructura, escasez de materiales didácticos y limitado desarrollo cognitivo, lo que evidencia cómo las conficiones educativas y sociales afectan el desarrollo intelectual desde edades tempranas.

Por otro lado, la investigación titulada "Justicia curricular en la escuela rural en Ecuador: Un estudio de caso" desarrollada por Torres, Bernal y Nivicela (2023) tuvo como objetivo analizar cómo se comprende y funciona la educación rural desde el marco de la justicia curricular. Este estudio cualitativo, exploratorio y descriptivo contó con la participación de niños y docentes de Séptimo de EGB de dos unidades educativas públicas. Las principales problemáticas que afectan a la comunidad educativa son las desigualdades sociales, el racismo, la limitación de saberes y formas de vida de la ruralidad. Por lo tanto, este estudio constituye un antecedente de gran valor para la presente investigación porque evidencia cómo estas condiciones dificultan el desarrollo educativo en contextos rurales del Azuay. Estos mismos factores contribuyen a la invisibilización del talento intelectual de estudiantes rurales, las cuales sus capacidades pueden manifestarse a través de saberes y prácticas no reconocidas por el currículo escolar formal.

La investigación "Deserción en la educación escolar en zona de Ricaurte, Cuenca, desarrollada por Gómez (2025) analizó las causas que determinan la deserción escolar en una Unidad Educativa ubicada en el área rural de la parroquia de Ricaurte, cantón Cuenca. El estudio parte de la constatación de que el abandono o deserción escolar es un fenómeno que se amplió durante la pandemia global del COVID – 19, debido al cierre de las actividades económicas en todo el país, dejando sin trabajo a muchas personas y sin ingresos. Este

fenómeno afectó con mayor énfasis las zonas rurales que las zonas urbanas de Cuenca. Se usó un método de investigación cuantitativa con diseño de campo. Los resultados arrojaron que existe un nivel medio de deserción escolar atribuido a condiciones de migración, económicas y familiares. Este estudio destaca en su relevancia porque analiza, en un contexto rural específico los factores socioeconómicos y familiares que inciden en la permanencia escolar de los estudiantes. Estos mismos factores migración, condiciones económicas, dinámicas familiares, son también determinantes en las oportunidades de desarrollo de estudiantes con capacidades intelectuales sobresalientes.

En última instancia, la investigación “Minería y vulnerabilidad de los territorios rurales en los Andes ecuatorianos: evidencias desde la provincia del Azuay” desarrollada por Vélez y Rebai (2018) , analizó la situación de vulnerabilidad social de la parroquia Victoria del Portete, en la provincia del Azuay. Este estudio se basó en resultados de una investigación desarrollada en esta parroquia, donde se analizaron las características de la agricultura familiar, a través de un trabajo de campo que incluyó la realización de encuestas y entrevistas con una gran variedad de actores locales. Los hallazgos revelan que, los territorios rurales de los Andes ecuatorianos experimentaron cambios profundos en un contexto de liberalismo económico. Por lo tanto, este estudio es eficaz porque analiza las dinámicas territoriales y las condiciones de vulnerabilidad que afectan a las poblaciones. Estas condiciones vinculadas a la sostenibilidad de la agricultura familiar y los conflictos socioambientales son partes del escenario en el que se desenvuelven niños y niñas con potencial intelectual sobresaliente, las cuales las oportunidades de desarrollo pueden verse afectadas por estas dinámicas.

Capacidades intelectuales sobresalientes

El estudio “Diagnóstico de las prácticas pedagógicas en aulas multigrado-rurales del Azuay y su relación con el desarrollo del talento académico” (Carrasco, 2023), corresponde a una investigación de campo, documentó las condiciones para la atención a estudiantes con capacidades intelectuales sobresalientes en tres instituciones educativas rurales de la provincia del Azuay. Así también, fundamentado en los modelos de diferenciación de Tomlinson (2001) y en los principios de educación inclusiva de la UNESCO (2017), esta investigación cualitativa empleó observación participante, entrevistas semiestructuradas a docentes y análisis de planeaciones pedagógicas en aulas multigrado. Dado esto, identificaron ausencia de

mecanismos formales de identificación de altas capacidades, falta de recursos pedagógicos especializados y prácticas docentes homogeneizadoras. Por ende, este trabajo constituye de manera eficaz al describir cómo se aborda la atención de estos estudiantes, proporcionando evidencia empírica sobre lo que enfrenta este grupo estudiantil.

La investigación "Intervención en las habilidades sociales de las altas capacidades" desarrollada por Cobos, Vélez (2019) constituye un aporte significativo al estudio de las intervenciones psicoeducativas para niños con altas capacidades en el contexto de la provincia del Azuay. Este estudio aborda una dimensión fundamental del desarrollo de estos estudiantes que va más allá de los estrictamente cognitivo: las habilidades sociales y el desarrollo socioemocional. El estudio parte del reconocimiento de que las personas con altas capacidades presentan con frecuencia disincronías, definidas como desajustes entre su desarrollo cognitivo superior y aspectos internos o sociales de su vida. Por consiguiente, los resultados del estudio mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pre – test y post – test en instrumentos aplicados. Es así cómo, este estudio es de gran valor para la investigación porque demuestra que, en el contexto local de Azuay, se están desarrollando investigaciones aplicadas sobre intervenciones específicas para niños con altas capacidades y evidencia la importancia de abordar las dimensiones socioemocionales.

De igual manera, una de las investigaciones realizadas en Cuenca, titulada "El mindfulness para mejorar procesos ejecutivos y cognitivos en niños con altas capacidades" desarrollada por Arévalo, Álvarez y Vélez (2019). El presente trabajo se fundamenta en una caracterización muy precisa de las personas con altas capacidades quienes tienen una curiosidad propia y presentan intereses variados, con un alto foco de aptitud verbal, un aprendizaje sumamente rápido y un razonamiento sobresaliente. Aunque, desde la perspectiva social, se dice que son niños vulnerables a lo largo de su vida, debido a que presentan un escaso nivel de desempeño social, una escasa flexibilidad y una autorregulación emocional baja. La conjugación de un alto potencial cognitivo y una alta vulnerabilidad socioemocional explicaría la búsqueda de intervenciones que incidan en las dos dimensiones. Bajo esta perspectiva, en el trabajo se propone hacer un análisis de los efectos del mindfulness o, la atención plena en los procesos ejecutivos y cognitivos en niños con altas capacidades, para lo cual, se realizó una revisión exhaustiva de artículos relevantes. Los más significativo de esta

revisión se fundamenta en que la utilización del mindfulness ayuda a la adecuada gestión de los procesos ejecutivos – cognitivos, y también al desarrollo de las habilidades sociales en niños con altas capacidades.

Contextos rurales

Un estudio titulado “Estudio comparativo del desarrollo cognitivo en estudiantes de zonas rurales y urbanas de la provincia del Azuay” (Universidad del Azuay, 2023), desarrollado como proyecto institucional del Departamento de Psicología Educativa, comparó el desarrollo de habilidades cognitivas entre estudiantes de contextos rurales y urbanos de esta provincia. Asimismo, es fundamentada por la psicología cognitiva de Piaget, los modelos de inteligencia de Sternberg y teorías sobre factores ambientales de Rutter. De igual manera, los hallazgos evidenciaron que los estudiantes de contextos rurales presentan desempeños inferiores en pruebas estandarizadas de habilidades cognitivas, diferenciadas principalmente a limitaciones del entorno educativo. Por lo cual, esto constituye a un pilar fundamental de evidencia sobre cómo los contextos rurales impactan diferencialmente el desarrollo intelectual.

Así también, el estudio titulado “Accesibilidad y Conectividad de los estudiantes del área rural, analizó la situación de accesibilidad y conectividad de estudiantes de una institución en la parroquia Baños de la ciudad de Cuenca. El estudio se desarrolló metodológicamente desde un tipo descriptivo correlacional trasversal con diseño no experimental. La investigación concluye que los estudiantes deben recibir educación en igualdad de condiciones y que la calidad de la educación debe ser atendida por parte de las autoridades. Sin embargo, pueden existir problemas derivados de recortes presupuestarios que afecten a la institución, limitando su capacidad de apoyo a los estudiantes. También, es un estudio relevante porque aborda específicamente las condiciones de conectividad, un factor crítico en la educación contemporánea de estudiantes rurales.

Además, la investigación “Historia de la educación indígena intercultural bilingüe en el Azuay y Cañar” desarrollada por Jimenez y Palacios (2023) constituye un estudio fundamental para comprender las particularidades de la educación en contextos rurales indígenas de la provincia del Azuay. Esta investigación tuvo como objetivo realizar un estudio histórico y analítico de la educación intercultural bilingüe en las provincias de Azuay y Cañar. El mismo,

incluyó la participación de diversos actores entre ellos: movimientos indígenas locales, naciones e internacionales, mestizos e instituciones que implementaron diversas actividades y programas educativos. Este estudio constituye una parte esencial para la presenta investigación porque aborda particularidades de los contextos rurales indígenas, donde la educación se desarrolla bajo el enfoque intercultural bilingüe. Esta dimensión es fundamental para comprender las condiciones educativas de estudiantes con estas capacidades, en las cuales las manifestaciones pueden expresarse a través de saberes y lenguas ancestrales que no son reconocidos por los sistemas de evaluación convencionales.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este apartado se orienta a sustentar el análisis del problema planteado, a partir de la revisión y reflexión de enfoques teóricos relevantes que permiten comprender las capacidades intelectuales sobresalientes y su desarrollo en contextos educativos diversos. Desde una visión educativa e integradora, este apartado tiene como propósito establecer los fundamentos conceptuales para entender cómo las condiciones de contexto influyen en la atención y desarrollo del potencial de niños y niñas.

Se estudian cuatro teorías clave que permiten analizar la investigación desde distintas dimensiones. En primer lugar, la conceptualización de las capacidades intelectuales sobresalientes se desarrolla a partir de los modelos de Renzulli. En segundo lugar, Gardner presenta su teoría sobre las inteligencias múltiples que permite reconocer distintas formas de manifestación. En tercer lugar, se pasa a la teoría triárquica de Sternberg, que tiene en cuenta lo analítico, creativo y práctico. Por último, se destaca el enfoque de educación inclusiva, donde se atienden las capacidades intelectuales sobresalientes como una modalidad de diversidad.

De este modo, se incorporan elementos que permiten analizar esta realidad en el ámbito educativo ecuatoriano y boliviano por sus similitudes estructurales y socioculturales. Para ello, se realiza un análisis comparado del marco normativo y curricular de ambos países. En el caso de Ecuador, se examina la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) particularmente los artículos que reconocen la dotación superior. En el caso de Bolivia, se analiza la Ley 070 y el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, identificando la presencia o ausencia de disposiciones específicas para la atención de estos estudiantes. Por lo

tanto, este análisis normativo permite comprender cómo los marcos legales de cada país configuran condiciones diferenciadas para la atención del talento en la ruralidad.

Teoría de las capacidades intelectuales sobresalientes de Renzulli

Las capacidades intelectuales sobresalientes se definen como un conjunto de potencialidades cognitivas que permiten a ciertos niños y niñas manifestar desempeños significativamente superiores al promedio en uno o varios ámbitos de funcionamiento intelectual (Martínez, 2021). En la actualidad, ese concepto se entiende como un fenómeno multidimensional que integra dimensiones cognitivas, emocionales y motivacionales, que son expresadas a través de manifestaciones como la superdotación, precocidad, genialidad y el talento (Martín, 2018).

Esta concepción evolucionó desde enfoques iniciales centrados exclusivamente en el Coeficiente intelectual (CI) representados por autores como Terman, Binet y Sperman. Uno de los autores que amplió esta visión fue Guilford (1967), quien sostuvo que la creatividad, como proceso cognitivo divergente, es esencial para la eficaz resolución de problemas y que las altas capacidades no se pueden explicar sólo desde el constructo tradicional de la inteligencia.

El modelo de los tres anillos de Renzulli (2011) constituye una importante aportación al pensar que las altas capacidades son la interacción entre tres componentes: habilidades superiores a la media, creatividad y compromiso con la tarea (p.78). Esta visión señala que el potencial intelectual se desarrolla de forma diferente según el contexto educativo y los estímulos. Complementariamente, el modelo diferenciado de estas capacidades y el talento de Gagné (2015) establece una diferencia importante entre estas capacidades y talento. Este modelo es pertinente para el contexto de la investigación rural, ya que permite valorar cómo las condiciones educativas y sociales en cuestión pueden actuar como facilitadores.

García y Sierra (2011) definen a los niños con capacidades intelectuales sobresalientes como aquellos que manifiestan una capacidad de rendimiento elevado en áreas intelectuales, creativas o artísticas y que pueden exhibir una elevada capacidad para liderar o sobresalir en áreas académicas. Los autores destacan que estas características están estrechamente vinculadas a la disponibilidad de recursos familiares, educativos y comunitarios que reciba el

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

niño o niña, ya que la ausencia de este apoyo externo puede incrementar el riesgo de bajo rendimiento académico, estrés o situaciones de aislamiento.

En estudios recientes se observa un distanciamiento de la rígida escala del Coeficiente Intelectual (CI) por lo que, se refieren a niños y niñas con altas capacidades como aquellos que tienen una capacidad muy superior y una forma de aprender radicalmente distinta, lo que les diferencia del resto de niños de su edad. Como señala Renzulli, esto no significa que el CI o el nivel de rendimiento académico no deban considerarse como criterios, sino que no deberían ser los únicos criterios al momento de identificar a un estudiante para programas de enriquecimiento o atención a la alta capacidad intelectual. Dentro de este marco conceptual, se reconocen distintas manifestaciones de las capacidades intelectuales mencionadas anteriormente, entre ellas destacan:

- La superdotación, que se define como un funcionamiento cognitivo altamente eficiente, es decir, las personas superdotadas suelen destacar por su elevada memoria, atención, flexibilidad cognitiva, capacidad de adaptación, resolución innovadora de problemas y una personalidad equilibrada de autoconfianza (Morales, 2019).

- La precocidad, se desarrolla de manera evolutiva y acelerado en edades tempranas en comparación con los pares de la misma edad. Es así cómo, los niños precoces adquieren determinadas habilidades antes de lo esperado, lo cual es frecuente en estudiantes con capacidades intelectuales sobresalientes, aunque no constituye un requisito indispensable para su identificación. (Sastre, 2013).

- El talento, se caracteriza por un rendimiento elevado en uno o varios ámbitos específicos, se distinguen talentos simples como: matemático, verbal, lógico, social o creativo y talentos complejos: académico o artístico. En el ámbito educativo, el talento académico suele ser fácilmente identificado por el docente, ya que se manifiesta en un alto rendimiento escolar sustentado en habilidades verbales, lógicas y memoria (Morales, 2013)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

- La genialidad se asocia a capacidades excepcionales tanto intelectuales como creativas, que permiten la producción de obras de alto impacto cultural y social, reconocidas y valoradas por la sociedad. Sin embargo, es importante destacar que la superdotación no implica necesariamente la genialidad, por lo que no debe generarse una sobreexigencia a las personas con altas capacidades para alcanzar producciones extraordinarias (Sastre y Pascual, 2013).

- La creatividad surge de la interacción de diversos recursos interrelaciones, incluyendo habilidades intelectuales, conocimiento del dominio, estilos de pensamiento y rasgos de personalidad como la autoeficacia. En la actualidad, la creatividad no se identifica exclusivamente a producciones excepcionales que han estado asociadas a individuos eminentes, sino a la creatividad de todos los días. Esta forma de creatividad constituye la base para el desarrollo posterior del talento creativo o la superdotación, siempre que sea identificada y estimulada adecuadamente (Sastre y Pascual, 2013).

La diversidad terminológica existente responde a que cada estudiante presenta características y perfiles particulares, por lo que el término “capacidades intelectuales sobresalientes” permite englobar esta heterogeneidad (Morales, 2019). Esta conceptualización multidimensional y contextualizada proporciona bases para analizar cómo las condiciones educativas y sociales de los contextos rurales de Ecuador y Bolivia inciden en la atención de estas capacidades intelectuales sobresalientes.

Esta conceptualización permite comprender que las capacidades intelectuales sobresalientes no constituyen una categoría homogénea, sino un conjunto diverso de manifestaciones que incluyen superdotación, talento, precocidad, genialidad y creatividad. Por ello, en relación con las condiciones educativas, el modelo de Gagné enfatiza el papel de los catalizadores ambientales, lo que implica que la escuela rural puede actuar como facilitadora del desarrollo del talento según disponga de recursos, formación docente y estrategias pedagógicas adecuadas.

Además, los autores mencionados anteriormente García y Sierra (2011) destacan que la disponibilidad de recursos familiares y comunitarios es determinante para evitar riesgos

como el bajo rendimiento. Por lo tanto, esta teoría es particularmente relevante porque explica que los estudiantes con alto potencial pueden no desarrollar talentos cuando los catalizadores ambientales están ausentes o son insuficientes, como ocurre en muchas escuelas rurales con recursos limitados.

Teoría de las inteligencias múltiples y las capacidades intelectuales sobresalientes

La teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner (1983) y desarrollada posteriormente por autores como Armstrong (2012), constituye un referente fundamental para comprender la naturaleza diversa y contextual del potencial intelectual, especialmente relevante para la investigación realizada. Esta teoría son un conjunto de capacidades múltiples, relativamente independientes, que se desarrollan según el contexto sociocultural y educativo en el que se desenvuelven los estudiantes.

Gardner identificó inicialmente ocho inteligencias distintas: lingüística, lógico - matemática, espacial, corporal- cinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Por lo que, esta perspectiva teórica adquiere relevancia para la investigación porque permite reconocer distintas formas de manifestación del potencial intelectual más allá del rendimiento académico tradicional. En los entornos rurales donde las oportunidades educativas formales pueden ser limitadas, pero existen conocimientos ancestrales, habilidades prácticas y saberes comunitarios, por ende, la teoría de las inteligencias múltiples proporciona un marco para identificar talentos expresados a través de las inteligencias mencionadas anteriormente.

Asimismo, esta teoría enfatiza la influencia determinante del contexto sociocultural en el desarrollo de las distintas inteligencias. Como señala Armstrong (2012) cada cultura valora y potencia ciertos tipos de inteligencia según sus necesidades, valores y prácticas sociales. En los contextos rurales andinos de Ecuador y Bolivia, caracterizados por economías agrícolas, estructuras comunitarias fuertes y conocimientos ancestrales, es probable que se valoren y desarrollen inteligencias como la naturalista, interpersonal y la corporal - cinestésica. Lo cual, esta valoración diferencial puede explicar por qué estudiantes rurales pueden manifestar talentos sobresalientes en estas áreas, mientras que sus capacidades en inteligencias más académicas (lingüística, lógico - matemática) pueden no ser igualmente reconocidas por sistemas educativos diseñados desde parámetros urbanos.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

La aplicación de esta teoría al análisis de condiciones educativas en contextos rurales revela una contradicción fundamental entre lo teórico de reconocimiento a la diversidad y las practicas educativas reales en las escuelas rurales. Es decir, estudiantes que demuestran capacidades excepcionales en inteligencia naturalista o en inteligencia interpersonal pueden permanecer indetectados por sistemas de identificación de altas capacidades basados en pruebas estandarizadas y rendimiento escolar tradicional.

A partir de esto, desde la perspectiva de las condiciones sociales rurales, esta teoría permite analizar cómo la cultura familiar y comunitario influye en el desarrollo diferencial de las distintas inteligencias. Como señala Rogoff (2012) en sus estudios sobre aprendizaje culturalmente situado, en contextos rurales la inteligencia se asocia con la responsabilidad, la cooperación y la utilidad práctica, valores que orientan a entender que las capacidades intelectuales se estimulan y reconocen en el entorno familiar y comunitario.

Familias dedicadas a actividades agrícolas pueden transmitir y valorar conocimientos y habilidades asociados a la inteligencia naturalista Esta diversidad de estímulos y oportunidades de desarrollo intelectual contrasta, sin embargo, con la homogeneización curricular que caracteriza a muchos sistemas educativos rurales. Como documenta Hargreaves (2020) en su análisis de la educación rural, la escasez de recursos, formación docente generalista y la presión por cumplir estándares nacionales pueden limitar la capacidad de las escuelas para reconocer y potenciar la diversidad de inteligencias presentes en los estudiantes.

Ante esta realidad, diversos autores han propuesto estrategias para la identificación de altas capacidades desde el marco de las inteligencias múltiples. Pfeiffer (2015) sostiene que la identificación debe cumplir múltiples métodos y fuentes de información, incorporando observaciones en contextos naturales. De igual manera, Renzulli (2011) enfatiza la necesidad de instrumentos dinámicos que evalúen la capacidad de aprendizaje más que el conocimiento adquirido. En contextos rurales, Moll (2019) sugiere que la identificación debe tener un sentido comunitario, ya que son quienes mejor se dan cuenta de estos talentos que los mismos miembros de la comunidad en la cual se desenvuelve cotidianamente el estudiante.

Esta teoría amplía el espectro de lo que puede ser considerado talento, permitiendo identificar manifestaciones que no se expresan a través del rendimiento académico como la

inteligencia naturalista o la interpersonal. En cuanto a las condiciones educativas, la teoría revela que los sistemas escolares privilegian las inteligencias lingüísticas y lógico – matemática, mientras que estudiantes con talento en otras inteligencias permanecen invisibilizados por pruebas estandarizadas.

De igual manera, esta teoría permite analizar cómo la cultura familiar y comunitaria influye en el desarrollo de distintas inteligencias, validando formas de conocimiento propias de los contextos rurales. Es así como esta teoría es fundamental porque permite valorar manifestaciones legítimas de talento.

Teoría triárquica de la inteligencia

La teoría triárquica de la inteligencia desarrollada por Sternberg (1985, 1997, 2002), es un modelo clave para entender cómo se vinculan el potencial intelectual y el entorno sociocultural. Esta teoría, la inteligencia no se puede limitar a un solo componente o puntaje de coeficiente intelectual, en cambio, debe entenderse como una interacción dinámica entre el individuo y su ambiente. Esta se expresa a través de tres dimensiones interconectadas que el autor llama práctica, creativa y analítica. Lo que sigue es la presentación de cada una de estas dimensiones, así como su conexión con el análisis de las habilidades intelectuales destacadas en entornos rurales:

- La inteligencia analítica se refiere a las habilidades para procesar información, que incluyen la capacidad de analizar, evaluar, comparar y contrastar. Esta dimensión conlleva el uso de estrategias metacognitivas para planear, supervisar y valorar la solución de los problemas, además de adquirir nuevos saberes y realizar las tareas de manera eficaz. En el contexto escolar, esta inteligencia se manifiesta en la habilidad del alumno para identificar patrones, descomponer problemas complicados, establecer conexiones lógicas y mostrar un dominio de los contenidos académicos (Sternberg, 1997).

- La inteligencia creativa implica la habilidad para generar ideas originales, encontrar soluciones innovadoras a problemas no convencionales y adaptarse creativamente a situaciones nuevas. Esta dimensión se desarrolla cuando los estudiantes tienen oportunidades para enfrentar desafíos que requieren pensamiento

divergente. Por ello, esta inteligencia puede expresarse en la capacidad de los estudiantes para improvisar soluciones con recursos limitados, adaptar tecnologías a condiciones locales, o generar respuestas originales a problemas cotidianos de su comunidad. (Sternberg, 2002).

- Se entiende a la inteligencia práctica como la capacidad que el ser humano tiene de trasladar los conocimientos necesarios a situaciones relacionadas con la vida cotidiana, a resolver problemas de la vida real y a gestionar las demandas en su entorno (Sternberg, 1985). Esta dimensión resulta significativa para la investigación, en la medida en que permite entender cómo es que estudiantes en entornos rurales pueden demostrar talentos poco valorados por los sistemas formales de educación en la práctica de la resolución de problemas vinculados a la agricultura, la gestión de los recursos o la organización comunitaria.

La teoría triárquica mantiene que las capacidades intelectivas se manifiestan según las posibilidades y demandas del entorno. Sternberg (2024) sostiene que en situaciones en las que la supervivencia de las personas depende del conocimiento ecológico, las capacidades prácticas tienen un valor de adaptación. En cambio, ante situaciones en las que la supervivencia de las personas depende de un sistema educativo formal, las capacidades analíticas, valoradas a través de cuestionarios estandarizados, son el indicador de la inteligencia y el talento que más sobresale.

La teoría triárquica se encuentra en consonancia con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) al rescatar la pluralidad de las formas de manifestar el potencial intelectual y el impacto del contexto en su desarrollo. Ambas teorías coinciden en cuestionar concepciones de la inteligencia, así como en señalar las motivaciones culturales implícitas en las pruebas psicométricas tradicionales. La teoría triárquica se vincula, a su vez, con las teorías del aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991) al considerar al conocimiento y la inteligencia como inseparables de las prácticas sociales y contextos culturales, a partir de los cuales adquieren y ponen en práctica sus conocimientos.

Este modelo teórico permite acceder a la comprensión de que el talento se puede manifestar en dimensiones diferentes a aquellas que detectan las pruebas tradicionales, con

especial énfasis en la inteligencia creativa o práctica. También pone en cuestión la importancia de los sistemas de valoración de la inteligencia que se ocupan solo de la inteligencia analítica, sin considerar las capacidades prácticas que los alumnos del medio rural ponen en juego cotidianamente. Añade, además, que en contextos en que la subsistencia depende del conocimiento ecológico, las capacidades prácticas toman un valor adaptativo importante. Por ello, este modelo teórico permite comprender cómo alumnos que muestran talento para resolver problemas que tienen que ver con la agricultura, la gestión de los recursos o la organización comunitaria no llegan a ser detectados por sistemas educativos que valoran la inteligencia analítica.

En resumen, esta teoría ofrece un marco analítico de carácter multidimensional y es capaz de distinguir tres dimensiones de interés anteriormente descritas, al tiempo que también considera la relación relevante entre el desempeño intelectual y la cultura de la cual forma parte. Esta perspectiva fundamenta visiones amplias, sensibles a lo circunstancial, de las capacidades intelectuales excepcionales, al aceptar que el talento puede expresarse en diferentes dimensiones en función de las oportunidades, exigencias y valoraciones de cada ambiente en particular. Por lo tanto, para la investigación presentada en este artículo resulta de interés, puesto que apoya el reconocimiento de la inteligencia práctica en entornos rurales.

Teoría de la Educación Inclusiva desde las capacidades sobresalientes

El marco que orienta la hipótesis de la educación inclusiva considera a las excepcionales habilidades intelectuales como parte de la diversidad de la educación y plantea que una atención pedagógica diferenciada es necesaria para llegar a un trato justo y a un enfoque de las capacidades intelectuales en cualquier contexto educativo, incluido el rural. La UNESCO (2017) define la educación inclusiva como un proceso que tiene como objetivo dar respuesta a la diversidad de las necesidades de cada alumno, participando en el aprendizaje, en la comunidad, y en las culturas, reduciendo de este modo la exclusión desde y en la educación, lo que conlleva la transformación del sistema educativo para eliminar aquellas barreras que dificulten la asistencia, el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

Uno de los principios básicos de este enfoque es el de la equidad educativa, que contrasta con el de igualdad, que consiste en dar lo mismo a todos los estudiantes; la primera

idea se basa en ofrecer a cada alumno aquello que necesita para que pueda desarrollar sus capacidades de forma exhaustiva (UNESCO, 2017). Esta diferenciación es especialmente pertinente para la atención de los estudiantes con capacidades sobresalientes en el contexto rural, ya que postula que el principio de justicia educativa no se centra en igualar, sino en diferenciar las respuestas educativas según las necesidades de cada estudiante.

La inclusión educativa de estudiantes con capacidades intelectuales sobresalientes ha sido históricamente relegada en favor de la atención a estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje. Esta situación en consecuencia de una visión limitada de la inclusión, que la vincula solamente con la compensación de déficits y no tiene en cuenta las necesidades educativas que surgen del potencial elevado. Una comprensión inclusiva debe incluir a todos los alumnos, sin importar si sus necesidades se manifiestas como excepcionalidad o dificultades.

La inserción de la educación inclusiva en entornos rurales supone retos específicos. Escobar y Hernández (2020) muestran una notable separación entre la normativa, la teoría vigente y la realidad al aplicar la educación inclusiva en las aulas rurales. La escuela rural afronta grandes retos en la atención integral: currículos inflexibles, pedagogías tradicionales, carencia de recursos físicos, académicos y tecnológicos, y docentes sin competencias específicas para afrontar las implicaciones de la educación inclusiva. Pero más grave aún, se trata de contextos donde hace presencia la pobreza, la desigualdad y la vulnerabilidad de derechos, factores que profundizan las barreras existentes.

Villar (2025) en un estudio analizaron la relación entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la actitud docente. Los resultados mostraron que la actitud del docente en sus dimensiones cognitiva, afectiva y conductual influye directamente en la inclusión y se relaciona fuertemente con la interculturalidad. Estos hallazgos son relevantes para el presente estudio, pues se desarrollan en contextos andinos similares a los de Ecuador y Bolivia, y evidencian que la actitud docente es un factor determinante para la concreción de la educación inclusiva en territorios rurales.

Este marco las establece como una forma legítima de la diversidad humana que requiere respuestas educativas concretas, no como una condición que debe ser opacada u

observada con medidas generales. La invisibilidad del talento en la nueva ruralidad implica una forma de exclusión educativa que debe ser atendida específicamente a través de las políticas y la práctica de la inclusión. La perspectiva de la teoría para poder estudiar las condiciones educativas aporta la idea de barreras, ya que pisa el foco del análisis en las supuestas carencias de los alumnos hacia las barreras curriculares, pedagógicas y organizativas que el sistema educativo les determina. En la nueva ruralidad, las barreras se multiplican: los currículos inflexibles, los que trabajan desde los parámetros urbanos, las metodologías homogeneizadoras que no prestan atención a las diferentes velocidades de aprendizaje, las diferentes formas de adquirir conocimientos o, la falta de recursos especializados.

Este enfoque, en lo que respecta a las condiciones sociales, acepta que para garantizar la equidad educativa es necesario tener en cuenta los aspectos específicos del contexto familiar y comunitario, además de las creencias culturales sobre el talento y la inteligencia. Las barreras tipo social, como la pobreza, desigualdad, falta de acceso a servicios básicos que interactúan con las barreras educativas para profundizar la exclusión de estudiantes con alto potencial.

Esta teoría muestra que la atención a los alumnos con altas capacidades no debe restringirse a implementar modelos creados en contextos urbanos, sino que necesita soluciones situadas en contextos concretos que tomen en cuenta las condiciones estructurales, los recursos existentes y las particularidades culturales de cada zona. La escuela rural, a pesar de sus carencias, posee potencialidades como la cercanía con la comunidad y la posibilidad de vincular el currículo con saberes locales, que bien aprovechadas pueden convertirse en oportunidades para una educación inclusiva y pertinente.

Marco normativo y curricular para la atención de las capacidades intelectuales sobresalientes

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) es el cuerpo normativo que regula el sistema educativo ecuatoriano, es decir, es la norma complementaria que desarrolla y operativiza los principios y disposiciones establecidos en la ley.

En el Artículo 48, sobre Necesidades Educativas Específicas, señala textualmente:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Art. 48.- Educación para niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con dotación superior. - Las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con dotación superior tendrán derecho a la educación especial correspondiente a sus capacidades. Se deben incluir, a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en las instituciones educativas del Sistema Nacional de Educación, en sus diferentes niveles y modalidades, garantizando la articulación curricular, infraestructura y materiales acordes con su dotación superior y su pertinencia cultural y lingüística" (Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI], 2023, Art. 48).

En este caso, la LOEI si establece el accionar con los niños con capacidades intelectuales sobresalientes. Por lo que, en este artículo se estipula que los estudiantes tienen derecho a la educación especial correspondiente a sus capacidades. La ley determina que deben ser incluidos en las instituciones educativas del Sistema Nacional de Educación, en sus diferentes niveles y modalidades. Además, establece que se debe garantizar articulación curricular, infraestructura, materiales acordes con su dotación superior y su pertenencia cultural y lingüística.

De igual manera, en el Articulo 228, establece la clasificación de las necesidades educativas especiales, lo cual enfatiza lo siguiente:

Art. 228.- Ámbito. - Son estudiantes con necesidades educativas especiales aquellos que requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permitan acceder a un servicio de calidad de acuerdo con su condición. Estos apoyos y adaptaciones pueden ser de aprendizaje, de accesibilidad o de comunicación.

Son necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad las siguientes:

- Dotación superior: altas capacidades intelectuales. (Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2023, Art. 228).

Esto implica que, los estudiantes con estas características tienen derecho a recibir apoyos pedagógicos especializados, adaptaciones curriculares y recursos diferenciados. Seguidamente, En el artículo 229, establece disposiciones sobre la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Art. 229.- Atención. La atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales puede darse en un establecimiento educativo especializado o mediante su inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria, de conformidad con la normativa específica emitida por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional. Se cuenta con equipos de profesionales especializados en la detección de necesidades educativas especiales, quienes deben definir cuál es la modalidad más adecuada para cada estudiante y deben brindarles la atención complementaria, con servicio fijo e itinerante (Reglamento LOEI, 2023, Art. 229).

El reglamento lo clasifica como "dotación superior" dentro de las necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidad. También, establece que existen equipos de profesionales especializados para su detección y atención. Pero, no se cumplen en las escuelas rurales ecuatorianas, es decir, no existe articulación curricular para estos estudiantes. No cuentan con infraestructura adecuada, los materiales acordes a sus capacidades son escasos, Por ende, no existen equipos de profesionales especializados que lleguen a zonas alejadas. De igual manera, los docentes rurales no han recibido formación para identificar o atender a estos estudiantes, por lo tanto, la LOEI dice que tienen derecho, el reglamento enfatiza que deben ser detectados y atendidos, pero en la ruralidad no se cumple.

Además, el Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-00060-A establece los lineamientos para la evaluación psicopedagógica y la elaboración de la Dictaminación de la Necesidad Educativa Especial. Este acuerdo incluye explícitamente a los estudiantes con altas capacidades intelectuales como población destinataria de estos procesos.

En cuanto al marco normativo de Bolivia, la Ley 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" es la ley educativa vigente, que establece el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, fundamentado en los principios de interculturalidad, intraculturalidad y plurilingüismo. A diferencia del modelo ecuatoriano la ley boliviana tiene como eje central la descolonización de la educación y la reivindicación de los saberes y conocimientos de los pueblos alejados.

En el Artículo 3, numeral 6, esta ley establece:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

- La educación es inclusiva, asumiendo la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el territorio boliviano, brindando igualdad de oportunidades a todas y todos, sin distinción de género, edad, condición social, territorial, cultural, política, religiosa, discapacidad física, mental o sensorial, u orientación sexual" (Ley 070, 2010, Art. 3, numeral 6).

Por lo que, en este artículo, la ley boliviana establece principios de inclusión, interculturalidad e igualdad de oportunidades, reconociendo la diversidad de grupos poblacionales y prohíbe la discriminación por múltiples causas. Es importante señalar que el artículo 15 de la misma ley reconoce el talento extraordinario al mencionar los servicios de apoyo para estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, esta disposición carece de desarrollo normativo y operativo, es decir, no se establecen protocolos de identificación ni estrategias de atención educativa, por lo que en la práctica no se traduce en políticas concretas para estudiantes con altas capacidades intelectuales.

De igual manera, el **Artículo 5, numeral 6** de la ley 070 establece como objetivo de la educación boliviana:

- "Desarrollar las potencialidades y capacidades físicas, intelectuales, afectivas, culturales, artísticas, deportivas, creativas e innovadoras de las personas, con pertinencia a la diversidad sociocultural, lingüística y de capacidades de las bolivianas y bolivianos" (Ley 070, 2010, Art. 5, numeral 6).

La ley boliviana habla de potencialidades y capacidades en sentido genérico, es decir, menciona dimensiones intelectuales, creativas, afectivas y artísticas. Sin embargo, no define qué son las capacidades intelectuales sobresalientes, no establece criterios para diferenciarlas, y tampoco desarrolla mecanismos para atender a estudiantes con capacidades significativas por encima del promedio que requieran respuestas educativas diferenciadas.

Además, el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional (Ministerio de Educación de Bolivia, 2012) constituye el documento normativo que desarrolla y operativiza el enfoque establecido por la ley 070. Este currículo organiza los contenidos educativos en cuatro campos de saberes y conocimientos como son: Cosmos y pensamiento, comunidad y

sociedad, vida tierra territorio y ciencia tecnológica. Por lo que, este currículo se caracteriza por un fuerte énfasis en la contextualización sociocultural y productiva, pero no contiende lineamientos curriculares específicos para la identificación o atención de estudiantes con capacidades intelectuales sobresalientes.

Por lo tanto, al examinar las normativas de ambos países se enfatiza que Ecuador ha optado por un modelo de reconocimiento explícito mientras que, Bolivia prioriza un enfoque de inclusión genérica anclado en la interculturalidad y desarrollo de potencialidades. Lo común en ambos marcos normativos, es la ausencia de dimensión territorial que considere particularidades estructurales, pedagógicas y sociales de los contextos rurales. Lo que genera un vació en las condiciones educativas y sociales de los niños con capacidades intelectuales sobresalientes en la ruralidad de Ecuador y Bolivia.

A modo de conclusión del presente capítulo, se sintetiza los principales hallazgos teóricos, conceptuales y normativos que fundamentan la investigación. En primer lugar, la revisión de las bases teóricas permite afirmar que las capacidades intelectuales sobresalientes constituyen un fenómeno multidimensional y contextualmente situado. Por ende, los modelos de Renzulli y Gagné demuestran que el talento no es un atributo innato, sino el resultado de la interacción entre el potencial del individuo, los estímulos, apoyos y oportunidades que el entorno le proporcionan, lo cual resulta relevante para los contextos rurales donde las condiciones suelen ser limitadas.

En segundo lugar, la modalidad de multigrado, limitaciones de infraestructura y recursos, formación docente generalista y desconexión entre currículos homogéneos y realidades territoriales diversas son rasgos estructurales que responden a políticas educativas urbano - céntricas y a una asignación desigual de recursos. En tercer lugar, el análisis de los marcos normativos refleja configuraciones distintas pero convergentes en un mismo vacío, es decir una ausencia de adecuación a los contextos rurales en donde esto constituye una condición estructural común. Del marco teórico desarrollado se desprenden las categorías analíticas que orientarán la fase empírica de la investigación, asimismo, permitirán analizar los datos recogidos en las instituciones educativas rurales de Ecuador y Bolivia, estableciendo una relación entre la teoría y la realidad observada.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

La presente investigación se sustenta en el paradigma interpretativo, el cual parte de que la realidad es socialmente construida y que el conocimiento emerge de la interacción entre el investigador y los participantes (Omodan, 2024). Desde esta perspectiva, no se busca establecer verdades universales, sino comprender los significados que los actores educativos atribuyen a sus experiencias en contextos específicos. (Pretorious, 2024) señala que el paradigma interpretativo se caracteriza por una ontología relativista, que asume la existencia de múltiples realidades construidas que reconoce la inseparabilidad entre el investigador y el objeto de estudio.

En coherencia con el paradigma interpretativo, se adopta un enfoque cualitativo. Los autores como Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que la investigación cualitativa se caracteriza por su carácter flexible y dinámico, así como por el uso de técnicas de recolección de información que permiten comprender la complejidad de los fenómenos desde la perspectiva de los participantes. Flick (2008) añade que este enfoque resulta adecuado cuando se investigan fenómenos poco estudiados, cuando se busca acceder a la perspectiva de los actores y cuando el contexto resulta central para la comprensión del problema.

Según Sánchez (2019) el enfoque cualitativo brinda a los investigadores la oportunidad de formular interpretaciones situadas y aportar teorías basándose en los descubrimientos obtenidos en situaciones reales. La perspectiva cualitativa de este estudio posibilita el acercamiento a las creencias, percepciones y prácticas de docentes, estudiantes y familias en lo que respecta a las habilidades intelectuales sobresalientes en la ruralidad de Bolivia y Ecuador, considerando sus especificidades socioculturales.

Diseño de la investigación

La investigación tiene un diseño descriptivo – interpretativo. La argumentación de Sandín (2003) es que este diseño se enfoca en describir e interpretar las realidades sociales tal y como son experimentadas por los sujetos implicados, dando prioridad a los significados y experiencias que estos construyen en su entorno natural. En contraste con los diseños experimentales o cuasiexperimentales, su objetivo no es controlar variables ni determinar

relaciones de causa y efecto, sino alcanzar una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno que se está investigando (Creswell, 2013).

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) los diseños descriptivos – interpretativos son apropiados cuando se quiere entender la forma en que un fenómeno se presenta y cómo lo interpretan los actores sociales. Este diseño, en consonancia con lo anterior, permite examinar la forma en que las familias, los alumnos y docentes entienden y viven las habilidades intelectuales excepcionales en contextos rurales.

Según Stake (2010), la investigación cualitativa interpretativa, a diferencia de la cuantitativa, que intenta generalizar los resultados a toda una población, busca lo que prevalece en cuanto a transferibilidad. Esto implica que los hallazgos no buscan ser válidos de manera automática para todos los escenarios rurales de Ecuador y Bolivia, sino que brindan un análisis exhaustivo y minucioso de situaciones particulares. La investigación de campo incluye el estudio actual.

La presente investigación se enmarca en la investigación de campo. Según Arias (2022) define esta investigación como aquella que consiste en recolectar datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variables, lo que permite al investigador obtener información contextualizada. Barrantes (2014) complementa esta definición señalando que este tipo de investigación implica el contacto directo con los participantes y el escenario estudiado, posibilitando el acceso a las percepciones, prácticas y dinámicas que configuran el fenómeno en su entorno natural.

Taylor y Bogdan (1987) la investigación de campo en el contexto de enfoques cualitativos se distingue por lo siguiente: una inmersión prolongada en el escenario, un uso diverso de métodos de recolección, flexibilidad y carácter emergente, además del enfoque central en las perspectivas de los actores. Por ende, estas características se encuentren en el presente estudio, que implicó la visita a seis instituciones rurales, la aplicación de entrevistas y la adaptación continua de las estrategias metodológicas a las condiciones particulares de cada contexto.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Contexto del estudio

La investigación se desarrolló en seis instituciones educativas de carácter rural, tres ubicadas en la provincia del Azuay (Ecuador) y tres en el departamento de Santa Cruz (Bolivia). La elección de estos dos contextos responde a la necesidad de comprender cómo las condiciones educativas y sociales inciden en la atención de estudiantes con capacidades intelectuales sobresalientes en realidades rurales que, siendo parte de la región andina, presentan normativas, curriculares y socioculturales diferenciadas.

En Ecuador, se seleccionaron tres instituciones educativas rurales de la provincia del Azuay, esta provincia, ubicada en la sierra del sur del país, concentra una alta proporción de escuelas multigrado que atienden a población mayoritariamente campesina y mestiza, con importante presencia de comunidades kichwa hablantes (INEC, 2020).

De igual manera, en Bolivia se seleccionaron tres instituciones educativas rurales del departamento de Santa Cruz. Este departamento es de mayor extensión y crecimiento poblacional del país, puesto que presenta una ruralidad heterogénea que combina comunidades de origen quechua y aymara en la región andina (INE, 2019). Estas escuelas rurales se caracterizan por su diversidad organizativa en las que coexisten escuelas de núcleo, aulas unitarias y bidocentes en comunidades de difícil acceso.

Ambos contextos comparten características estructurales propias de la ruralidad andina, pero se diferencias en sus marcos normativos. No obstante, esta tensión entre similitudes estructurales y diferencias normativas convierte a Ecuador y Bolivia en un escenario para comprender cómo se configuran las condiciones diferenciadas para la atención de estas capacidades intelectuales sobresalientes.

Participantes

La selección de participantes se realizó mediante un muestreo intencional basado en informantes clave. Flick (2023) señala que este tipo de muestreo, propio de la investigación cualitativa, se caracteriza por seleccionar casos que poseen un conocimiento profundo y relevante sobre el fenómeno estudiado. En esta misma línea, Tisdell (2022) sostiene que los informantes clave son aquellas personas que, por su posición, experiencia o trayectoria, pueden proporcionar información eficaz y sustantiva, y que su identificación requiere

necesariamente de la mediación de miembros de la comunidad o institución para acceder a perspectivas privilegiadas sobre el fenómeno investigado.

En esta investigación, los docentes tutores fueron informantes clave para la identificación de ciertos rasgos de estudiantes con capacidades intelectuales sobresalientes. Pues, fue de su conocimiento cotidiano del aula, su experiencia trabajando en contextos rurales y su cercanía con los niños y niñas lo que permitió seleccionar a aquellos que presentabas rasgos asociados a estas capacidades como: rapidez para aprender contenidos nuevos, vocabulario avanzado para su edad, formulación frecuente de preguntas profundas, creatividad en la resolución de problemas, liderazgo entre sus pares y marcado interés por el aprendizaje. Es importante resaltar que no se aplicaron pruebas psicométricas, ni listas de cotejo predefinidas, pues el interés de la investigación no es diagnosticar altas capacidades, sino comprender cómo son percibidas y atendidas en la ruralidad.

En cuanto a los niveles educativos, se trabajó con estudiantes de cuarto, quinto y sexto año de EGB. Siguiendo lo que el autor Piaget (1972) señala que estos grados corresponden a la consolidación de las operaciones lógicas concretas y al inicio del pensamiento formal, período donde se manifiesta el potencial intelectual y tiende a ser más evidente. Tourón (2018) añade que en esos niveles donde la falta de adecuación curricular suele generar mayor desmotivación en estudiantes con capacidades intelectuales sobresalientes.

Por ende, la investigación contó con la participación de 42 actores educativos distribuidos equitativamente entre Ecuador y Bolivia.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Tabla 1

Distribución de la muestra por país y rol educativo

País	Estudiantes	Docentes	Familias	Total
Ecuador	9	3	9	21
Bolivia	9	3	9	21
TOTAL	**18**	**6**	**18**	**42**

Nota: Datos seleccionados para el estudio.

En Ecuador, 9 estudiantes (uno por grado en cada institución), 3 docentes tutores y 9 familiares. De igual manera, en Bolivia se realizó el estudio siguiendo la misma estructura.

La decisión de trabajar con los actores educativos (estudiante, docente y familia) se fundamenta en el enfoque sistémico de Ziegler (2015) quien sostiene que el desarrollo del potencial excepcional no puede comprenderse de manera aislada, sino en el marco de las interacciones que el sujeto establece con su entorno familiar, escolar y comunitario. Por ello, incorporar las perspectivas de estos tres actores permite acceder a una comprensión multidimensional y contextualizada del fenómeno, superando visiones centradas exclusivamente en el individuo.

Denzin (1970) distingue varios tipos de triangulación, entre ellos la triangulación de fuentes de datos, que consiste en contrastar información proveniente de distintos actores que ocupan posiciones diferentes frente al mismo fenómeno. En esta investigación, la inclusión de estudiantes, docentes y familiares permitió contrastar las percepciones, experiencias y valoraciones. Por lo que, la misma no solo fortalece la consistencia de los hallazgos, sino que también enriquece la interpretación al incorporar múltiples miradas sobre una misma realidad educativa.

Es importante señalar que la investigación enfrentó limitaciones en cuanto a la disposición de algunos actores educativos para participar. Si bien, se invitó a un número mayor de docentes y familias a formar parte del estudio, varios de ellos no aceptaron colaborar, situación que debe ser considerada al interpretar los hallazgos. Esta respuesta se vincula con múltiples factores propios del contexto rural. El tema de las capacidades intelectuales

sobresalientes resulta poco conocido y escasamente abordado en el ámbito educativo rural, lo que generó cierto escepticismo y resistencia inicial por parte de algunos docentes, quienes manifestaron no sentirse preparados para dialogar sobre esta temática.

Asimismo, las concepciones culturales predominantes en las comunidades rurales influyeron en la disposición a participar. Como señala González (2022), existe en contextos rurales una tendencia a la reserva frente a temas que no forman parte de las preocupaciones cotidianas de la comunidad, especialmente aquellos que pueden ser percibidos como ajenos a la realidad local. La idiosincrasia de las poblaciones rurales, caracterizada por una actitud prudente frente a lo desconocido y por la valoración de la privacidad, incidió en la decisión de algunas personas de no participar en el estudio. Estas limitaciones en la participación fueron asumidas como parte de los desafíos propios de investigar en contextos rurales y como una oportunidad de comprender a través de las ausencias, las concepciones y actitudes predominantes frente al tema.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

En la presente investigación, las técnicas de recolección de información se definen como los procedimientos sistemáticas y flexibles que orientan la obtención de datos en el contexto natural del fenómeno estudiado (Flick, 2008). Estas metodologías se distinguen por tener un carácter emergente, dialógico y abierto, lo que permite que la interacción entre el investigador y los participantes sea prioritaria. Por otro lado, los instrumentos son las herramientas específicas que hacen que las técnicas funciones, posibilitando el registro, la organización y la sistematización de la información recogida (Patton, 2015). Por esta razón, de acuerdo con el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo, los métodos e instrumentos elegidos intentan acceder a las vivencias, significados y percepciones construidas por los actores educativos en su contexto natural (Sandín, 2003).

Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada es una técnica de recolección de información que combina preguntas orientadoras previamente definidas con la apertura necesaria para que emerjan nuevos temas relevantes durante el proceso comunicativo (Kvale, 2011). Así también, el mismo autor la define como una conversación con estructura y propósito, orientada a obtener

descripciones del entrevistado, con el fin de interpretar el significado de los fenómenos descritos.

A diferencia de la entrevista estructurada, no sigue un orden rígido ni formula las preguntas de manera idéntica para todos los participantes, a diferencia de la misma, parte de un guion temático que asegura la cobertura de los ejes centrales del estudio (Flick, 2008). Esta flexibilidad controlada resulta especialmente pertinente para investigaciones que, como la presente, abordan fenómenos en contextos diversos, donde es necesario mantener un eje común para adaptarse a las particularidades de cada entrevistado. En esta investigación, se diseñaron tres guías de entrevista semiestructurada dirigidas a docentes, estudiantes y familias. El diseño de estas guías partió de las categorías analíticas derivadas del marco teórico, seguidamente, a un proceso de validación por juicio de expertos.

La entrevista a los docentes se centró en indagar sus ideas acerca de habilidades intelectuales destacadas, las prácticas pedagógicas que emplean en el aula de clases y los obstáculos estructurales a los que se enfrentan en entornos rurales. Shulman (1987) afirma que el saber profesional docente impacta directamente en cómo se identifican y abordan las necesidades educativas de los alumnos, por lo cual es crucial su análisis en los estudios educativos (ver anexo A).

En cuanto a las entrevistas a estudiantes, se dirigieron a averiguar sus intereses, métodos de aprendizaje, impresiones acerca de la escuela y las actividades escolares, así como su relación con otros alumnos y docentes. Según Christensen (2022) es fundamental escuchar a los niños y niñas para entender cómo viven su experiencia educativa y cómo ven las oportunidades y obstáculos presentes en su ambiente escolar. Por ende, estas entrevistas se ajustaron al nivel de desarrollo y lenguaje de los participantes, poniendo como prioridad un ambiente de respeto y confianza (ver anexo B).

Finalmente, las entrevistas con las familias tenían como objetivo reconstruir la historia del desarrollo del niño, al determinar las expectativas de la familia sobre su educación, comprender las estrategias de apoyo que se originan en el hogar y entender sus percepciones sobre la atención educativa recibida. Según Epstein (2011) la participación de la familia no solo incide en el rendimiento académico, sino también en la autoestima, motivación y las

aspiraciones de los estudiantes. Por consiguiente, todas las entrevistas fueron realizadas en espacios escolares y domiciliarios, con una duración aproximada de 30 minutos, y fueron registradas en audio previo consentimiento informado (ver anexo C). Asimismo, las guías de entrevistas empleados para los actores educativos se presentan en los anexos mencionados de este documento, en ellas se puede consultar tanto los ejes temáticos como las preguntas orientadas que dirigieron las conversaciones con cada conjunto de participantes.

Observación participante

La observación participante es un método para recopilar información que se basa en la participación del investigador en el contexto del fenómeno que se está analizando, combinando la observación sistemática con las actividades diarias de los individuos (Tisdell, 2018). Esta técnica permite acceder a aspectos implícitos de la vida social que difícilmente pueden ser capturados mediante entrevistas y otras técnicas discursivas, tales como dinámicas relacionales, usos del espacio y tiempo, rutinas escolares, interacciones no verbales y prácticas cotidianas que configuran la experiencia educativa.

En esta investigación, el acceso a las instituciones educativas se dio a través de diferentes vías en cada país. En el caso de Bolivia, se ingresó directamente a las tres instituciones educativas rurales de Santa Cruz, gestionando el permiso correspondiente con las autoridades de cada escuela. En estas instituciones, se realizaron observaciones durante las jornadas de clase, registrando dinámicas pedagógicas, interacciones entre docentes y estudiantes, organización del trabajo en aulas multigrado y manifestaciones del potencial intelectual en los estudiantes identificados.

En el caso de Ecuador, el ámbito de la observación se sitúa en el fundamento de las prácticas preprofesionales que se dieron en instituciones educativas de la provincia del Azuay en el ámbito rural. Esta doble condición de investigadora y practicante dio lugar a un acceso privilegiado, de carácter prolongado a los contextos escolares, lo que favoreció una observación más profunda y sostenida de las trayectorias educativas. La prolongada inmersión en el campo que ofrecen las prácticas también dio lugar a la posibilidad de tejer vínculos de confianza con docentes, alumnado y familias que favorecieron comprender en profundidad los detalles de las características del contexto del Azuay rural. La doble condición de investigadora

y practicante da lugar a disponer de un acceso privilegiado, de carácter prolongado y del contexto escolar, de modo que se pudo observar de una forma más profunda y sostenida la dinámica educativa. La inmersión prolongada en el campo, facilitada por las prácticas, contribuyó a establecer relaciones de confianza con los docentes, alumnos y las familias, me ayudó a comprender mejor las características específicas del contexto rural de Azuay.

En ambos países, se adoptó un papel de observador con una participación moderada, lo que significaba permanecer en el aula sin intervenir en el desarrollo de las clases, pero participando en momentos informales como el recreo, las actividades complementarias y los espacios de interacción diaria con docentes y alumnos (DeWalt, 2021). Las observaciones se registraron mediante una ficha de observación previamente diseñada, que contemplaba las dimensiones e indicadores derivados de la matriz de categorización. La misma, permitió sistematizar la información recopilada y garantizar que los registros se centraran en los aspectos claves para el estudio (ver anexo D).

Revisión documental

La revisión documental es una técnica de recolección de información que consiste en el análisis sistemático de documentos escritos, visuales o audiovisuales producidos por instituciones o sujetos, con el propósito de contextualizar y complementar los hallazgos empíricos (Bowen, 2009). En la investigación cualitativa, esta técnica contribuye a comprender el marco normativo e institucional que condiciona las prácticas educativas, así como las concepciones y discursos que circulan en el contexto estudiado.

Bowen (2009) señala que el análisis documental permite obtener datos contextuales relevantes, generar nuevas preguntas de investigación, triangular información proveniente de otras fuentes, y acceder a discursos institucionales y oficiales. En este caso, se realizó la revisión documental de: Normas educativas nacionales de Ecuador y Bolivia, documentos institucionales de las escuelas participantes, literatura académica especializada en altas capacidades, educación rural, políticas educativas y metodología cualitativa. Por lo que, esta revisión permitió contextualizar los hallazgos empíricos, contrastar el discurso normativo con las prácticas observadas y triangular la información proveniente de entrevistas y observaciones (ver anexo E).

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Matriz de categorización

La matriz de categorización es un instrumento metodológico que organiza de manera sistemática las categorías, subcategorías e indicadores de análisis derivados del marco teórico, orientando la recolección, organización e interpretación de la información (Saldaña, 2014). El mismo, asegura la coherencia entre los objetivos de la investigación, las técnicas empleadas y los datos obtenidos.

A partir de la fundamentación teórica desarrollada en el Capítulo I y de los objetivos planteados, se definieron tres categorías de análisis que orientaron el diseño de los instrumentos de recolección de información y el posterior análisis de los datos.

Tabla 2

Categorías y subcategorías de análisis

Categoría de estudio	Subcategoría	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
Capacidades intelectuales sobresalientes	Manifestaciones cognitivas	Comprende con rapidez, plantea preguntas profundas, vocabulario amplio	Observación participante	Guía de observación
	Manifestaciones creativas	Propone ideas originales, soluciones innovadoras, creatividad	Observación participante	Guía de observación
	Manifestaciones del aprendizaje	Muestra interés constante, iniciativa y curiosidad académica	Entrevista	Guía de entrevista
	Prácticas pedagógicas	Describe ausencia o presencia de estrategias	Entrevista	Guía de entrevista

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

		diferencias en el aula		
Condiciones educativas y sociales	Barreras institucionales	Identifica falta de programas, apoyo instituciones o políticas específicas	Entrevista	Guía de entrevista
	Barreras socioculturales	Desconocimiento creencias limitantes sobre las altas capacidades	Entrevista	Guía de entrevista
	Apoyo familiar	Acompaña tareas, estimula el aprendizaje desde el hogar	Entrevista	Guía de entrevista
Contextos rurales	Organización escolar	Modalidad multigrado, condiciones de infraestructura	Observación /Revisión documental	Guía de observación
	Políticas y normativa	Reconocimiento de altas capacidades, existencia de protocolos	Revisión documental	Análisis documental
	Barreras estructurales	Acceso a servicios especializados, disponibilidad de recursos, condiciones geográficas	Entrevista / observación	Guía de entrevista / Guía de observación

Nota: Elaboración propia a partir del marco teórico

Esta matriz permitió organizar el objeto de estudio en categorías definidas, facilitando la selección de indicadores pertinentes que orientaron el diseño de los instrumentos de

recolección de información. Asimismo, garantizó la coherencia entre los objetivos de la investigación, las técnicas empleadas y análisis de los datos obtenidos en la ruralidad de Ecuador y Bolivia.

Procedimiento de recolección de información

El proceso de recolección de información se desarrolló siguiendo los principios del paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo que orientan esta investigación.

El trabajo de campo inició con el acceso a las instituciones educativas seleccionadas. Duarte (2002) sostiene que el acceso al campo es un paso esencial en la investigación cualitativa, puesto que, de la misma depende la viabilidad del estudio. En conformidad con estas directivas, se tomó contacto con las autoridades de los seis centros educativos que forman parte. Se llevaron a cabo reuniones informativas con los directores de cada institución, donde se expusieron las metas del estudio, se discutió su importancia educativa y social, y se proporcionó una carta de presentación institucional emitida por la universidad. En el caso de las instituciones bolivianas, se obtuvo el aval correspondiente mediante sellos oficiales que certifican la aprobación para la realización del trabajo de campo (ver anexo F).

Tras obtener la autorización institucional, se solicitó a los docentes tutores de cuarto, quinto y sexto año EGB que, desde su conocimiento cotidiano del aula y su experiencia en contextos rurales, identificaran a aquellos estudiantes que presentaban rasgos asociados a capacidades intelectuales sobresalientes. Paralelamente al acceso al campo, se diseñaron los instrumentos para recopilar información. Manzini (2004) sostiene que el desarrollo de un guion de entrevista semiestructurada requiere un proceso cuidadoso que tenga en cuenta la definición clara de los objetivos y la organización temática de las preguntas. Por lo tanto, se desarrollaron tres guiones de entrevista, cada uno fue analizado en un proceso de validación por expertos. Manzini, destaca que este procedimiento de revisión por pares es esencial para garantizar la relevancia y claridad de los instrumentos.

Para ello, se contó con la participación de tres especialistas bolivianos con amplia trayectoria en investigación educativa y atención a estudiantes con altas capacidades en la ruralidad. Los expertos evaluaron la claridad, pertinencia y coherencia de las preguntas formuladas (ver anexo G).

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Previo al inicio de las entrevistas, se dio cumplimiento a los protocolos éticos requeridos para investigaciones que involucran seres humanos, especialmente tratándose de menores de edad. Para ello, se elaboraron dos tipos de documentos: consentimiento informado (docente y padres de familia) (ver anexo H) y asentimiento informado para estudiantes (ver anexo I).

Para esto, Guazi (2021) afirma que el contacto con los participantes debe realizarse de forma individual, explicando claramente el propósito de la investigación y garantizando la confidencialidad de la información. Del mismo modo, los autores que participaron en este estudio hicieron hincapié en la necesidad de establecer una relación de confianza antes de realizar las entrevistas. Basándose en la selección realizada por el personal docente, se estableció contacto individual con todos los estudiantes seleccionados. Durante este contacto inicial, se explicaron de forma clara, comprensible y adecuada los objetivos de la investigación, el carácter voluntario de la participación y las medidas de garantía de fiabilidad adoptadas.

Para las entrevistas se acordaron fecha, hora y lugar según la disponibilidad y preferencia de cada participante. Para el caso de los estudiantes y docentes, las entrevistas se realizaron en las propias instituciones educativas, en espacios tranquilos facilitados por los directivos. Para los familiares, en distintas ocasiones las entrevistas se llevaron a cabo en sus hogares o de igual manera en la institución. Previo al inicio, se recordaron los objetivos del estudio, las entrevistas fueron registradas en audio digital con autorización expresa de los participantes, utilizando el teléfono móvil. Durante las entrevistas, se mantuvo una actitud de escucha activa, evitando interrumpir o inducir respuestas.

En síntesis, el procedimiento de recolección de información respondió a la coherencia metodológica entre lo epistemológico, el diseño de la investigación, las técnicas seleccionadas y las condiciones de los contextos rurales estudiados. La diversidad y profundidad del material empírico recopilado constituyen la base sólida sobre la cual se sustenta el análisis presentado en el siguiente capítulo.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo desarrollado en seis instituciones educativas rurales en Ecuador y Bolivia, en las que se aplicaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes y familiares. El análisis se organiza en función de los tres objetivos específicos que orientan la investigación, los cuales se abordan en los siguientes apartados.

En primer lugar, se examinan las políticas educativas y su aplicación en contextos rurales, contrastando lo establecido en los marcos normativos de Ecuador y Bolivia con las percepciones y experiencias de los actores educativos respecto al conocimiento, implementación y cumplimiento de dichas disposiciones en sus escuelas. En segundo lugar, se identifican y analizan las barreras estructurales, pedagógicas y socioculturales que dificultan la atención de estudiantes con capacidades intelectuales sobresalientes en la ruralidad de ambos países. Finalmente, se exploran las percepciones, y actitudes que docentes, estudiantes y familias poseen sobre altas capacidades.

Los hallazgos que se presentan a continuación emergen del diálogo entre el marco teórico desarrollado en el Capítulo I y las voces de los participantes que compartieron sus experiencias, saberes y reflexiones. Las citas textuales constituyen la evidencia empírica que sustenta las interpretaciones y conclusiones del estudio.

Políticas educativas para la atención de las capacidades intelectuales sobresalientes en contextos rurales

Diversos autores coinciden en que la ausencia de políticas específicas o su implementación deficiente genera una pérdida significativa de talento, particularmente en contextos rurales caracterizados por desigualdades estructurales (Monks, 2005). En este estudio, las entrevistas realizadas a docentes en las escuelas rurales de los contextos mencionados permitieron identificar dos modalidades distintas de ausencia de respuesta frente a las necesidades educativas de estudiantes con alto potencial intelectual, así como las consecuencias que esta ausencia genera en la práctica pedagógica y en la experiencia escolar de los niños y niñas.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Por ende, en el caso de Ecuador, el marco normativo reconoce explícitamente la "dotación superior" como parte de las necesidades educativas especiales (LOEI, 2023, Art. 48). Sin embargo, esta normativa no se materializa en las escuelas rurales. Los docentes entrevistados desconocen por completo estas disposiciones o cuando las conocen, no constatan aplicarlo en el contexto:

"Sabemos que hay niños que aprenden más rápido, pero no tenemos una guía clara para trabajar con ellos. La ley dice, pero aquí no llega nada de eso" (Fragmento de entrevista a docente 1, Ecuador)

"Nunca nos han dado una capacitación sobre altas capacidades. En la universidad solo vimos dificultades de aprendizaje, discapacidad, pero de los que van más adelante, nada" (Fragmento de entrevista a docente 2, Ecuador)

Este desconocimiento no es solo normativo sino también conceptual. Varios docentes ecuatorianos asociaron las altas capacidades exclusivamente con el rendimiento académico visible, sin considerar dimensiones como la creatividad, el liderazgo, el pensamiento divergente o la motivación intrínseca:

"Para mí, un niño con altas capacidades es el que siempre saca buenas notas, el que nunca se equivoca en las pruebas" (Fragmento de entrevista a docente 3, Ecuador)

"Uno se da cuenta cuando el niño ya no necesita que le expliques dos veces, entiende rápido y responde bien" (Fragmento de entrevista a docente 1, Ecuador)

Esta percepción reduccionista, ampliamente documentada en la literatura especializada (Renzulli, 2021) limita severamente la identificación de estudiantes con talentos que no se expresa en calificaciones sobresalientes o un comportamiento escolarmente adaptado. Un docente reconoció que probablemente hay niños con habilidades destacadas que pasan desapercibidos:

"A veces hay niños que no rinden bien los exámenes, pero son muy creativos, o tienen una memoria impresionante para ciertas cosas. Pero como no sacan buenas notas, no los consideramos brillantes" (Fragmento de entrevista a docente 2, Ecuador)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

También, un docente señala la carencia de herramientas institucionales para responder adecuadamente:

"No hay materiales, no hay guías, no hay nada. Uno hace lo que puede con lo que tiene" (Fragmento de entrevista a docente 3, Ecuador)

Estos fragmentos evidencian que, las altas capacidades al no ser percibidas como un problema, quedan sistemáticamente excluidas de su intervención. López (2020) denomina a esta situación como brecha de implementación, es decir, la distancia entre lo que la norma establece y lo que efectivamente ocurre en el territorio (p.89). En este contexto rural, esta brecha profundiza múltiples factores como: la inexistencia de programas específicos, falta de formación docente, rigidez del currículo diseñado desde parámetros urbanos, y ausencia de recursos pedagógicos (Terigi, 2021).

Mientras que, en Bolivia, el marco educativo se caracteriza por un enfoque intercultural, comunitario y socio productivo que reconoce la diversidad cultural y lingüística como un eje central del proceso educativo. Por esta razón, el currículo prioriza la vinculación entre saberes ancestrales, comunidad y escuela, lo que constituye un aporte significativo para la educacion rural. Sin embargo, Talavera (2018) señala que no se desarrollan de manera explícita políticas diferenciadas para la atención de estudiantes con capacidades intelectuales sobresalientes. La ley boliviana, a diferencia de la ecuatoriana, no nombra esta realidad.

Las entrevistas realizadas en unidades educativas rurales de Bolivia refuerzan esta constatación. Los docentes expresan que la normativa promueve la igualdad y la interculturalidad, pero no ofrece herramientas específicas para el desarrollo del talento académico. Un docente afirma:

"Aquí trabajamos mucho lo comunitario, pero no se habla de niños con altas capacidades, todos avanzan al mismo ritmo" (Fragmento de entrevista a docente1, Bolivia)

Por lo que, este hallazgo coincide con lo documentado por García y Choque (2021), quieres sostienen que la homogeneización pedagógica sigue siendo una práctica frecuente en contextos rurales de Bolivia. Lo comunitario, se traduce en la imposición de un ritmo único que

desconoce las diferencias individuales. El talento es percibido más como una ruptura del equilibrio grupal que como una oportunidad de desarrollo.

Los relatos de las familias entrevistas refuerzan esta brecha normativa y curricular. En ambos países, los padres expresan que, aunque perciben habilidades avanzadas en sus hijos, no observan un acompañamiento pedagógico diferenciado por parte de la institución educativa. Una madre de una escuela del contexto rural de Ecuador señala:

"Mi hijo se aburre en clases, termina rápido las tareas, pero la docente no sabe qué otras actividades darle" (Fragmento de entrevista a Madre 1, Ecuador)

De manera similar, una madre boliviana comenta:

"Aquí todos aprenden igual, no importa si el niño sabe más" (Fragmento de entrevista a Madre 1, Bolivia)

Ambas entrevistas, pese a provenir de contextos nacionales distintos, reflejan una misma realidad, es decir, la escuela rural no está respondiendo a las necesidades de los estudiantes con mayor potencial. Por lo que, en un contexto es una limitación formativa, y en el otro una limitación cultural y normativa, pero ambas confluyen en el mismo resultado que es la desatención.

Tomlinson (2007) afirma que la diferenciación curricular requiere no solo del docente, sino del respaldo normativo, formación específica y recursos institucionales, elementos que están ausentes en los contextos rurales de ambos países. La falta de alineación entre política, currículo y práctica genera una atención educativa que, lejos de potenciar el desarrollo del talento, lo limita. Por ende, el análisis documental de los currículos de ambos países muestra que, aunque mencionan principios de atención a la diversidad, las capacidades intelectuales sobresalientes no aparecen desarrolladas como prioridad. En Ecuador, existen artículos específicos, pero carecen de operativización en los contextos, en Bolivia, no existen ciertos artículos. UNESCO (2021) plantea que esta no es una realidad aislada, sino una dinámica compartida en la región andina, donde las políticas de inclusión han sido pensadas desde el déficit y no desde la excelencia.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

A modo de reflexión, lo que este apartado evidencia es que el marco normativo y curricular de Ecuador y Bolivia reconoce la inclusión como principio, pero no logra consolidar un enfoque específico para la atención de las capacidades intelectuales sobresalientes en la ruralidad. En ambos casos, los actores educativos (docentes, familias y estudiantes) experimentan la misma situación como el desconocimiento, ambigüedad y falta de orientación concreta. Mientras esta brecha persista, el talento rural seguirá siendo limitado.

Brechas en las prácticas educativas institucionales en contextos rurales

En este apartado se analiza las brechas existentes en las instituciones rurales de Ecuador y Bolivia. Este estudio es de vital importancia ya que se aborda directamente el cumplimiento de los objetivos específicos de esta investigación, en tanto permite evidenciar cómo determinadas condiciones institucionales, organizativas y pedagógicas actúan como limitantes para el desarrollo del potencial de los estudiantes con capacidades intelectuales sobresalientes. Por ello, es importante conocer la manera en que se gestiona pedagógicamente la diversidad de una institución, es decir, no es suficiente con que la ley reconozca el talento si la escuela no posee los mecanismos para dar efecto. Cómo sostienen Polo (2019) y Pérez (2021), en los contextos rurales la atención a estas capacidades suele verse atravesada por una “invisibilidad institucional”, entendida no como ausencia de normativa, sino como la incapacidad de las instituciones para materializar el mandato legal en prácticas pedagógicas efectivas.

Seguidamente, al hablar de “invisibilidad institucional” se hace énfasis a los argumentos del autor Cepero (2010) quien conceptualiza como un fenómeno mediante el cual ciertos grupos de estudiantes, entre ellos los alumnos con capacidades intelectuales quedan fuera del foco de intervención educativa debido a una lógica escolar. A continuación, se examinan estas brechas desde la revisión documental y el contraste obtenido mediante entrevistas a docentes, estudiantes y familias aplicados en un campo de investigación real.

Al realizar una revisión documental profunda, se observó que en Ecuador la (LOEI, 2023) es explícita al incluir a estudiantes con estas capacidades sobresalientes dentro de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que, según Marchesi (2017), las NEE se manifiestan cuando un estudiante posee un ritmo o nivel de aprendizaje que se distingue

significativamente del promedio. En coherencia con ellos, la normativa ecuatoriana plantea la necesidad de un currículo flexible que contemple procesos de enriquecimiento y aceleración.

No obstante, en las instituciones rurales esta flexibilidad se ve limitada. Es decir, el currículo nacional, aunque se define como abierto y adaptable, se operacionaliza mediante destrezas con criterios de desempeño que los docentes priorizan para un grupo promedio, relegando a los estudiantes con estas capacidades a un vacío pedagógico. Esto coincide con lo señalado por Jimenez (2013), quien señala que los currículos prescriptivos suelen dejar de lado a los alumnos con mayores capacidades cuando no van acompañados de orientaciones metodológicas para la diferenciación.

Por otro lado, la Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez (2010) en Bolivia, establece un modelo educativo universal, gratuito, integral, intercultural y descolonizador, en el cual se reconoce las “capacidades intelectuales sobresalientes” bajo un enfoque Sociocomunitario. No obstante, al analizar el currículo boliviano, se observa que el énfasis está puesto en la construcción de saberes colectivos y procesos de descolonización, lo que a menudo genera una limitada atención a las particularidades del aprendizaje individual. Este énfasis en lo comunitario tiene a desatender necesidades educativas de aquellos estudiantes que presentan ritmos de aprendizaje divergentes, tal como lo dice Serrudo (2018) al analizar las tensiones entre educacion comunitaria y diferenciación pedagógica.

Por consiguiente, la mayoría de los autores coinciden en que la brecha entre normativa y práctica se origina en una concepción homogénea de la enseñanza, es decir, esta perspectiva asume que la igualdad educativa consiste en ofrecer lo mismo a todos los estudiantes, ignorando que la equidad implica proporcionar a cada uno aquello que necesita para desarrollarse plenamente (UNESCO,2017). En contextos rurales, esta lógica se ve reforzada por la escasez de recursos y sobrecarga laboral docente, lo que conduce a la aplicación de estrategias pedagógicas estandarizadas.

En este sentido, el docente rural al ser un aplicador de contenidos estándar no concuerda con lo que dice la normativa sobre la personalización del aprendizaje. Es así cómo, uno de los docentes entrevistados en el contexto rural boliviano señala:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

"Nosotros tratamos de avanzar con todos al mismo paso porque el currículo es comunitario, si alguien se adelanta, a veces nos rompe el esquema de clase y no tenemos guía para saber qué hacer con ellos" (Fragmento de entrevista a docente 2, Bolivia).

Esta afirmación evidencia lo que el autor Tourón (2018) denomina "fracaso de la inclusió n" es decir, la imposibilidad de atender la diversidad cuando no existe formación específica ni apoyo institucional para hacerlo.

Por consiguiente, al analizar el material empírico de las transcripciones de las entrevistas, la brecha se hace evidente en la metodología de trabajo. En contexto rural ecuatoriano, el docente utiliza al niño con capacidad intelectual sobresaliente como un auxiliar, por lo que, el estudiante es quien relata lo siguiente:

"Cuando mis compañeros no pueden hacer sus tareas, yo trato de ayudarles a la mayoría" (Fragmento de entrevista a estudiante 1, Ecuador).

Lo cual genera una situación alarmante, pues el estudiante no está recibiendo un reto cognitivo propio, sino que está repitiendo contenidos que ya domina. Lo que conlleva a que los docentes no concuerdan con la idea de que estas capacidades requieren un currículo diferenciado, sino como un recurso para facilitar su propia labor docente con el resto del grupo.

Desde esta perspectiva, las capacidades intelectuales sobresalientes no son concebidas como una necesidad educativa específica, sino como una ventaja funcional para el docente. Lo cual coincide con los planteamientos de Perales (2014) quien sostiene que la ausencia de formación docente en altas capacidades conduce a prácticas de baja intensidad que limitan el desarrollo intelectual del estudiante.

Esta evidencia empírica permite profundizar en el análisis de estas prácticas institucionales, al mostrar que las escuelas rurales no se encuentran preparadas para potencializar la curiosidad intelectual profunda de los estudiantes con capacidades intelectuales sobresalientes. Dado esto, en las entrevistas realizadas, un estudiante del contexto rural de Bolivia manifestó haber formulado interrogantes complejas, como:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

"¿Por qué el mundo no tiene luz propia?" (Fragmento de entrevista a estudiante 2, Bolivia).

Este tipo de interrogantes refleja un nivel de pensamiento abstracto y divergente característico de estudiantes con altas capacidades, tal como lo describe Renzulli (2011) en sus modelos teóricos sobre el desarrollo del talento. Sin embargo, frente a estas manifestaciones cognitivas la respuesta institucional resulta ser limitada, lo que genera una ausencia de respuesta pedagógica, por lo que, esta ausencia de respuesta pedagógica coincide con los hallazgos de Arancibia y González (2018), quienes señalan que la escuela rural tiende a desalentar indirectamente la curiosidad intelectual al no disponer de tiempos, espacios o estrategias sistemáticas para la investigación y la exploración autónoma del conocimiento. De este modo, la falta de estructuras institucionales para atender preguntas de alta complejidad cognitiva evidencia una brecha entre el potencial del estudiante y las oportunidades reales de aprendizaje.

De igual manera, esto se ve forzado por las percepciones de las familias generando frustración hacia la institución educativa. Por lo que, una madre en el contexto rural ecuatoriano comenta:

"Mi hija tiene una memoria increíble, pero en la escuela solo me dicen que es atenta, no hay seguimiento" (Fragmento de entrevista a madre 2, Ecuador).

Esto evidencia lo que López y Martínez (2022) denominan desplazamiento de la responsabilidad educativa, mediante el cual la escuela delega en la familia la tarea de identificar y potenciar el talento. En los contextos rurales, esta situación se agrava debido a las limitaciones económicas y geográficas de las familias, quienes, en muchos casos, no cuentan con los recursos necesarios para solventar las carencias institucionales. Esto significa que el desarrollo del talento queda condicionado al capital cultural y social del entorno familiar, profundizando las desigualdades educativas.

En conclusión, esta sección destaca que las disparidades en las prácticas educativas en las zonas rurales de Ecuador y Bolivia no se deben únicamente a la falta de regulación, sino a la dificultad que tienen las instituciones para aplicarlas de manera eficaz. Así, aunque la

revisión bibliográfica indica que existe un marco jurídico, los datos empíricos revelan que las prácticas educativas se caracterizan por la estandarización de los planes de estudio, la falta de consideración educativa y la insuficiente formación del profesorado.

Esto demuestra que abordar el potencial intelectual en las zonas rurales requiere no solo ajustes curriculares, sino también una transformación fundamental de la cultura institucional. En otras palabras, a menos que se salve la brecha entre las normas y las prácticas educativas, el talento rural seguirá siendo un potencial sin explotar para el desarrollo social y educativo en ambos países.

Barreras para la atención de las altas capacidades intelectuales en contextos rurales

En este apartado se explica las principales barreras que limitan la identificación, atención y desarrollo de las capacidades intelectuales sobresalientes en los contextos rurales de Ecuador y Bolivia. Este análisis resulta fundamental para el cumplimiento del objetivo del estudio, puesto que permite comprender los factores que, más allá de reconocimiento normativo del talento, limitan su desarrollo efectivo dentro de las instituciones educativas rurales. En este sentido, el capítulo se centra en comprender cómo determinadas condiciones del sistema educativo, de la práctica docente y del contexto sociocultural inciden en la atención del potencial intelectual.

Asimismo, se incorporan los aportes obtenidos a partir de entrevistas realizadas a docentes, estudiantes y padres de familia, así como las observaciones efectuadas durante la investigación de campo, las cuales permitieron identificar situaciones recurrentes relacionadas con la falta de recursos, ausencia de orientación especializada. Posteriormente, se analizan las barreras pedagógicas que se evidencias en el aula, particularmente aquellas vinculadas al uso de metodologías, la priorización del cumplimiento curricular y la escasa implementación de estrategias diferenciadas para estudiantes con ritmos de aprendizaje avanzados.

Finalmente, se abordarán las barreras socioculturales y contextuales que influyen en la atención de estos estudiantes, considerando las percepciones de las familias, expectativas comunitarias y las condiciones sociales que inciden en la valoración de este. El análisis de estas barreras permite comprender de manera integral los factores que obstaculizan una

atención educativa adecuada y aporta insumos relevantes para la reflexión y discusión de los resultados que se presentan en los siguientes apartados del capítulo.

Barreras estructurales del sistema educativo rural

Las barreras estructurales en la ruralidad de Ecuador y Bolivia no deben entenderse como simples carencias de materiales, sino como "fragmentación del sistema" como lo denomina Tedesco (2012) donde el estado garantiza el acceso, pero no la calidad ni la atención a la excepcionalidad intelectual. Desde la perspectiva de la educacion inclusiva, Ainscow (2020) señala que las barreras estructurales son aquellas condiciones sistemáticas que limitan la presencia, la participación y el progreso de los estudiantes. El entorno rural actúa como una limitación estructural que obstaculiza el desarrollo cognitivo. Esto no se debe a la falta de capacidad de los estudiantes, sino a la ausencia de condiciones propicias. Esta situación se ve agravada por la dispersión geográfica, la falta de inversión histórica y la menor complejidad ambiental de las escuelas rurales, lo que repercute significativamente en la creatividad y la motivación intrínseca de los alumnos con alto potencial.

Una de las barreras estructurales más significativas que se encontraron en este estudio es la organización multigrado, que se presenta con frecuencia en las instituciones educativas rurales de los dos países. Según Azorín (2020), cuando el modelo multigrado no está acompañado de estrategias pedagógicas ni del apoyo institucional, se convierte en una limitación a la diversidad. Esta situación se refleja en las entrevistas realizadas en Bolivia, donde una docente señala que:

"Al trabajar con varios cursos juntos, uno tiene que avanzar con todos, si un niño va más rápido, no hay tiempo para darle algo distinto porque los demás se quedan"
los demás se quedan" (Fragmento de entrevista a docente 3, Bolivia).

Esto evidencia cómo la estructura del aula obliga al docente a priorizar el ritmo colectivo por encima del desarrollo individual, generando una barrera estructural para los estudiantes con mayor potencial intelectual.

En el contexto ecuatoriano, esta misma barrera adquiere directrices similares, muestra de ello es el testimonio de un docente señalando que:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

"En el aula multigrado no podemos planificar para cada estudiante, el Ministerio nos pide cumplir el currículo y eso ya es muy complicado" (Fragmento de entrevista a docente 1, Ecuador)

Es así como menciona Slee (2021) cuando los sistemas educativos imponen exigencias curriculares uniformes en contextos heterogéneos, se produce una forma de exclusión estructural que no expulsa al estudiante del aula, pero si lo excluye de oportunidades reales de aprendizaje. Por ello, en ambos casos, la estructura organizativa limita la posibilidad de enriquecer el currículo para los estudiantes con estas capacidades, reforzando prácticas centradas en la nivelación.

Otra de las barreras estructurales es la rigidez del currículo nacional y su escasa adaptación a los contextos rurales. De acuerdo con Tomlinson y Moon (2020), un currículo rígido impide responder a las diferencias individuales y tiende a favorecer únicamente a quienes se ajustan al perfil del estudiante promedio. Por consiguiente, en las entrevistas realizadas en Ecuador, un docente expresa que:

"El currículo ya viene definido y no nos dicen qué hacer con los niños que saben más, solo nos dicen que cumplamos los contenidos" (Fragmento de entrevista a docente 2, Ecuador).

Este fragmento evidencia que la estructura curricular no contempla orientaciones específicas para la atención de estas capacidades, trasladando toda la responsabilidad al docente sin ofrecer herramientas reales. En Bolivia, la situación es comparable, una docente señala que:

"El currículo es igual para todos y no hay indicaciones para trabajar con niños que avanzan más rápido" (Fragmento de entrevista a docente 1, Bolivia)

Según Verdugo y Schalock (2021), cuando los marcos curriculares no incorporan la diversidad cognitiva como eje central. Desde esta perspectiva, el currículo actúa como una barrera estructural que normaliza bajo desafío cognitivo en contextos rurales desde el control institucional es más rígido y las posibilidades de innovación son reducidas.

También, la ausencia de mecanismos formales para la identificación de estudiantes con capacidades intelectuales sobresalientes constituye otra barrera estructural relevante. Cepero (2021) sostiene que la identificación es un componente clave para garantizar una equidad educativa, ya que permite reconocer necesidades específicas que de otro modo permanecen ocultas. Sin embargo, en los contextos analizados, la identificación se limita a percepciones informales del docente. Dado esto, en Bolivia un docente afirma que:

"Uno se da cuenta cuando el niño aprende rápido pero no hay pruebas ni apoyo para *saber que hacer después" (Fragmento a entrevista docente 2, Bolivia)*

Mientras que en Ecuador se menciona que,

"no existe ningún protocolo para identificar altas capacidades, solo vemos casos de discapacidad" (Fragmento de entrevista a docente 3, Ecuador)

Estas afirmaciones coinciden con lo planteado por Florian (2021) quien señala que los sistemas educativos suelen centrar sus esfuerzos en la atención del déficit, relegando el talento a un segundo plano. En este sentido, la estructura institucional prioriza la corrección de dificultades visibles, mientras que el alto potencial intelectual queda fuera de una intervención educativa. Por ello, en las entrevistas realizadas a un docente en Ecuador reconoce que:

"Nunca nos hablaron de altas capacidades, solo de dificultades de aprendizaje" (Fragmento a entrevista docente 1, Ecuador)

Mientras que una docente de contexto boliviano señala que:

"sabemos trabajar con niños que tienen problemas, pero no con los que van más adelante" (Fragmento de entrevista a docente 3, Bolivia)

Esto evidencia que la estructura de la formación docente produce una visión deficista de la diversidad, dejando sin herramientas a los docentes para atender estas necesidades.

Estas barreras no actúan de manera aislada, sino que refuerzan mutuamente, es decir, la rigidez curricular, la organización multigrado, la ausencia de identificación y la falta de formación docente configuran un escenario en el que el estudiante con capacidades

intelectuales sobresalientes queda atrapado en un sistema diseñado para la homogeneidad. Tal como señala Boot (2020) las barreras estructurales no son fallas individuales, sino el resultado de decisiones políticas y organizativas que determinan qué tipos de aprendizaje son valorados y cuales son ignorados.

Por lo tanto, los autores mencionados y evidencias recolectadas indican que no hay una concordancia entre el potencial del niño y la respuesta de una estructura que solo sabe avanzar a un paso uniforme. Por lo tanto, estos datos son útiles para comprender cómo la inestabilidad del personal se ha convertido en la norma en este ámbito. Comprender esta información es esencial para entender las barreras educativas que deben examinarse como una estructura que ha fallado desde los cimientos mismos de la educación.

Barreras pedagógicas en la práctica docente

Las barreras educativas se refieren a un conjunto de prácticas educativas, metodologías y estilos de enseñanza que funcionan como un mecanismo de restricción, limitando el desarrollo de los alumnos intelectualmente dotados en lugar de fomentar su talento. Según Tomlinson (2020), los enfoques educativos convencionales en situaciones vulnerables tienden hacia la estandarización defensiva. Se trata de un proceso por el cual los docentes simplifican el plan de estudios para garantizar que la mayoría de los alumnos alcancen un nivel mínimo, ignorando las necesidades de los alumnos que requieren mayor profundidad y complejidad.

En consecuencia, en las zonas rurales de Ecuador y Bolivia, esta barrera se manifiesta a través de una educación que enfatiza la reproducción del conocimiento, creando una brecha entre el potencial de los estudiantes y la educación que se les imparte. En consecuencia, en las zonas rurales de Ecuador y Bolivia, esta barrera se manifiesta a través de una educación que enfatiza la reproducción del conocimiento, creando una brecha entre el potencial de los estudiantes y el contenido que se imparte en el aula.

Una de las barreras más significativas en la educación es la falta de enseñanza diferenciada. Este concepto, analizado por Santrock (2020), se refiere a la capacidad de los docentes para adaptar los contenidos, los procesos y los resultados del aprendizaje a las características de los alumnos. Es así cómo, en las entrevistas realizadas, se evidencia que los

docentes rurales confunden la diferenciación con la acumulación de tareas, por ello, un docente señala:

"Cuando un niño termina rápido, le doy más ejercicios del mismo tipo que se mantenga ocupado" (Fragmento de entrevista docente 2, Ecuador)

Esto es conocido como instrucción redundante, lo cual no aporta un reto cognitivo nuevo. En este sentido, la práctica docente no se orienta a desafiar cognitivamente al estudiante, sino que tiende a sancionar su rapidez de aprendizaje mediante la asignación de tareas adicionales de carácter repetitivo y poco significativo. Es así como, Subotnik et al. (2011) quienes plantean la necesidad de una conversión de la dotación en talento, entendida como un proceso educativo que debe conducir al estudiante hacia experiencias de aprendizaje más complejas, abstractas y desafiantes, en lugar de limitarlo a la reiteración de contenidos ya dominados.

A este fenómeno se suma la subestimación cognitiva que es una barrera pedagógica que se manifiesta cuando el docente asume de manera implícita que el estudiante del contexto rural no dispone de condiciones culturales o cognitivas necesarias para acceder al pensamiento abstracto hipotético o metacognitivo. Esta forma de expectativa reducida no se expresa necesariamente de manera explícita, sino que se traduce en prácticas de baja exigencia intelectual. A su vez, Robinson (2015) advierte que las bajas expectativas pedagógicas fomentan una pasividad cognitiva, en tanto inhiben la exploración intelectual y neutralizan la formulación de preguntas complejas.

De igual manera, esta subestimación cognitiva tiene efectos directos en la conducta del estudiante con capacidades intelectuales sobresalientes, ya que al no encontrar un entorno que valide su forma de pensar, desarrolla estrategias de autorregulación negativa, como el silenciamiento intelectual o la adaptación al promedio. De acuerdo con Cross (2021), cuando el contexto escolar no reconoce ni estimula el pensamiento complejo, el estudiante sobresaliente opta por la conformidad cognitiva como mecanismo de protección socioemocional. Lo cual, esto se observa en los contextos rurales, donde el estudiante aprende rápidamente a formular preguntas profundas o proponer soluciones alternativas que pueden

generar desconcierto en el grupo o en el docente. En una entrevista realizada a un estudiante de Ecuador señala que:

"A veces pienso cosas diferentes, pero cuando hablo siento que no viene al tema, entonces mejor me quedo callado" (Fragmento de entrevista a estudiante 3, Ecuador)

Esto da a pensar que no es un rasgo personal, sino una respuesta adaptativa a un pedagógico que no valida el pensamiento divergente.

Otra barrera pedagógica se manifiesta en la evaluación escolar. Según Brookhart (2020), los sistemas de evaluación tradicionales están diseñados para medir la adquisición de aprendizajes mínimos, pero carecen de escalas de progresión que permitan identificar niveles avanzados de dominio. Por ello, en las entrevistas los docentes de Bolivia reconocen que

"*La evaluación es la misma para todos, y cuando un niño siempre saca la nota máxima, ya no hay mucho que hacer" (Fragmento de entrevista a docente 1, Bolivia)*

Esta afirmación evidencia que la evaluación cumple una función administrativa pero no diagnostica. Es decir, el estudiante obtiene siempre el puntaje máximo sin haber sido desafiado cognitivamente, lo que impide desarrollar habilidades como la tolerancia a la frustración o la perseverancia ante tareas complejas.

De igual manera, Vallejo (2021) sostiene que esta forma de evaluación genera un efecto en el rendimiento del estudiante puesto que, queda limitado por el instrumento evaluativo y no por su capacidad real. Asimismo, en la ruralidad, este efecto contribuye a la falsa percepción de que el estudiante "ya está bien" y no requiere intervención pedagógica adicional. Por ende, la evaluación lejos de orientar el aprendizaje se convierte en un mecanismo de cierre que clausura la posibilidad de profundización.

Asimismo, la rigidez metodológica constituye otra barrera pedagógica, puesto que, Monereo (2017) analiza que, en contextos multigrado, los docentes tienden a adoptar metodologías directas como estrategias de control de grupo, lo cual limita la implementación de enfoques activos como el aprendizaje basado en proyectos, la investigación guiada o debates académicos. En las entrevistas un estudiante de Bolivia expresa:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

"Me gustaría que podamos conversar más y no solo copiar en el pizarrón" (Fragmento de entrevista a estudiante 4, Bolivia)

Esto refleja la necesidad de espacios pedagógicos que permitan la interacción cognitiva, siendo un elemento central para el desarrollo del pensamiento de orden superior. Esta rigidez se vincula estrechamente con una concepción tradicional del rol docente, en el que se posiciona como transmisor único del conocimiento y el estudiante como receptor pasivo. Desde la perspectiva de Freire (2019), esta lógica responde a una educacion que limita la problematización de la realidad y reduce el aprendizaje a la memorización de contenidos descontextualizados. Es así cómo, en las escuelas rurales analizadas tanto en Ecuador como en Bolivia, esta forma de enseñanza se traduce en clases altamente estructuradas, con escasos márgenes para la exploración, formulación de hipótesis o el pensamiento divergente, aspectos fundamentales para el desarrollo de estudiantes con capacidades intelectuales sobresalientes.

En este sentido, los relatos docentes evidencia que la priorización del orden y cumplimiento del currículo oficial se impone sobre la flexibilidad pedagógica, es decir, un docente boliviano señala que:

"Si no seguimos el mismo ritmo para todos, la clase de desorganiza"(Fragmento de entrevista a docente 2, Bolivia)

Mientras que una docente ecuatoriana menciona que

"No se puede hacer actividades diferentes porque se pierde tiempo y después no se alcanza a terminar con las demás actividades" (Fragmento de entrevista docente 1, Ecuador)

Estos fragmentos permiten comprender que la rigidez metodológica no obedece únicamente a una resistencia individual al cambio, sino una presión estructural por cumplir estándares y tiempos establecidos, incluso cuando estos entran a tensión con las necesidades educativas específicas.

Otra barrera pedagógica relevante es la escasa promoción de habilidades metacognitivas. Según Flavell (1987) plantea que la metacognición es entendida como

la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento y es la clave para el aprendizaje profundo y autorregulado. Sin embargo, en los contextos rurales estudiados, los docentes se concentran en el resultado final y no en el proceso de aprendizaje. Un estudiante ecuatoriano expresa que:

"Nos dicen si está bien o mal, pero no por qué pensamos así" (Fragmento de entrevista a estudiante 5, Ecuador)

Lo cual evidencia una ausencia de retroalimentación reflexiva que permita al estudiante comprender y mejorar sus estrategias cognitivas. De manera similar, en Bolivia se observa que la evaluación suele centrarse en pruebas escritas estandarizadas, limitando la posibilidad de valorar procesos complejos como el razonamiento, creatividad o transmisión de conocimiento. Un docente reconoce que:

"Evaluar diferente es complicado porque no hay instrumentos claros" (Fragmento de entrevista docente 3, Bolivia)

Lo que pone en evidencia una barrera pedagógica asociada a la falta de formación específica para identificar y acompañar a estudiantes que presentan estas capacidades sobresalientes. Según Renzulli (2016), cuando la evaluación se limita a medir la repetición de contenidos, se pierden talentos potenciales que no siempre se expresan mediante el rendimiento académico tradicional.

A ello se suma la ausencia de espacios de profundización curricular, lo cual restringe la posibilidad de enriquecer los aprendizajes de los estudiantes que muestran un ritmo acelerado o un interés particular en ciertos temas. Por ende, Maker y Schiever (2018) sostienen que el enriquecimiento curricular es una estrategia clave para responder a la diversidad cognitiva, no obstante, en los contextos rurales analizados, este tiempo de prácticas es inexistente.
Un docente ecuatoriano afirma que:

"No hay tiempo ni material para hacer algo extra" (Fragmento de entrevista a docente 1, Ecuador)

Mientras que en Bolivia se menciona que:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

"No está contemplado en la planificación" (Fragmento de entrevista a docente 1, Bolivia)

Lo que revela una compresión limitada del enriquecimiento como parte del proceso educativo regular y no como una actividad adicional. Finalmente, estas barreras pedagógicas influyen siendo un escenario en el que el potencial intelectual de los estudiantes no solo deja de ser estimulado, sino que puede verse como un impedimento en la educación. La falta de retos cognitivos, la rigidez metodológica y la ausencia de estrategias de diferenciación generan un entorno educativo que desalienta la curiosidad intelectual. En consecuencia, tanto en Ecuador como en Bolivia, se evidencia una tensión constante entre las demandas del sistema educativo y las necesidades reales de los estudiantes con estas capacidades, lo que surge la necesidad de repensar la enseñanza desde una perspectiva más flexible, reflexiva y centrada en el desarrollo del pensamiento complejo.

Barreras socioculturales y contextuales

Al hablar de barreras socioculturales y contextuales se entienden como un entramado de factores simbólicos, económicos y relacionales que inciden directamente en la manera en que el talento intelectual es reconocido, valorado y acompañado en los contextos rurales.
A diferencia de las barreras pedagógicas, que principalmente se manifiestan en la práctica docente dentro del aula, las barreras socioculturales se incluyen en las expectativas familiares, comunitarias y escolares sobre lo que un niño debe o puede llegar a ser. De ese modo, Bourdieu (2018) dice que la escuela no es un espacio neutro, sino un campo donde se producen hábitos sociales legitiman ciertos tipos de capital cultural y desvalorizan otros, especialmente aquellos que provienen de contextos rurales.

En este sentido, tanto en Ecuador como en Bolivia, la ruralidad aparece asociada a una concepción instrumental de la educación, donde el valor de la escolarización se vincula más con la obtención de habilidades básicas funcionales que con el desarrollo del pensamiento creativo. Por ello, las entrevistas realizadas, varios padres de familia coinciden en señalar que la escuela es importante "para que aprendan a leer, escribir y defenderse" pero no necesariamente como un espacio para cultivar intereses intelectuales profundos.

Un padre entrevistado en Bolivia expresa:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

"Aquí lo importante es que el niño no se quede atrás, que aprenda lo necesario" (Fragmento de entrevista de padre de familia 2, Bolivia)

Lo cual, esta visión , aunque comprensible desde las condiciones materiales del contexto, actúa como una barrera sociocultural cuando limita la proyección educativa de los niños con estas capacidades intelectuales sobresalientes.

Asimismo, la distribución desigual del capital cultural en las familias rurales condiciona las oportunidades de estimulación temprana y acompañamiento académico. Según Lareau (2011), las familias con menor acceso a recursos educativos tienden a promover una crianza basada en la obediencia y el respeto a la autoridad, mientras que las familias con mayor capital cultural fomentan la argumentación, la curiosidad y el cuestionamiento. En los contextos estudiados, esta diferencia se traduce en una menor validación del pensamiento divergente del niño sobresaliente. Una madre ecuatoriana señala que:

"A veces pregunta cosas que uno no sabe responder, entonces le digo que eso lo vea en la escuela" (Fragmento de entrevista de madre de familia 2, Ecuador)

Delegando completamente la responsabilidad del desarrollo intelectual al sistema escolar, el cual, como se evidenció, tampoco cuenta con los recursos suficientes para atender esta diversidad.

Estos hallazgos coinciden con los planteamientos de Rogoff (2012), quien sostiene que en muchas culturas rurales la inteligencia se asocia más con la responsabilidad, la cooperación y la utilidad práctica que con el pensamiento abstracto o la creatividad intelectual. Así, un niño es valorado por su capacidad para ayudar en el hogar, comprender rápidamente las labores comunitarias o asumir responsabilidades tempranas, mientras que la curiosidad teórica, la reflexión filosófica o la imaginación científica pueden ser percibidas como distracción o falta de compromiso con la realidad.

En este sentido, los estereotipos de género relacionados con las funciones actúan como barreras socioculturales que canalizan el talento hacia los roles socialmente esperados. Subirats (2016) advierte que en contextos rurales persisten estructuras patriarcales que condicionan el desarrollo del potencial intelectual, especialmente en las niñas, orientándolas

hacia tareas de cuidado, mientras que los niños se prioriza la fortaleza física o la productividad agrícola. Si la escuela desafía esta percepción, el talento se dedicará a actividades que proporcionen un medio de vida, y se perderán las oportunidades de fomentarlo en los campos académicos y científicos. En las entrevistas varios padres asocian la inteligencia con “ser útil”, lo que confirma que la cultura local filtra el talento a través del criterio de funcionalidad inmediata.

Asimismo, la desconexión lingüística y cosmogónica constituye una barrera contextual profunda, particularmente en zonas rurales bilingües de Bolivia. Cummins (2015) sostiene que cuando el lenguaje de instrucción y los marcos culturales de la escuela difieren de los del hogar, el talento puede quedar enmascarado. Un niño puede manifestar un pensamiento complejo, simbólico o narrativo en su lengua originaria, pero al ser evaluado exclusivamente en castellano y bajo parámetros estandarizados, su capacidad aparece disminuida. Desde esta perspectiva, la escuela rural opera muchas veces bajo un monoculturalismo pedagógico que desconoce la riqueza de los fondos de conocimiento comunitarios (Moll, 2019).

Finalmente, el aislamiento socioemocional dentro del grupo de pares emerge como una barrera recurrente en los testimonios estudiantiles. Cross (2011) describe este fenómeno como el estigma del genio, una carga emocional que enfrentan los niños con altas capacidades en contextos donde predomina la uniformidad. Frases como:

“Me dicen que espere, que voy muy rápido” (Fragmento de entrevista a estudiante 5, Ecuador)

Reflejan una asincronía social que genera frustración y sentimientos de incomprensión. A largo plazo, esta experiencia puede derivar en desmotivación escolar o en un rechazo consciente del propio talento.

En síntesis, las barreras socioculturales y contextuales en la ruralidad de Ecuador y Bolivia configuran un escenario donde el talento intelectual no solo carece de reconocimiento institucional, sino que puede ser activamente desalentado por las normas implícitas de la comunidad. Lo que se lleva a conclusión es que, mientras la familia, la escuela y la comunidad no transformen su mirada sobre la diversidad intelectual, el talento continuará siendo percibido

como una anomalía y no como un recurso para el desarrollo colectivo. Esta última consideración pone de relieve la necesidad de entender la educación para alumnos superdotados no solo como un reto educativo, sino como un profundo proceso de transformación cultural.

El análisis presentado en este capítulo revela que las barreras a las que se enfrentan los alumnos con talento académico en las zonas rurales no funcionan de forma aislada. Por el contrario, forman una estructura compleja en la que se entrelazan factores estructurales, educativos y socioculturales que, en conjunto, dificultan el descubrimiento, el fomento y la realización del talento. La comparación entre las zonas rurales de Ecuador y Bolivia revela que, a pesar de las diferencias normativas y organizativas de los sistemas educativos de ambos países, las dificultades que se encuentran habitualmente en las escuelas muestran patrones sorprendentemente similares.

Desde una perspectiva educativa, se observa que tanto en Ecuador como en Bolivia predomina un sistema educativo uniforme que hace hincapié en la reproducción de contenidos y el cumplimiento de los requisitos mínimos del plan de estudios, lo que reduce las oportunidades de desafío cognitivo para los alumnos con altas capacidades. Las entrevistas realizadas en ambos países revelaron que el ritmo de aprendizaje se gestiona a menudo mediante la asignación de tareas repetitivas, con una comprensión limitada de la enseñanza diferenciada. Esta práctica contribuye a una forma de represión educativa que invisibiliza el potencial intelectual, en lugar de fomentar el desarrollo del pensamiento de orden superior. Especialmente en las aulas multigrado, la rigidez metodológica refuerza esta barrera al dar prioridad al control del grupo sobre la interacción cognitiva. Esta situación es reconocida tanto por los docentes como por los alumnos de los dos países analizados.

En cuanto a las barreras socioculturales y contextuales, el análisis comparativo revela que la dinámica de las comunidades rurales ejerce una fuerte influencia en la forma en que se reconoce y valora el talento. En Ecuador y Bolivia, el énfasis en la cohesión social y la igualdad colectiva a menudo genera presión para conformarse, lo que inhibe la expresión de la excelencia intelectual. Los testimonios de los estudiantes revelan procesos de autocensura, en los que el silencio y el conformismo se convierten en estrategias para evitar el aislamiento

social. Esta realidad se ve reforzada por las expectativas de las familias que, aunque reconocen la intelectualidad como una cualidad positiva, no la perciben como una condición que requiera un apoyo educativo especial.

Asimismo, la comparación evidencia que en ambos contextos rurales el talento suele filtrarse a través de criterios de utilidad inmediata, asociados al trabajo, la ayuda comunitaria o el cumplimiento de roles tradicionales. Esta lógica afecta de manera diferenciada a niños y niñas, lo que genera estereotipos de género que limitan el desarrollo de las capacidades intelectuales. A ello se suma la desconexión lingüística y cultural, particularmente visible en zonas bilingües, donde las formas locales de pensamiento y conocimiento no encuentran un reconocimiento explícito en el currículo escolar, contribuyendo al enmascaramiento del talento.

En conjunto, los hallazgos de este capítulo muestran que las barreras identificadas no responden exclusivamente a carencias individuales del estudiante ni a deficiencias aisladas del docente, sino a un sistema educativo rural que opera bajo lógicas de estandarización, homogeneización cultural y expectativas reducidas. Es así cómo, la comparación entre Ecuador y Bolivia permite afirmar que, más allá de las particularidades nacionales, existe una problemática compartida en la atención a las altas capacidades en contextos rurales, caracterizada por la ausencia de estrategias pedagógicas diferenciadas y por una valoración sociocultural del talento.

Percepciones y conocimiento de los actores educativos sobre las altas capacidades

El análisis se centra en cómo estos actores educativos interpretan el concepto de altas capacidades y cómo dichas interpretaciones influyen en las prácticas educativas y en la atención que reciben los estudiantes con potencial intelectual sobresaliente.

En el primer apartado se analiza las percepciones y los niveles de conocimiento que tienen los maestros y los alumnos sobre la alta capacidad intelectual. Basándose en las experiencias cotidianas en el aula, se examina cómo se construyen estos conceptos, identificando la confusión conceptual, las creencias arraigadas y los métodos intuitivos para reconocer el talento. También se compara las percepciones en las zonas rurales de Ecuador y Bolivia, revelando similitudes y diferencias en la forma de entender la inteligencia, el rendimiento académico y la velocidad de aprendizaje.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

La segunda parte examina las actitudes y prácticas de los maestros hacia los alumnos con altas capacidades, explorando cómo el conocimiento sobre este fenómeno se manifiesta en acciones específicas en el aula. Se analizan las estrategias empleadas para gestionar la diversidad en el ritmo de aprendizaje y las respuestas educativas a los alumnos con capacidades intelectuales excepcionales. Esta sección revela las tensiones entre las intenciones declaradas por los docentes y las prácticas reales observadas en ambos contextos, destacando los patrones comunes y las variaciones específicas de cada país.

En el tercer apartado se aborda la manera en que las familias y estudiantes sienten respecto a la atención educativa que reciben. A través del análisis de los testimonios, se identifican sentimientos de reconocimiento, o adaptación, así como la manera en que las familias interpretan el rol de la escuela en el desarrollo del potencial intelectual de sus hijos.

En conjunto, este capítulo permite comprender que las percepciones, actitudes y niveles de conocimiento de los actores educativos constituyen un eje clave para explica la persistencia de las barreras analizadas en el capítulo anterior. Los resultados evidencian que, tanto en Ecuador como en Bolivia, la atención a las altas capacidades está profundamente condicionada por creencias compartidas, prácticas normalizadas y expectativas sociales, lo que refuerza la necesidad de una comprensión más amplia y contextualizada del talento en los entornos rurales.

Percepciones y nivel de conocimiento de docentes y estudiantes sobre las altas capacidades

El análisis de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes evidencia que las percepciones sobre las altas capacidades intelectuales se construyen, en gran medida, a partir de experiencias empíricas más que de un conocimiento teórico sistemático. En ambos contextos rurales Ecuador y Bolivia el concepto de altas capacidades aparece fragmentado, asociado principalmente al rendimiento académico visible, a la rapidez para aprender o al cumplimiento eficiente de las tareas escolares, dejando de lado dimensiones como la creatividad, el pensamiento divergente, la metacognición o la sensibilidad emocional.

Desde la perspectiva docente, se observa una comprensión parcial del fenómeno. Varios docentes describen a los estudiantes con altas capacidades como aquellos que

"aprenden rápido", "terminan antes las actividades" o "saben más que el resto", lo que coincide con lo que Pfeiffer (2020) denomina una visión reduccionista del talento, centrada exclusivamente en el desempeño escolar y no en el potencial. Un docente boliviano señala que:

"Uno se da cuenta cuando el niño ya no necesita explicación y solo escucha una vez" (Fragmento de entrevista a docente 2, Bolivia)

Mientras que una docente ecuatoriana expresa que:

"Son niños que no fallan en las pruebas y siempre sacan buenas notas" (Fragmento de entrevista a docente 2, Ecuador)

Estas percepciones reflejan una asociación directa entre altas capacidades y éxito académico, lo que limita la identificación de estudiantes cuyo talento se manifiesta de forma convencional. Al contrastar estos relatos con la literatura especializada, se evidencia una brecha conceptual significativa. Autores como Renzulli (2021) y Sternberg (2020) sostienen que las altas capacidades no pueden entenderse únicamente desde la calificación, sino desde la interacción entre habilidades cognitivas, creatividad y compromiso con la tarea. Sin embargo, en los discursos docentes analizados, esta tridimensionalidad está ausente, lo que sugiere que el desconocimiento conceptual se convierte en una barrera previa a cualquier intento de atención educativa diferenciada.

En el caso de los estudiantes, las percepciones sobre las altas capacidades se construyen desde la experiencia vivida en el aula y en el grupo de pares. Muchos estudiantes no utilizan el término "altas capacidades", pero describen sensaciones asociadas al pensamiento acelerado, la curiosidad constante o la dificultad para ajustarse al ritmo del grupo. Es decir, un estudiante boliviano expresa que:

"A veces pienso muchas cosas al mismo tiempo y cuando hablo ya están en otra cosa"(Fragmento de entrevista a estudiante 4, Bolivia)

Mientras que un estudiante ecuatoriano menciona:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

"Me gusta preguntar, pero a veces mejor no lo hago porque dicen que ya estamos atrasando la clase" (Fragmento de entrevista a estudiante 4, Ecuador)

Estos testimonios muestran que los estudiantes reconocen su diferencia cognitiva, aunque no siempre la interpretan como una fortaleza. Desde un enfoque comparativo, se observa que tanto en Ecuador como en Bolivia los estudiantes internalizan tempranamente los mensajes implícitos del sistema escolar. Según Gómez (2022), cuando el entorno educativo no valida la complejidad cognitiva, los estudiantes con altas capacidades tienden a autorregular su comportamiento para evitar conflictos sociales o académicos. Esta dinámica se refleja en las entrevistas, donde varios estudiantes manifiestan haber optado por el silencio, la espera o la adaptación al promedio del grupo, aun cuando poseen ideas o soluciones más elaboradas.

Asimismo, el nivel de conocimiento institucional sobre las altas capacidades resulta limitado. Los docentes entrevistados coinciden en que durante su formación inicial no recibieron contenidos específicos sobre identificación o atención de estudiantes con capacidades intelectuales sobresalientes. Un docente ecuatoriano afirma que:

"En la universidad nos enseñaron más sobre dificultades de aprendizaje que sobre niños que van más adelante" (Fragmento de entrevista a docente 3, Ecuador)

Mientras que un docente boliviano reconoce que

"Uno aprende a identificar estas cosas con los años, no porque alguien le haya explicado" (Fragmento de entrevista a docente 3, Bolivia)

Esta situación coincide con lo planteado por Subotnik et al. (2020), quienes advierten que sistemas educativos suelen priorizar el déficit sobre el potencial, generando una formación docente desequilibrada.

La comparación entre ambos países muestra que, aunque los contextos normativos presentan diferencias,las percepciones cotidianas de docentes y estudiantes son notablemente similares. En ambos casos, las altas capacidades son vistas como una característica individual, no como una condición educativa que requiere respuesta pedagógica. Esta interpretación

contribuye a que el talento sea normalizado o invisibilizado, especialmente cuando no genera problemas de disciplina o bajo rendimiento.

Otro elemento relevante que emerge del análisis es la tendencia a confundir las altas capacidades con comportamientos adaptativos y normativos dentro del aula. En ambos países, los docentes valoran positivamente a los estudiantes que "no generan problemas", "trabajan solos" y "ayudan a sus compañeros", lo que evidencia una percepción del talento asociada a la funcionalidad escolar más que a la complejidad cognitiva. Un docente ecuatoriano señala que:

"Los niños más avanzados son los que menos llaman la atención" (Fragmento de entrevista a docente 1, Ecuador)

Mientras que un docente boliviano expresa:

"Son tranquilos, no molestan y hacen rápido su trabajo" (Fragmento de entrevista a docente 1, Bolivia)

Esta visión coincide con lo planteado por Alencar y Fleith (2018), quienes advierten que los sistemas educativos tienden a premiar la conformidad antes que la divergencia intelectual, lo que invisibiliza perfiles de alta capacidad con pensamiento crítico o cuestionador.

Asimismo, existe una diferencia en la manera en que los docentes interpretan la curiosidad intelectual. En varios relatos, las preguntas constantes o las reflexiones profundas no son leídas como indicadores de alta capacidad, sino como interrupciones al ritmo de la clase. Una docente boliviana menciona que "cuando preguntan mucho, uno se atrasa con el contenido", mientras que un docente ecuatoriano reconoce que "a veces hay preguntas buenas, pero no hay tiempo para profundizar". Este hallazgo evidencia que la percepción docente está mediada por la presión curricular y por una organización escolar que prioriza la cobertura de contenidos, lo cual coincide con los planteamientos de Fullan (2019), quien sostiene que la cultura de la eficiencia curricular puede entrar en tensión con el desarrollo del pensamiento complejo.

Desde la voz de los estudiantes, se observa que el desconocimiento conceptual sobre las altas capacidades se traduce en una dificultad para nombrar su propia experiencia

cognitiva. Muchos estudiantes no se reconocen como poseedores de un talento particular, sino como “raros”, “diferentes” o “más rápidos”.

Un estudiante ecuatoriano expresa que:

“Yo no soy más inteligente, solo me gusta pensar” (Fragmento de entrevista a estudiante 2, Ecuador)

Mientras que un estudiante boliviano menciona:

“A veces siento que mi cabeza va muy rápido, pero no sé si eso es bueno” (Fragmento de entrevista a estudiante 4, Bolivia)

Estas expresiones reflejan lo que Neihart et al. (2016) describen como una identidad intelectual difusa, producto de contextos educativos que no validan ni explicitan la diversidad cognitiva. En el análisis comparativo, se evidencia que en ambos contextos rurales la ausencia de un lenguaje compartido sobre las altas capacidades limita la comunicación entre docentes, estudiantes y familias. Los docentes reconocen que, aunque identifican ciertas diferencias en algunos estudiantes, no cuentan con categorías claras para describirlas ni con criterios consensuados para diferenciarlas de un buen rendimiento general. Esta ambigüedad se refleja en frases como “es inteligente, pero normal” o “es adelantado, pero no tanto”, presentes en entrevistas de ambos países. De acuerdo con Gagné (2018), cuando el talento no es conceptualizado adecuadamente, se diluye en etiquetas que impiden su reconocimiento formal y su posterior acompañamiento educativo.

Otro aspecto relevante es la percepción de inevitabilidad que rodea al desarrollo del talento. Algunos docentes consideran que los estudiantes con altas capacidades “se desarrollan solos” o “no necesitan ayuda”, lo que se evidencia en afirmaciones como “ellos ya saben” o “no hay que explicarles tanto”. Esta creencia, presente tanto en Ecuador como en Bolivia, coincide con lo que Matthews y Foster (2020) denominan el mito de la autosuficiencia del talento, el cual contribuye a la desatención educativa de estos estudiantes. Desde los resultados obtenidos, esta percepción no solo limita la intervención pedagógica, sino que refuerza la idea de que la escuela no es responsable del desarrollo del potencial, sino únicamente de garantizar mínimos educativos.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Dado esto, el conocimiento sobre las altas capacidades no solo es limitado, sino también desigual, pues algunos docentes con mayor experiencia o acceso a capacitaciones extracurriculares muestran una comprensión ligeramente más amplia, reconociendo que “no todos los niños inteligentes sacan buenas notas” o que “hay talentos que no se ven en los exámenes”. No obstante, estas percepciones aparecen de manera aislada y no como parte de una comprensión institucionalizada. Esta fragmentación del conocimiento coincide con lo planteado por VanTassel-Baska (2019), quien señala que, sin formación sistemática, el reconocimiento del talento depende más de la intuición docente que de criterios pedagógicos claros.

En síntesis, este apartado permite afirmar que el bajo nivel de conocimiento teórico sobre las altas capacidades, sumado a percepciones simplificadas y experiencias escolares homogeneizadoras, condiciona profundamente la manera en que docentes y estudiantes entienden el talento intelectual. Esta situación refuerza las barreras pedagógicas y socioculturales analizadas en el capítulo anterior y evidencia que la atención a las altas capacidades no puede abordarse únicamente desde la normativa, sino desde una transformación profunda de las representaciones que circulan en la escuela rural. Por lo tanto, la comprensión limitada del fenómeno no solo afecta la identificación temprana, sino que también influye en la construcción de la identidad del estudiante con altas capacidades, quien aprende a ajustar su potencial a las expectativas del entorno.

Actitudes y prácticas frente a estudiantes con altas capacidades

El análisis de las actitudes de los docentes hacia los alumnos con altas capacidades revela una marcada contradicción entre el reconocimiento implícito del talento y la falta de prácticas educativas diseñadas para abordarlo. En ambas zonas rurales, los maestros evalúan a estos alumnos como responsables, autónomos y bien educados. Sin embargo, esta evaluación no ha dado lugar a métodos de enseñanza especiales ni a ajustes en el plan de estudios.

Esta distancia entre actitud declarada y práctica real evidencia lo que Pérez y Domínguez (2017) describen como una aceptación pasiva del talento, en la que el docente reconoce la diferencia, pero no asume un rol activo en su desarrollo.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

En términos actitudinales, predomina una visión asistencialista del proceso educativo, en la cual la prioridad se centra en apoyar a los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje. Varios docentes expresan que su atención se dirige principalmente a “los que más necesitan ayuda”, dejando a los estudiantes con altas capacidades en una posición secundaria. Un docente ecuatoriano señala:

“Yo me concentro más en los que no entienden, porque los otros ya avanzan solos” (Fragmento de entrevista a docente 3, Ecuador)

Mientras que un docente boliviano afirma que:

“Hay que nivelar primero a los más atrasados” (Fragmento de entrevista a docente 3, Bolivia)

Estas expresiones reflejan una actitud pedagógica basada en la compensación del déficit lo cual coincide con los planteamientos de Slee (2018), quien advierte que los enfoques inclusivos mal comprendidos pueden generar nuevas formas de exclusión silenciosa.

En cuanto a las prácticas concretas, se evidencia que la estrategia más recurrente frente a estudiantes que terminan rápido o muestran mayor dominio de los contenidos es la asignación de tareas adicionales del mismo nivel de complejidad. Esta práctica, identificada en ambo países, responde más a una lógica de control del tiempo que a una intención de profundización cognitiva. Un docente menciona:

“Si acaba rápido, le pongo más ejercicios para que no se distraiga” (Fragmento de entrevista a docente 1, Ecuador)

lo que confirma la presencia de prácticas repetitivas y poco desafiantes. Desde la perspectiva de Renzulli (2016), este tipo de respuestas pedagógicas no solo desaprovechan el potencial del estudiante, sino que pueden generar desmotivación y apatía intelectual.

Asimismo, se observa una resistencia implícita a modificar la planificación curricular. Los docentes manifiestan limitaciones de tiempo, carga administrativa y falta de recursos como justificaciones para no implementar estrategias diferenciadas. No obstante, más

allá de estas condiciones estructurales, los resultados evidencian una actitud de inseguridad pedagógica frente al trabajo con altas capacidades. Algunos docentes reconocen que “no sabrían qué hacer diferente” o que “no están preparados para eso”, lo que coincide con los planteamientos de García-Cepero (2020), quien señala que la falta de formación específica genera prácticas conservadoras que refuerzan la enseñanza homogénea.

Desde la voz de los estudiantes, las prácticas docentes son percibidas como poco estimulantes cuando no incorporan espacios de diálogo, exploración o profundización. Varios estudiantes expresan que sienten frustración cuando deben esperar a que el resto del grupo termine o cuando no se les permite avanzar más allá del contenido previsto.

Un estudiante boliviano comenta:

“A veces ya entendí, pero tenemos que esperar y repetir lo mismo” (Fragmento de entrevista a estudiante 1, Bolivia)

Mientras que un estudiante ecuatoriano señala:

“Me gustaría hacer cosas más difíciles, pero no se puede” (Fragmento de entrevista a estudiante 1, Ecuador)

Estas percepciones evidencian una asincronía entre el ritmo de enseñanza y el ritmo de aprendizaje, aspecto ampliamente documentado por Gross (2014) como un factor de riesgo para el desarrollo socioemocional de estudiantes con altas capacidades. Otro hallazgo relevante es la escasa utilización de metodologías activas que favorezcan el pensamiento de orden superior. Aunque algunos docentes mencionan actividades grupales o trabajos prácticos, estas suelen tener un carácter uniforme y no contemplan niveles de profundización diferenciados. La ausencia de proyectos de investigación, resolución de problemas abiertos o debates guiados limita las oportunidades para que los estudiantes con altas capacidades expresen su potencial. Este resultado coincide con lo señalado por Hattie (2017), quien sostiene que las prácticas pedagógicas de mayor impacto son aquellas que promueven la metacognición y el desafío intelectual, elementos poco presentes en los contextos analizados.

Asimismo, un aspecto relevante es la tendencia a delegar la responsabilidad del aprendizaje avanzado exclusivamente en el propio estudiante. En las entrevistas, varios docentes expresan que el alumno con altas capacidades “puede investigar solo” o “avanzar por su cuenta”, lo que evidencia una concepción individualista del talento. Esta postura, aunque aparentemente positiva, se convierte en una barrera cuando no existe una mediación pedagógica intencionada. Según Renzulli (2016), el talento requiere de estímulos estructurados y de un entorno que promueva la interacción entre habilidades, motivación y creatividad; dejar el aprendizaje en manos exclusivas del estudiante supone una forma de abandono pedagógico encubierto.

Asimismo, se observa que las prácticas evaluativas no consideran la diversidad de ritmos ni profundidades de aprendizaje. Es decir, la evaluación se mantiene homogénea y centrada en la generación de contenidos, lo que genera una desmotivación progresiva en los estudiantes con altas capacidades. Algunos estudiantes mencionan que, aunque obtienen buenas buenas calificaciones, sienten que “no aprenden nada nuevo”. Esta situación coincide con lo planteado por Black y William (2018), quienes sostienen que una evaluación que no retroalimenta ni desafía cognitivamente pierde su función formativa y se convierte en un mero instrumento de control escolar.

En relación con la planificación curricular, los resultados evidencian una ausencia de ajustes o adaptaciones curriculares orientadas al enriquecimiento. La planificación responde a lineamientos institucionales rígidos, con poca flexibilidad para incorporar contenidos de mayor complejidad o propuestas abiertas. Aunque algunos docentes reconocen que sería beneficioso ofrecer retos adicionales, manifiestan limitaciones de tiempo, recursos y apoyo institucional. Esta realidad refuerza lo señalado por Fullan (2016), quien indica que las prácticas docentes no pueden analizare de manera aislada, sino dentro de un sistema escolar que muchas veces prioriza la cobertura curricular por encima de la calidad del aprendizaje.

Por otro lado, las actitudes docentes también están influenciadas por una concepción meritocrática del rendimiento académico. En este sentido, se asume que el estudiante con altas capacidades “ya tiene ventajas”, por lo que no requiere apoyos adicionales, a diferencia de aquellos con dificultades de aprendizaje. Esta lógica conduce a disparidades en el apoyo

educativo, centrándose la atención en aquellos que no pueden cumplir los estándares mínimos. Tal como advierte Pfeiffer (2021), esta visión ignora que la equidad educativa implica atender las necesidades de todos los estudiantes, incluidos aquellos con capacidades sobresalientes, y no únicamente compensar el déficit.

Desde la perspectiva relacional, las prácticas docentes también influyen en la dinámica del grupo de pares. En algunos casos, el docente limita la participación del estudiante con altas capacidades para evitar tensiones o desequilibrios en el aula, solicitándole que “espere” o que “ayude a otros”. Si bien el apoyo entre compañeros puede ser positivo, cuando se convierte en una práctica sistemática puede generar frustración y una sobrecarga emocional en el estudiante, quien asume roles de tutor sin haber sido preparado para ello. Coleman y Cross (2014) señalan que esta situación puede afectar el bienestar socioemocional del estudiante con altas capacidades, al desplazar su propio proceso de aprendizaje.

De igual manera, se identifica una normalización de la falta de intervención específica como parte de la cultura escolar. Tanto docentes como estudiantes perciben esta ausencia de estrategias diferenciadas como algo habitual y no problemático. Esta naturalización de la omisión pedagógica dificulta la generación de cambios, ya que la necesidad de atender las altas capacidades no es concebida como una prioridad institucional. Desde esta perspectiva, las prácticas observadas no responden únicamente a decisiones individuales, sino a un entramado de creencias compartidas sobre qué significa enseñar “bien” en contextos rurales.

En el análisis comparativo, no se identifican diferencias sustanciales entre Ecuador y Bolivia en cuanto a las actitudes y prácticas docentes, lo que sugiere que estas respuestas pedagógicas no son aisladas, sino estructurales del contexto rural andino. En ambos países, el talento es valorado mientras no altere el equilibrio del aula ni demande cambios en la organización escolar. Esta coincidencia refuerza la idea de que las prácticas observadas no dependen únicamente del docente individual, sino de una cultura escolar que prioriza la homogeneidad y la cobertura curricular sobre la personalización del aprendizaje.

Finalmente, los resultados permiten identificar que las actitudes y prácticas frente a las altas capacidades se caracterizan por una lógica de invisibilización funcional: el estudiante talentoso es aceptado siempre que no demande atención diferenciada ni cuestione el modelo

pedagógico establecido. Tal como plantea VanTassel-Baska (2019), cuando la escuela no transforma sus prácticas, el talento se adapta al sistema y no al revés, lo que conlleva a una pérdida progresiva de motivación y a un subdesarrollo del potencial intelectual.

Percepción de familias y estudiantes sobre la atención educativa

Las percepciones que tienen las familias y los alumnos sobre los servicios educativos son un elemento fundamental para comprender cómo se vive el fenómeno del alto rendimiento en las zonas rurales de Ecuador y Bolivia. Estas percepciones se conforman a partir de la experiencia cotidiana y del vínculo afectivo, lo que permite identificar la brecha existente entre el potencial del sujeto y la respuesta del sistema educativo. Bernstein (1990) sostiene que el sistema educativo impone un código elaborado que con frecuencia no se ajusta a los contextos rurales, generando que las familias perciban la escuela como una institución de autoridad incuestionable, incluso cuando esta no responde a las necesidades específicas de sus hijos.

Desde la perspectiva familiar, las entrevistas revelan un reconocimiento del talento basado en observaciones de habilidades prácticas y cotidianas. En consecuencia, aunque las familias describen a sus hijos como curiosos o muy reflexivos, carecen de la terminología y los conocimientos necesarios para identificar estas habilidades como algo que requiere una consideración especial, lo que Shulman (1987) denominó conocimientos fundamentales. Una madre ecuatoriana señala:

“Desde pequeño siempre pregunta cosas que uno no sabe responder, pero yo pensé que solo era inteligente, nada más” (Fragmento de entrevista a madre 3, Ecuador)

Este testimonio revela que, ante la ausencia de orientación profesional, el talento se percibe como un rasgo de la personalidad más que como una condición que demanda estrategias pedagógicas específicas.

Esta percepción de “normalidad” en la excepcionalidad puede interpretarse a la Teoría de la Mentalidad de Crecimiento de Dweck (2016). En contextos rurales, las familias suelen concebir la inteligencia como un atributo que “ya está ahí” y entienden que la escuela simplemente debe validar este potencial mediante calificaciones. Cuando el sistema educativo no ofrece retroalimentación diferenciada, los padres tienden a asumir una postura de

conformidad. En Bolivia, esta situación se intensifica debido a la fuerte confianza en la escuela como motor de movilidad social; si el niño cumple con sus obligaciones, los padres perciben que la atención educativa es adecuada, desconociendo el "currículo oculto" que Jackson (1968) describe como la repetición sistemática que limita el desarrollo del estudiante con altas capacidades.

Asimismo, los padres perciben una homogeneidad metodológica que no siempre cuestionan, aunque identifican como un obstáculo para el aprendizaje avanzado.
Un padre boliviano comenta:

"El docente es bueno, pero enseña igualito a todos, mi hijo termina rápido y se queda ahí esperando" (Fragmento de entrevista a padre 1, Bolivia)

Esta percepción coincide con lo que Cohn (2003) denomina subempleo cognitivo, donde el estudiante utiliza sus mejores horas de aprendizaje esperando a que el resto del grupo alcance su nivel. La aceptación de esta dinámica responde a una concepción de la educación como un proceso uniforme y secuencial, lo que entra en conflicto con la necesidad de aceleración o enriquecimiento.

Desde la perspectiva de los estudiantes, los hallazgos indican una percepción de desajuste entre la oferta educativa y sus demandas cognitivas. Según la teoría del aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), los niños de zonas rurales buscan participar en actividades significativas y gratificantes, pero las tareas escolares suelen implicar una carga cognitiva baja.
Un alumno comentó:

"Cuando ya entendí, seguimos copiando y eso me cansa" (Fragmento de entrevista a estudiante 1, Ecuador)

Según Larson (2000), este cansancio se interpreta como una falta de participación activa, en la que la repetición sistemática funciona como un factor desmotivador que inhibe la curiosidad innata. Muchos estudiantes desarrollan las estrategias de autodefensa para la autoestima descritas por Covington (1992), optando por el silencio para evitar ser vistos como diferentes. Un estudiante boliviano afirmó:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

"A veces quiero decir algo diferente, pero mejor no, porque el profe sigue con lo suyo" (Fragmento de entrevista a estudiante 3, Bolivia)

Esto indica que las escuelas no se perciben como espacios seguros que permiten la disidencia, sino como lugares para la transmisión unidireccional de conocimientos, donde el pensamiento independiente corre el riesgo de ser interpretado como una interferencia. En cuanto al apoyo educativo, tanto las familias como los alumnos consideran que las escuelas dan prioridad a gestionar las calificaciones medias. Hargreaves (1994) señala que, bajo la presión de alcanzar los objetivos del plan de estudios, los profesores tienden a la comunalidad artificial, tratando a todos los alumnos de manera uniforme y evitando las cargas administrativas. Una madre declara:

"Nunca me han dicho que mi hija necesita algo más, solo que es tranquila y cumple" (Fragmento de entrevista a madre 1, Ecuador)

Confirmando que la percepción del éxito escolar en contextos rurales está asociada a la obediencia y no al desafío intelectual. En el ámbito socioemocional, el testimonio refleja aislamiento intelectual. Feldhusen (1995) señaló que los alumnos con altas capacidades necesitan compañeros con talento que compartan sus métodos para comprender el mundo. La ausencia de tales compañeros en las escuelas rurales genera sentimientos de anormalidad. Esto se evidencia en los comentarios de los alumnos sobre la espera para el trabajo en grupo: *Nos dicen que esperemos.* Esto indica que la atención educativa no contempla la asincronía del desarrollo, obligando al niño a ralentizar su aprendizaje para mantener la cohesión grupal.

En relación con la comparación de los contextos de Ecuador y Bolivia, se observa que las familias perciben la atención como suficiente, pero limitada. Los padres reconocen el esfuerzo docente y la legitimidad de la escuela como institución, sin embargo, identifican restricciones estructurales y metodológicas que dificultan la atención diferenciada. Las situaciones en las que los alumnos con talento académico no se enfrentan a retos cognitivos se deben a la presión por cumplir con los planes de estudio estandarizados, a la formación insuficiente de los maestros en materia de capacidades especiales y a la falta de recursos educativos especializados.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Además, las familias y los estudiantes perciben que los modelos educativos tienden a priorizar la homogeneidad y la disciplina por encima de la creatividad y la innovación. Esto conduce a prácticas educativas rígidas que no tienen en cuenta la necesidad de diversidad en el ritmo de aprendizaje y de experiencias enriquecedoras, como proyectos autodirigidos, actividades de investigación y participación comunitaria. Como señalan Darling-Hammond et al. (2020) la ausencia de estrategias diferenciadas puede limitar el desarrollo integral y, como dejan claro los testimonios recopilados, puede conducir a una disminución de la motivación, al subempleo cognitivo y a la autocensura intelectual

Además, se percibe una falta de orientación y comunicación entre las escuelas y las familias. La ausencia de retroalimentación personalizada y un seguimiento especializado impide que los padres comprendan plenamente las capacidades y necesidades de sus hijos. Esto refuerza la idea de que la inteligencia es un atributo fijo y la percepción de que las escuelas se limitan a cumplir su función gestionando los deberes y las calificaciones.

Estos hallazgos sugieren que la educación en las zonas rurales requiere no solo una adaptación del plan de estudios, sino también estrategias socioemocionales que tengan en cuenta la asincronía del desarrollo y la búsqueda de compañeros con las mismas capacidades, lo que permite a los alumnos construir su identidad y confianza en espacios seguros donde se respetan las diferencias y la creatividad. La integración de programas de enriquecimiento, tutorías especializadas y proyectos de aprendizaje significativos puede ayudar a salvar la brecha entre el potencial de los alumnos y la capacidad del sistema educativo para adaptarse a él.

Por último, al comparar las situaciones en Ecuador y Bolivia, se observa que las familias reconocen la legitimidad del apoyo educativo, pero perciben su alcance como limitado. Si bien las escuelas son reconocidas como instituciones oficiales, su capacidad para atender las necesidades excepcionales de los alumnos altamente capacitados es limitada. En consecuencia, las opiniones de las familias y los estudiantes sugieren que, aunque el apoyo educativo no es exclusivo, sigue siendo insuficiente para desarrollar plenamente el potencial de los niños superdotados. Como señala Freire (1970), esta dinámica constituye una forma de educación bancaria, en la que solo se acumulan conocimientos mínimos, lo que impide que el

potencial excepcional de los alumnos rurales se convierta en un medio para transformar críticamente su propia realidad.

En conclusión, el análisis de las percepciones de las familias y los alumnos sobre el apoyo educativo en las zonas rurales de Ecuador y Bolivia ha revelado la complejidad que entraña apoyar a los alumnos con alto rendimiento. Demuestra que, más allá de la transmisión de conocimientos, es fundamental fomentar experiencias significativas que aumenten la motivación, la curiosidad y la autoeficacia de los alumnos, al tiempo que se crea un entorno que valore la autonomía, la creatividad y la autosuficiencia.

Este capítulo hace hincapié en que el desarrollo integral de los estudiantes no depende únicamente del rendimiento académico, sino más bien de las oportunidades que tengan para explorar sus talentos en un entorno seguro, asumir riesgos intelectuales y recibir comentarios constructivos. Las estrategias educativas flexibles, los programas de enriquecimiento y la integración del apoyo social y emocional son elementos esenciales que permiten a los estudiantes desarrollar plenamente su potencial.

Del mismo modo, se ha hecho evidente que las escuelas rurales están desempeñando un papel fundamental como agentes de cambio. No solo sirven como lugares para impartir conocimientos, sino también como espacios para empoderar a los alumnos, fomentando su confianza y autonomía, y mejorando su capacidad para contribuir activamente a sus comunidades locales. Cuando la educación se orienta hacia la individualización y la participación activa, pasa de ser un proceso uniforme a una experiencia que promueve el crecimiento personal y académico de cada alumno.

Por consiguiente, esta investigación subraya la necesidad de reexaminar la educación rural desde una perspectiva integral y enriquecedora, en la que se reconozca, valore y fomente el talento excepcional. Las reflexiones finales revelan que la verdadera educación no se limita al cumplimiento de las normas, sino que se manifiesta en la capacidad de transformar vidas, fomentar la autorrealización y crear oportunidades de aprendizaje más allá del aula, dejando una huella duradera en el desarrollo de los alumnos y sus comunidades.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CONCLUSIONES

Las conclusiones indican que, en las zonas rurales de Ecuador y Bolivia, el impacto de las condiciones educativas y sociales en los niños con capacidades intelectuales excepcionales se manifiesta como un proceso de invisibilidad sistemática y homogeneización restrictiva (Tourón, 2018). En el ámbito educativo, la realidad de las clases multigrado en las provincias de Santa Cruz y Azuay, sumada la ausencia de formación docente específica, genera obstáculos considerables que limitan el desarrollo intelectual y transforman el potencial de estos alumnos en desinterés por la escolarización. Es evidente que las escuelas rurales, al enfocarse en nivelar a todos los estudiantes hacia un mismo estándar y atender únicamente las dificultades de aprendizaje, terminan forzando a los niños con altas capacidades a reducir su ritmo de aprendizaje para adaptarse a una educación estandarizada. Esto deriva en lo que Slee (2018) denomina exclusión interna, es decir, el estudiante está presente en el aula, pero sus necesidades cognitivas superiores son ignoradas, convirtiendo su talento en una carga administrativa o en un recurso de apoyo para sus pares, en lugar de un sujeto con desarrollo propio.

En relación con las políticas educativas y su aplicación en contextos rurales, los hallazgos revelan que, aunque Ecuador y Bolivia tienen enfoques distintos frente al tema, ambos terminan en el mismo punto: los estudiantes con altas capacidades quedan desatendidos (López, 2020). En Ecuador, la ley reconoce a estos estudiantes, pero su atención efectiva no se cumple en las escuelas rurales, los docentes desconocen estas disposiciones o carecen de las condiciones para aplicarlas, lo que evidencia que el derecho existe formalmente pero no puede ser ejercido por quienes viven en los territorios rurales, según la información que se obtuvo como evidencia presentada en el trabajo de titulación. En Bolivia, existe un reconocimiento que valora el diálogo intercultural y los saberes de los pueblos originarios (Ley 070, 2010). Sin embargo, aunque el Artículo 15 de la misma ley menciona el talento extraordinario, esta disposición carece de desarrollo normativo, por lo que no se evidencia de manera clara el reconocimiento de niños con capacidades intelectuales sobresalientes.

Así, pese a las diferencias, el resultado final es el mismo en la práctica: el sistema educativo no responde a las necesidades de estos niños y niñas. En ambos países, las familias perciben esta brecha y expresan su frustración ante una escuela que no responde a estas

necesidades de las capacidades intelectuales sobresalientes de sus hijos, confirmando la falta de alineación entre política, currículo y práctica, generando una atención educativa que, lejos de potenciar el talento, lo limita e invisibiliza.

Desde una perspectiva estructural, la organización del sistema multigrado, la rigidez de un plan de estudios nacional diseñado en función de los estándares urbanos (Terigi, 2021), la ausencia de mecanismos formales de identificación y la falta de formación especializada del docente crean una situación en la que los alumnos con alto potencial quedan confinados en un sistema que mantienen una propuesta de homogeneidad en la educación. Desde una perspectiva pedagógica, una educación centrada en la reproducción de contenidos y carente de una enseñanza diferenciada se manifiesta en prácticas como la asignación de tareas repetitivas, la subestimación de las capacidades cognitivas y asignación de funciones de apoyo a estudiantes con altas capacidades.

Desde una perspectiva sociocultural, queda claro que la dinámica de las comunidades rurales ejerce una fuerte influencia. En este contexto, la inteligencia está más vinculada a la practicidad, el sentido de la responsabilidad y la cooperación con el pensamiento abstracto. En consecuencia, los niños se ven obligados a desarrollar estrategias para evitar el aislamiento social, viéndose forzados a elegir entre la brillantez intelectual y la pertenencia al grupo. Las familias reconocen las habilidades excepcionales de sus hijos y les brindan apoyo, pero carecen de los medios técnicos para estimular adecuadamente su desarrollo, por lo que dependen de una educación escolar limitada.

En lo que respecta a las concepciones y actitudes de los profesionales de la educación, el estudio mostró entre los participantes un bajo grado de conocimientos teóricos sobre la alta capacidad, esto se evidencia en las entrevistas realizadas. Además de un sentido muy simplista y reduccionista del talento que, incide en las respuestas educativas. Los docentes tienden a vincular exclusivamente la alta capacidad con el rendimiento académico visible y la rapidez del aprendizaje, dejando de lado otros aspectos como la creatividad, el pensamiento divergente y la sensibilidad emocional (Renzulli, 2021). Esta imagen reduccionista de la alta capacidad, sumada a una escasa formación, ha llevado a la adopción de pautas en materia de educación que se fundamentan en la intuición y la improvisación. Las estrategias más utilizadas

durante este tipo de educación no solo desaprovechan el potencial del alumnado, sino que también generan desmotivación.

Los estudiantes, por su parte, interpretan de forma temprana aquellos mensajes que porta consigo el sistema escolar, de modo que desarrollan mecanismos adaptativos como el silencio, la espera o la conformidad cognitiva, ajustando su potencial a las expectativas del medio escolar. Las familias transitan entre el orgullo por las capacidades de sus hijos e hijas y la frustración por una escuela que no ofrece respuestas, estableciendo a la atención educativa como suficiente pero limitada y asumiendo que la construcción del talento no corresponde a la institución escolar.

En definitiva, la investigación demuestra que el talento rural no es un recurso escaso, lo que invade es la escasez de políticas, recursos, formación docente y las prácticas pedagógicas que permitan reconocerlo, valorarlo y potenciarlo en las escuelas rurales de Ecuador y Bolivia. Sin embargo, mientras los marcos legales (LOEI y Ley 070) no se traduzcan en recursos técnicos, formación docente y cambios en la cultura escolar rural, el potencial de estos niños y niñas continuará siendo un capital humano desperdiciado. Esta realidad confirma que el origen geográfico sigue determinando en gran medida, las oportunidades del desarrollo del talento y que el problema no es la ausencia de capacidades en estos territorios, sino la ausencia de condiciones para reconocerlas y potenciarlas (Tedesco, 2012). Por lo tanto, la investigación busca contribuir a visibilizar esta problemática compartida en la región andina y que, en el futuro, el talento rural deje de ser un factor de diferenciación excluyente y se convierta en una oportunidad de desarrollo individual y colectivo.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

RECOMENDACIONES

A los Ministerios de Educación de Ecuador y Bolivia, se recomienda garantizar una educación inclusiva que atienda efectivamente a estudiantes con altas capacidades en contextos rurales. En Ecuador, si bien la LOEI reconoce estas capacidades, no se cumplen en las escuelas rurales. Por ello se requiere que se concreten estas normativas mediante la creación de protocolos de identificación temprana adaptados al contexto rural. En Bolivia, se recomienda incorporar explícitamente las altas capacidades en la Ley 070, así como desarrollar lineamientos curriculares y protocolos de identificación que consideren las particularidades culturales y lingüísticas de las poblaciones rurales.

A las instituciones de educación superior, se recomienda desarrollar programas de capacitación continua en estrategias pedagógicas para aulas multigrado, como diferenciación instruccional, enriquecimiento curricular, que permitan atender a estudiantes sobresalientes sin descuidar al grupo general.

A las instituciones educativas rurales a fortalecer los tres pilares de la educación: alumnos, docentes y familias mediante programas de sensibilización centrados en la diversidad intelectual y las escuelas para padres. Las familias de las provincias de Santa Cruz y Azuay necesitan empoderarse mediante una comunicación clara sobre lo que constituye una capacidad intelectual excepcional y cómo se puede estimular utilizando los recursos disponibles en el hogar. El establecimiento de redes de apoyo entre los padres de niños con estas capacidades podría ayudar a reducir las disparidades familiares y promover la estabilidad emocional de los alumnos.

A las comunidades científicas y académicas a profundizar en futuras investigaciones sobre la intersección entre la ruralidad y la alta capacidad en América Latina. En lugar de reprimir a los estudiantes rurales por carecer de acceso a los estímulos urbanos, es necesario desarrollar herramientas de evaluación validadas contextualmente que evalúen las capacidades de resolución de problemas en entornos complejos y los conocimientos arraigados en la cultura local. También es importante investigar ejemplos de escuelas rurales de otras regiones de América Latina que aborden la diversidad cognitiva, lo que podría servir de referencia para la región andina.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2020). *Desarrollando escuelas inclusivas: caminos para el cambio*. Madrid: Narcea Ediciones.

Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B., & Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas para el alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Alencar, E. & Fleith, S. (2018). Creativity in gifted education: Contributions from Vygotsky and Piaget. *Revista de Psicología*, 36(2), 421-442. https://doi.org/10.4236/ce.2015.61005

Arancibia, C., & González, M. (2018). *Políticas de inclusión y atención a la diversidad cognitiva en escuelas rurales de América Latina* [Tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires].

Arévalo, M., Dávila, Y., Álvarez, S., Peñaherrera, M., & Vélez, X. (2019). El mindfulness para mejorar procesos ejecutivos y cognitivos en niños con altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 45-54. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7376096

Arias, F. (2022). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (7ma ed.). Caracas: Editorial Episteme.

Arichábala, J. (2023). *Calidad educativa y desarrollo cognitivo en la ruralidad de Cuenca: Un diagnóstico situado* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca].

Armstrong, T. (2012). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.

Azorín, C. (2020). Liderazgo educativo en tiempos de pandemia: Respuestas para la equidad y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 7-12. https://doi.org/10.19053/01227238.12667

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Barrantes, R. (2014). *Investigación: Un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. San José: EUNED.

Bermejo, R. (2021). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 23-38. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8771544

Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Evaluación formativa: una guía para docentes. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 7-34. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Bourdieu, P. (2018). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.

Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. https://www.researchgate.net/publication/240807798_Document_Analysis_as_a_Qualitative_Research_Method

Brookhart, S. (2020). *Cómo mejorar la evaluación en el aula: técnicas y estrategias*. Madrid: Ediciones Morata.

Carrasco, M. (2023). *Diagnóstico de las prácticas pedagógicas en aulas multigrado-rurales del Azuay y su relación con el desarrollo del talento académico* [Investigación de campo, Universidad de Cuenca].

Castro, M. (2023). *Desafíos y perspectivas de la educación rural: acceso, permanencia y proyección profesional de los estudiantes*. MQRInvestigar.

Cepero, A. (2010). *Invisibilidad institucional y exclusión educativa*. Madrid: Editorial Académica Española.

Cepero, A. (2021). Identificación y atención de estudiantes con altas capacidades: protocolos y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(2), 45-62.

Chávez, V. (2017). Condiciones sociológicas que afectan el desempeño profesional de los docentes que trabajan en el sector rural del Ecuador. *Revista Tzhoecoen*, 9(4), 112-128. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8152259

Choque, L., & García, R. (2021). Homogeneización pedagógica en contextos rurales bolivianos. *Revista de Educación Rural*, 8(2), 45-62.

Christensen, P. (2022). *Research with children: Perspectives and practices* (3rd ed.). London: Routledge.

Cobos, M., & Vélez, X. (2019). Intervención en las habilidades sociales de las altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 123-132.

Cohn, S. (2003). Subempleo cognitivo y desarrollo del talento. *Revista de Psicología Educativa*, 12(3), 78-95.

Coleman, L., & Cross, T. (2014). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching* (2nd ed.). Waco: Prufrock Press.

Creswell, J. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Cross, T. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children* (4th ed.). Waco: Prufrock Press.

Cross, T. (2021). *Social and emotional development of gifted children*. Waco: Prufrock Press.

Cummins, J. (2015). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ediciones Morata.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Darling, L., Flook, L., Cook, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140.

Denzin, N. (1970). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine Publishing.

DeWalt, (2021). *Participant observation: A guide for fieldworkers* (3rd ed.). Lanham: Rowman & Littlefield.

Domínguez, R. (2024). *Relación entre el coeficiente intelectual de niños rurales ecuatorianos y su nutrición: Hacia la reducción del hambre y fomento del desarrollo rural* [Tesis de maestría, Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL), Guayaquil].

Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, (115), 139-154. https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005

Epstein, J. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Boulder: Westview Press.

Escobar, M., & Hernández, I. (2020). Educación inclusiva: Una oportunidad para la transformación de la escuela rural. *Dialnet*, 14(2), 87-104. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=336375

Feldhusen, J.(1995). Talent development in education. *Educational Forum*, 59(4), 362-371.

Fernández, J. (2021). Servicios especializados para estudiantes con altas capacidades en contextos rurales. *Revista de Psicología Educativa*, 27(2), 145-158.

Flavell, J. (1987). Las diferentes vertientes de una teoría, 10(38), 45-56. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800008

Flick, U. (2008). *Introducción a la investigación cualitativa* (2da ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Florian, L. (2021). Teacher education for inclusive education: A framework for developing learning and participation. *International Journal of Inclusive Education*, 25(1), 12-28.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2019). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.

Fullan, M. (2016). *La dirección escolar: tres claves para maximizar su impacto*. Madrid: Ediciones Morata.

Fullan, M. (2019). *Liderar en una cultura de cambio* (2da ed.). Barcelona: Octaedro.

Gagné, F. (2015). *Modelo diferenciado de dotación y talento DMGT: Una teoría comprehensiva del desarrollo del talento*. México: Editorial Trillas.

García, M. (2020). Desigualdad educativa y talento en contextos rurales. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11(2), 78-95.

García, M., & Choque, L. (2021). Homogeneización pedagógica en escuelas rurales de Bolivia. *Revista de Educación Rural*, 7(1), 34-51.

García, M., & Sierra, B. (2011). *Altas capacidades intelectuales: identificación, evaluación y atención educativa*. Madrid: Editorial CCS.

García, M. C. (2020). Formación docente en altas capacidades: creencias y prácticas pedagógicas. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 345-362.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gómez, L. (2022). Autorregulación y adaptación en estudiantes con altas capacidades. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 56-73.

Gómez, M. (2025). *Deserción en la educación escolar en zona de Ricaurte, Cuenca* [Tesis de grado, Universidad Católica de Cuenca].

González, M. (2022). *Investigación educativa en contextos rurales: desafíos metodológicos y éticos*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(3), 45-68.

González, M. (2024). Factores socioeconómicos que influyen en el acceso a la educación superior en la zona rural del cantón Salitre, Guayas, Ecuador. *Revista InveCom*, 5(1), 23-42. https://doi.org/10.5281/zenodo.10637540

Gray, M., & Hayes, A. (2023). *Familias en regiones rurales, remotas y regionales de Australia*. Melbourne: Instituto Australiano de Estudios sobre la Familia.

Gudenschwager, C. (2023). Estudiantes con talento académico en el territorio rural: ¿suficientemente visibilizados? *Repositorio CORE Chile*.

Guilford, J. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (2020). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado* (2da ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores: maximizando el impacto en el aprendizaje*. Madrid: Ediciones Paraninfo.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México: McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC]. (2020). *Encuesta de estratificación del nivel socioeconómico*. Quito: INEC.

Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2019). *Censo de Población y Vivienda 2019*. La Paz: INE.

Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed.). Berkeley: University of California Press.

Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ley 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez". (2010). *Ley de Educación*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.

Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. (2023). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Registro Oficial.

López, J. (2020). Políticas educativas para estudiantes con altas capacidades: un análisis comparado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 45-68.

López, J. (2023). Instrumentos de identificación de altas capacidades en contextos rurales. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 123-140.

López, R., & Martínez, F. (2022). El rol del entorno familiar y comunitario en el desarrollo del talento en zonas rurales marginadas [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de México].

Maker, C., & Schiever, W. (2018). *Enseñanza para el desarrollo del talento*. Madrid: Editorial CCS.

Manzini, E. (2004). Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos*, 2, 1-10.

Marchesi, A. (2017). *Necesidades educativas especiales: conceptos y perspectivas*. Madrid: Alianza Editorial.

Martín, M. (2019). Formación docente en contextos rurales: desafíos y oportunidades. *Revista de Educación*, 385, 67-89.

Martín, P. (2018). *Altas capacidades intelectuales: identificación y atención educativa*. Madrid: Editorial CCS.

Martín-Lobo, P. (2018). *Altas capacidades: identificación, atención y enriquecimiento*. Madrid: Editorial CCS.

Martínez, M. (2021). *Conceptualización de las altas capacidades intelectuales*. Barcelona: Editorial UOC.

Matthews, D, & Foster, J. (2020). *Being smart about gifted education: A guidebook for educators and parents* (2nd ed.). Scottsdale: Great Potential Press.

McCoach, D. (2020). Creencias culturales y expresión del talento. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(2), 123-145. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70621158010

Ministerio de Educación de Bolivia. (2012). *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. La Paz: MINEDU. https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/5.-Curriculo-Base-del-SEP-diciembre-de-2012.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC]. (2020). *Instructivo para la atención educativa a estudiantes con dotación superior/altas capacidades intelectuales en el sistema nacional de educación*. Quito: MINEDUC. https://educacion.gob.ec/wp-

content/uploads/downloads/2020/10/Instructivo-para-atencion-educativa-dotacion-superior.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016).Acuerdo Ministerial. Quito: MINEDUC. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/07/MINEDUC-ME-2016-00060.pdf

Moll, L. (2019). *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Monereo, C. (2017). Estrategias de enseñanza en contextos multigrado. *Revista de Educación*, 378, 45-68. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006

Monks, F. (2005). *Desarrollo del talento y políticas educativas*. Madrid: Editorial CCS.

Morales, A. (2013). Talento académico: conceptualización y manifestaciones. *Revista de Psicología*, 22(1), 67-84.

Morales, A. (2019). Superdotación y talento: conceptos y características. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 123-140.

Neihart, M., Pfeiffer, S., & Cross, T. (2016). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2nd ed.). Waco: Prufrock Press.

Nozu, W. (2025). Educación especial en escuelas rurales, del agua y del bosque en Brasil. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 12(1), 15-32.

Omodan, B. (2024). *Research paradigms and their methodological alignment in social sciences*. London: Routledge.

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: ONU.

Oviedo, S. (2025). Desigualdad educativa en zonas rurales y urbanas del Ecuador. *Revista Perspectivas Sociales y Administrativas*, 8(1), 45-68. https://doi.org/10.61347/psa.v3i1.73

Padilla, D. (2024). Gestión escolar en las zonas rurales de Ecuador: avances y retos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 112-130. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14659

Patton, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Perales, J. (2014). Prácticas docentes y atención a estudiantes con altas capacidades. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 345-362.

Pérez, L. (2021). *Brechas entre normativa y práctica en la atención a estudiantes con capacidades sobresalientes* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación (UNAE)].

Pérez, M., & Domínguez, C. (2017). Aceptación pasiva del talento en el aula. *Revista de Psicología Educativa*, 23(1), 45-58.

Pfeiffer, S. (2015). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: una guía práctica*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.

Pfeiffer, S. (2020). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Pfeiffer, S. (2021). *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (3rd ed.). Cham: Springer.

Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial Ariel.

Polo, A. (2019). *Detección y atención de talentos académicos en escuelas rurales del cantón Guano, provincia del Chimborazo* [Trabajo de titulación, Instituto Superior Tecnológico "Guano"].

Ramírez, L., & Gómez, P. (2021). *Adaptación cultural de instrumentos para la identificación de altas capacidades en contextos rurales* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia].

Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural [Reglamento LOEI]. (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Registro Oficial.

Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Reexamination of a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.

Renzulli, J. (2011). El modelo de enriquecimiento para toda la escuela: una guía práctica para el desarrollo del talento. *Revista de Psicología y Educación*, 6(1), 7-28.

Renzulli, J. (2016). *El modelo de enriquecimiento para toda la escuela: una guía práctica para el desarrollo del talento*. Madrid: Editorial CCS.

Renzulli, J. (2021). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. *Journal for the Education of the Gifted*, 44(3), 215-245.

Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas: la revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7452996

Rogoff, B. (2012). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Saldaña, J. (2014). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Sánchez, M. (2019). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 23-42.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000300007&lng=es&tlng=es.

Santrock, J. (2020). *Psicología de la educación* (6ta ed.). México: McGraw-Hill.

Sanz de la Torre, M. (2018). Desarrollo integral y altas capacidades. *Revista de Psicología y Desarrollo*, 12(2), 89-106.

Sastre, S. (2013). Alta capacidad: identificación e intervención educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 71(255), 327-342.

Sastre, S. (2012). Mitos y estereotipos sobre las altas capacidades. *Revista de Psicología*, 21(2), 123-140.

Sastre, S. (2013). *Altas capacidades intelectuales: concepto, identificación y atención educativa*. Barcelona: Editorial UOC.

Sastre, S., & Pascual, M. (2013). *Creatividad y altas capacidades intelectuales*. Madrid: Editorial CCS.

Schuelka, M. (2021). *Educación inclusiva en contextos rurales: una revisión sistemática*. París: UNESCO.

Seligman, M. (2018). *Florecer: la nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar*. México: Editorial Océano.

Serrudo, A. (2018). Tensiones entre educación comunitaria y diferenciación pedagógica. *Revista de Educación y Cultura*, 45(2), 78-95. https://doi.org/10.35575/rvucn.n61a7

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Simons, C., Ramírez, M., Belmont, M., & Hernández, P. (2022). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología*, 40(2), 234-251. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472015000200003&lng=pt&tlng=es.

Slee, R. (2018). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Ediciones Morata.

Slee, R. (2021). Exclusión estructural en sistemas educativos homogéneos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 23-42.

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5ta ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa: cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R. (2002). *Éxito intelectual: cómo la inteligencia práctica y creativa determinan el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R. (2004). *Inteligencia exitosa: una perspectiva integradora*. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R. (2020). The triarchic theory of successful intelligence. *Cambridge Handbook of Intelligence*, 2(1), 45-78.

Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2002). *Inteligencia práctica en el mundo real*. Madrid: Alianza Editorial.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Subirats, M. (2016). *Género y educación: estereotipos y desigualdades*. Barcelona: Octaedro.

Subotnik, R., Olszewski, P., & Worrell, F. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.

Subotnik, R., Olszewski, P., & Worrell, F.(2020). *The psychology of high performance: Developing human potential into domain-specific talent*. Washington, DC: American Psychological Association.

Talavera, M. (2018). Políticas educativas y diversidad en Bolivia: tensiones entre lo comunitario y lo individual. *Revista de Educación Boliviana*, 12(1), 45-68.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (2da ed.). Barcelona: Paidós.

Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Terigi, F. (2021). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.

Thurstone, L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.

Tisdell, E. (2018). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Tisdell, E. (2022). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (5th ed.). New York: Teachers College Press.

Tomlinson, C. (2001). *El aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=137036

Tomlinson, C. (2007). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Barcelona: Octaedro.

Tomlinson, C. (2020). *Diferenciación instruccional: principios y prácticas*. Madrid: Ediciones Morata.

Tomlinson, C., & Moon, T. (2020). *Evaluación y diferenciación en el aula diversificada*. Madrid: Ediciones Morata.

Torres, L., Bernal, M., & Nivicela, P. (2023). Justicia curricular en la escuela rural en Ecuador: Un estudio de caso. *Revista de Educación Rural*, 5(2), 67-88.

Tourón, J. (2018). *Alumnos con altas capacidades: identificación e intervención educativa*. Madrid: Editorial CCS. https://www.researchgate.net/publication/39152762_Identificacion_y_diagnostico_de_alumnos_de_alta_capacidad

Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.Paris: UNESCO.https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

UNESCO. (2021). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: América Latina y el Caribe*. París: UNESCO. https://doi.org/10.54676/KDWS4430

UNESCO. (2022). *Brechas urbano-rurales en educación en América Latina*. París: UNESCO.

UNICEF. (2019). *Niños, niñas y adolescentes en contextos rurales de América Latina*. Panamá: UNICEF.

Universidad del Azuay. (2023). *Estudio comparativo del desarrollo cognitivo en estudiantes de zonas rurales y urbanas de la provincia del Azuay*. Cuenca: Universidad del Azuay.

Vallejo, M. (2021). Evaluación y altas capacidades: limitaciones de los instrumentos tradicionales. *Revista de Psicología Educativa*, 27(1), 45-62.

VanTassel-Baska, J. (2019). *Curriculum planning and instructional design for gifted learners* (3rd ed.). Waco: Prufrock Press.

Vélez, X., & Rebaí, N. (2018). Minería y vulnerabilidad de los territorios rurales en los Andes ecuatorianos: evidencias desde la provincia del Azuay. *Cuadernos de Geografía*, 27(2), 234-251. https://doi.org/10.15446/rcdg.v27n2.66062

Vélez, X., Dávila, Y., Seade, C., Cordero, M., & Peñaherrera, M. J. (2019). Las altas capacidades en la educación primaria, estudio de prevalencia con niños ecuatorianos. *Revista de Psicología*, 37(2), 345-368. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1615

Verdugo, F., & Schalock, R. (2021). Currículo y diversidad cognitiva: un enfoque inclusivo. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 78-95.

Vygotsky, L.(1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Zhigue, R. (2025). *La educación rural en Ecuador*. Quito: Exced Press.

Ziegler, A. (2015). *The actiotope model of giftedness: a short introduction to a systemic model*. Ulm: International Centre for Giftedness Research.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ANEXOS

ANEXO A.- ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DOCENTES

Objetivo:

Explorar las percepciones, experiencias y estrategias de los docentes frente a estudiantes que podrían presentar capacidades intelectuales sobresalientes, así como las condiciones del entorno que favorecen o dificultan su identificación y atención.

Docente 1

Entrevistador: buenos días.Vamos a empezar con la primera pregunta, que es ¿Qué entiende usted por altas capacidades intelectuales en un estudiante?
Docente: Altas capacidades intelectuales que el niño sobrepasa los límites de entendimiento o tiene rápida captación de lo que vas a de lo que estás de lo que estás dando tus contenidos, de lo que tenés que impartir.

Entrevistador: ¿Cree que las altas capacidades se manifiestan siempre en calificaciones o tal vez en las buenas conductas que presentan los estudiantes?
Docente: Empieza por ahí desde la buena conducta hasta la capacidad que tiene intelectual el niño o niña.

Entrevistador: ¿Qué comportamientos, habilidades o actitudes le hacen pensar que un niño podría tener capacidades superiores a su grupo de edad?
Docente: Ah, tiene presenta concentración este rápida, vamos a decir, puede encontrarse. Este, tiene habilidades, destreza que desarrolla más pronto a los demás. Eh, me parece que se puede detectar en lo que tiene rapidez en asimilar, en hacer algo o en resolver un problema o algo que le da bien.

Entrevistador: ¿qué hace usted cuando un estudiante aprende muy rápido o muestra interés por temas avanzados?
Docente: Eh, le doy de investigar, trato de ampliarle más el contenido, el tema, más que todo en investigación y práctica, la práctica es lo que lo va a hacer este mejor. ¿Ya?

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Entrevistador: Ha notado que algunos estudiantes aprendan de formas distintas, por ejemplo, que son más rápidos, con ideas originales o con mucha autonomía. ¿Cómo adapta usted esta enseñanza?
Docente: Claro que sí, los niños no todos somos como todas las demás personas, ¿no? Tenemos nuestro ritmo de aprendizaje. Unos son rápidos, otros están a mediano, que tiene que darle unas dos, tres explicaciones y el otro que no cuesta aún más, que tienes que utilizar método todo puede ser este a través de la tecnología, tiene que enviarles video, tiene que enviarle estas actividades prácticas sencillas para que pueda ir captando lo que se está impartiendo en clase.

Entrevistador:¿qué tipo de actividades cree que estimulan más a estos estudiantes? Como debates, proyectos o alguna investigación libre.
Docente: Ya, debates, como dice, mesa redonda sobre un tema a tratar, eh investigación. Investigar es lo que va a hacer al niño que tenga que innovar, que tenga que buscar nuevos hasta es como autodidacta, mientras más le va dando más va desarrollando. Y sí los profesores estamos abiertos para poder este poder llegar a a impartir ese conocimiento, así sea en un grado como lo que estamos diciendo lo que rápido aprende, como el que es lentito, pero queremos impartir y llegar y buscamos métodos o mecanismos.

Entrevistador: ¿la escuela cuenta con protocolos de acompañamiento para atender a a estos estudiantes con muchas capacidades?
Docente: Eh, aquí tenemos, por ejemplo, en este colegio tenemos eh la maestra sombra o apoyo personal cuando el caso es un poquito más este en la parte intelectual, digamos, un poquito más severa o con un diagnóstico ya viene el niño, entonces tiene ese apoyo. Aparte de la maestra está esa persona que está especialmente para ese niño o niña.

Entrevistador: ¿qué tipo de apoyo considera necesario para usted como docente en este tema?
Docente: Ya, a nosotros como docente capacitarnos, siempre damos este lo nuevo, cómo poder llegar a ellos, esta capacitación, estar constante tanto con la tecnología, con los medios visuales, con todo lo que se pueda, las herramientas o o método, digamos, didáctico también para poder llegar. Es eso nos hace falta, qué sé yo, algo más didáctico, porque las clases

tenemos un tiempo limitado y es lo que a veces nos interrumpe, ¿no? El poder llegar directo con dos o tres o cinco niños que tenemos en cada aula.

Entrevistador: Claro, bien. Ahora, hablando en un contexto rural, ¿eh usted cree que esto influye en la posibilidad de identificar y desarrollar estas capacidades?
Docente: Eh, sí, en la parte rural sí, por lo que no hay el mecanismo, digamos, para poder detectar. A simple vista, un profesor puede darse cuenta porque Claro es tu segunda casa, su segundo hogar, pero no hay este esos mecanismos como poder ayudar en áreas rurales, como dice, ¿no? Dispersa, donde no puede llegar, así como la tecnología o cosas que se puede ayudar.

Entrevistador: Bien. Y por último, eh tal vez les haya compartido alguna experiencia significativa o reflexión sobre algún estudiante que se haya destacado de esta forma como en altas capacidades.
Docente: En altas capacidades, sí, tengo estudiantes, tengo estudiantes que rápido como tú dices y después dice, "¿Y ahora qué le doy?" Está buscando darle más y más porque es ya despertó en ese niño la curiosidad, ya despertó esa esa ansia, esa búsqueda no se tiene ya despertada la inteligencia Claro.

Entrevistador: Bien, entonces esa es toda la entrevista. Muchas gracias.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ANEXO B.- ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA ESTUDIANTES

Objetivo: Identificar y comprender de forma integral las altas capacidades intelectuales en estudiantes a través de un enfoque que articula dimensiones académicas (verbales, lógicas, de memoria) y sociales (emocionales, relacionales, de impacto), con el fin de reconocer su potencialidad, para promover estrategias educativas inclusivas, pertinentes y contextualizadas.

Estudiante 1

Entrevistador: Vamos con la primera pregunta, que es ¿qué cosas te hacen pensar mucho, aunque los demás no se den cuenta?
Estudiante: Lo que me hace pensar mucho es que cuando unos de mis compañeros no pueden hacer mi sus tareas y yo en la pizarra de mi curso yo trato de salir y salgo a veces y otras veces cuando ya son capaces no salgo ya.

Entrevistador: Interesante. ¿Alguna vez te hiciste una pregunta difícil que nadie te pudo responder? ¿Qué pregunta? ¿Qué pregunta fue?
Estudiante: En la pregunta ¿Por qué el mundo no tiene no tiene luz propia? Ah, ya. Y se ayuda con el sol y la luna.

Entrevistador: Ahora, para ti, ¿qué significa pensar diferente? ¿Tú piensas ¿Crees que tú piensas diferente a los demás?
Estudiante: Sí, yo pienso que pienso diferente con los demás cuando la profesora dice, "Pónganse en grupo y yo opino algo y les digo, "Opinas lo mismo que yo." y no dice."

Entrevistador: ¿qué cosas te cuesta explicar eh que los demás no lo entienden fácilmente?
Estudiante: Eh, que no que no explique bien las tareas que le debo decir a mi mamá para que me colabore un poco.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Entrevistador: vamos con el segundo bloque que es de memoria y ejecución. Si tienes que recordar hacer tres cosas cuando llegas a casa, por ejemplo, deja la mochila, lavarte las manos, dar un abrazo a algún familiar. ¿Cómo haces para no olvidar eso?
Estudiante: Eh, lo llevo es lo llevo escrito aquí en mi mano con un marcador y ahí me fi

jo como si fuera mi entonces, ahí me lavo las manos, dejo mi mochila, me cambio.

Entrevistador: ¿qué historia que te contaron nunca se te ha olvidado? ¿Por qué crees que tú recuerdas tanto esa historia?
Estudiante: La historia d mi papá cuando su papá de mi papá ha muerto y que ha desaparecido mi papá y entonces hasta ahorita sigue aquí.

Entrevistador: Sí, por eso tú la recuerdas tanto. Ahora, ¿cómo haces para aprenderte algo que te gusta mucho? Ya sea una canción, una historia, receta o algún truco. Hm.
Estudiante: Leo libros o sino canciones y tengo un don que me hace aprender rápido, pero para los exámenes tengo que leer 20 veces y después ya me lo sé.

Entrevistador: Ahora, si pudieras inventar una máquina para ayudar a alguien, ¿cómo sería y para qué crees que serviría?
Estudiante: Para los que no pueden caminar, o sea, y no tienen manos, o sea, que ya él hable y diga que a ver, vamos a salir, entonces la eh la máquina tenga una mano y lo abra la puerta para salir.

Entrevistador: Ahora, imagina que un amigo está triste y no quiere hablar. ¿Qué podrías hacer tú para ayudarle sin decirle nada?
Estudiante: Hacerle reír con mimos.

Entrevistador: Con mimos, ya. Ahora, ¿qué se podría hacer para que la escuela fuera, así como más divertida, pero sin dejar de aprender?
Estudiante: Mmm En el re En el recreo que haya profesores más es más especiales y después Mhm que ahí harían y cada por curso por curso que haya.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Entrevistador: Ahora, en el en el bloque de conciencia social y emocional, ¿qué harías si un compañero está llorando en clase? ¿Qué es lo que tú harías?
Estudiante: Primero le preguntaría por qué está llorando y después si es por tarea la ayudaría. O es porque algún familiar ha muerto le digo mis condolencias y ya y ya no llores más y sigue adelante.

Entrevistador: Oh, ya, muy bien. Ahora ¿Te ha pasado que alguien se siente excluido, se siente que lo dejan a un lado? ¿Qué hiciste en ese caso o qué harías tú también en ese caso?
Estudiante: En ese caso es mi hermano, mi hermano, Gabriel. De porque a veces mis amigos me llaman y después mi hermano y Manuel, Manuel, Manuel. Y entonces que está excluido de mi vida. Ah, sí. Algunas veces cuando salgo a hora. ¿Y en ese caso qué harías tú o qué hiciste? En ese caso, entonces le llamé a mi hermano y jugamos con ellas, entonces ya no se sentía un poco excluido.

Entrevistador: Ahora, si pudieras cambiar algo en tu escuela para que todos estén mejor, ¿qué crees que cambiarías?
Estudiante: cambiaría la hora de recreo que sea un poco más avanzada porque aquí en este colegio es un poco cortito. De 10 de 10 y 10 hasta las 10:50.

Entrevistador: Ah, ya, cambiarías de eso, bien. Ahora vamos con las últimas preguntas. ¿Crees que aprender rápido o tener muchas ideas cambia la forma en que te llevas con los demás? Hm Puede responder la pregunta.
Estudiante: ¿Crees que aprender rápido o tener muchas ideas, las ideas que me comentabas, cambia la forma en que tú te llevas con los demás? ¿Crees que por el hecho de que, digamos, tú sabes bastante las matemáticas y tus compañeros no? ¿Crees que eso cambia incluye mucho y cómo te llevas con ellos? Incluye mucho. ¿Sí? Sí. Porque como a mí me dicen que soy el rey de las matemáticas. Y después otros me dicen que haz hago trampa, pero no hago trampa en los exámenes. Y de eso siento que mis compañeros no pueden y en los exámenes trato de ayudarlos.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Entrevistador: Ahora, ¿tú crees que tus compañeros en el curso te han tratado diferente por ser muy rápido o curioso?
Estudiante: Hm, algunas veces. ¿Algunas veces, ¿por qué? Porque ¿O qué pasó en eso? Porque soy rápido en escribir. Ya. Y de ahí ya digo ya, profe y es una oración larga y entonces ya eso.

Entrevistador: Ahora, ¿te gustaría enseñar algo que tú sabes bien a otros niños o niñas? ¿Cómo qué sería que tú les que te gusta?
Estudiante: Sí, las matemáticas, que aprendan que aprendan más y que sean que sean de mi altura.

Entrevistador: Ah, ya, para que ellos estén igual que si ¿qué te gustaría que los estudiantes, tus compañeros comprendan o valoren de ti? ¿Qué te gustaría?
Estudiante: Que al Que valoren de mí nada nada nada. Nada en común. Nada en común.

Entrevistador: ¿En qué curso estás?
Estudiante: Cuarto A.

Entrevistador: Hemos llegado al final de la entrevista. Quiero felicitarte y agradecerte por tus respuestas, por tu tiempo y por compartir tus ideas conmigo. Todo lo que nos contaste es muy importante y nos ayudará a comprender mejor cómo aprendes y cómo te relacionas con los demás en la escuela.

Muchas gracias por tu participación.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ANEXO C.- ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA PADRES DE FAMILIA

Objetivo: Conocer las aptitudes, intereses, motivación y estilos de aprendizaje de los niños que han sido identificados con altas capacidades intelectuales. Además, comprender el tipo de acompañamiento educativo que se les está brindando a los niños.

Madre de familia

Entrevistador: Buenos días, me gustaría conversar con usted acerca de su hija. ¿Está de acuerdo?
Madre: Sí, claro.

Entrevistador ¿En qué tareas o proyectos su hija demuestra mayor capacidad de resolución? ¿Cómo puede usted identificar?
Madre: Mi hija es bien buena en Matemáticas. Se le da fácil resolver problemas, incluso busca diferentes formas de llegar al mismo resultado. Cuando algún compañero no entiende, ella lo explica con paciencia. Me doy cuenta porque en la casa hace los deberes rápido y hasta inventa ejercicios para practicar sola.

Entrevistador: ¿En qué materias su hija obtiene las más altas calificaciones escolares o en cuáles ha recibido comentarios positivos de parte de sus docentes?

Madre: Siempre saca buenas notas en Matemáticas y en Lenguaje. En Lenguaje le gusta mucho escribir, inventar cuentos, y las profesoras me dicen que tiene buena redacción y ortografía.

Entrevistador: ¿Considera que su hija posee gran creatividad? Si es así, ¿Cómo la demuestra?
Madre: Sí, bastante. Ella llena cuadernos con cuentos que inventa, a veces hasta los ilustra. En la casa cuando juega con su hermano también inventa historias y juegos de roles.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Entrevistador: ¿Cuáles son las materias donde su hija presta mayor interés y atención durante la clase? ¿Cómo puede usted identificar este interés y atención?
Madre: En Matemáticas y Lectura. Siempre me pide libros y cuando hay dictado de cuentos, se concentra y quiere leer más. Me doy cuenta porque hasta en su tiempo libre lee sin que nadie le diga.

Entrevistador: ¿En qué tareas o proyectos escolares su hija presenta mayor dedicación o esmero al realizarlas? ¿Cómo puede usted identificar esta dedicación o esmero?
Madre: En las redacciones y trabajos de escritura. Se concentra, revisa que todo esté bien y si se equivoca, lo corrige sola.

Entrevistador: ¿Ha evidenciado en su hija un alto interés y curiosidad sobre un tema en específico?
Madre: Sí, últimamente anda muy curiosa por el espacio, los planetas y las estrellas. Pregunta mucho y busca videos sobre astronomía.

Entrevistador: ¿De qué manera su hija prefiere aprender un tema?
Madre: Le gusta aprender leyendo, subrayando y sacando resúmenes.

Entrevistador: ¿De qué manera su hija prefiere expresar sus conocimientos? ¿En qué contexto se refleja mejor la inteligencia de su hija?
Madre: Prefiere escribir, ya sea cuentos, resúmenes o composiciones. Su inteligencia se nota más en el colegio, porque es muy organizada y responsable.

Entrevistador: ¿Su hija ha recibido por parte de la unidad educativa algún tipo de identificación de sus capacidades?
Madre: No, pero los profes saben que es buena en Matemáticas y a veces le ponen ejercicios más difíciles.

Entrevistador: ¿Ha recibido algún tipo de acompañamiento, programa o seguimiento para potenciar dichas capacidades?

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Madre: No, no tiene un programa especial. Nosotros en la casa la motivamos mucho a leer y la llevamos a la biblioteca.

Entrevistador: Perfecto, muchísimas gracias por compartir su experiencia y por su tiempo.

Madre: Gracias, con mucho gusto.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ANEXO D.- Guía de observación

GUÍA DE OBSERVACIÓN		
País	Ecuador ☐ Bolivia ☒	
Institución:		
Fecha de observación:	19 de agosto de 2025	
Curso:	4to ☐ 5to ☒ 6to ☐	
Número de estudiantes	13	
Observación N°	002	
Dimensión	**Indicadores**	**Descripción**
MANIFESTACIONES COGNITIVAS	Comprende con rapidez Preguntas profundas Vocabulario avanzado Relaciona conceptos Memoria excepcional	Se observa a un estudiante sentado en la primera fila que responde correctamente antes que sus compañeros. Formula preguntas sobre el contenido, más allá de lo explicado por la docente. Utiliza vocabulario técnico no empleado por el resto del grupo.
MANIFESTACIONES CREATIVAS	Ideas originales Soluciones innovadoras Pensamiento divergente Creatividad en trabajos	Durante una actividad grupal, propone una forma diferente de resolver el problema planteado, no contemplada en las indicaciones de la docente.
MOTIVACIÓN	Interés constante Iniciativa Curiosidad académica Curiosidad académica	Se mantiene atento durante toda la clase. Cuando termina sus tareas, saca un cuaderno adicional y continúa escribiendo por iniciativa propia.
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	Estrategias diferenciadas Preguntas desafiantes	La docente trabaja con el grupo en general. No se observan actividades

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

	Actividades complementarias Atención individualizada Uso de recursos del entorno	diferenciadas para el estudiante que destaca. Al terminar rápido, se le pide que ayude a sus compañeros.
ORGANIZACIÓN MULTIGRADO	Gestión del tiempo por grados Actividades diferenciadas Estrategias para estudiantes que terminan rápido Trabajo colaborativo entre grados	El aula atiende 5to y 6to juntos. La docente asigna tareas diferenciadas por grado, pero dentro del mismo grado las actividades son iguales para todos
CLIMA DE AULA	Relación docente-estudiante Participación de estudiantes destacados Relación con pares Actitud del grupo frente al estudiante destacado Liderazgo del estudiante	El estudiante participa activamente, pero se observa que en ocasiones se autocensura. Algunos compañeros se acercan a pedirle ayuda. No se perciben actitudes negativas hacia él.
CONTEXTO RURAL	Infraestructura del aula Materiales educativos Recursos tecnológicos Espacios de aprendizaje Elementos culturales locales	Aula de material, con pizarra. No hay acceso a internet. Se observan carteles con contenidos escolares. La escuela cuenta con patio de tierra.
Observaciones específicas		
Estudiantes con rasgos de altas capacidades permanecen gran parte del tiempo esperando a que sus compañeros terminen las tareas. En dos ocasiones, terminan su trabajo 10 minutos antes que el resto y no recibió ninguna actividad complementaria. Se le pidió que "ayude a explicar" a un compañero con dificultades.		
Firma del investigador: 		

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ANEXO E.- Guía de análisis documental

DATOS GENERALES		
País	Ecuador ☐ Bolivia ☐	
Tipo de documento:		
Título del documento		
Institución:		
Fecha de revisión		
CATEGORÍA	**SUBCATEGORÍA**	**INFORMACIÓN RELEVANTE**
CONDICIONES EDUCATIVAS Y SOCIALES	Políticas educativas Prácticas pedagógicas Formación docente Recursos y currículo Condiciones socioculturales	
CAPACIDADES INTELECTUALES SOBRESALIENTES	Conceptualización Manifestaciones Evaluación	
CONTEXTOS RURALES	Organización escolar Barreras estructurales Barreras estructurales	
DOCUMENTOS REVISADOS	**CONTENIDO RELEVANTE**	**CITAS TEXTUALES**
OBSERVACIONES Y HALLAZGOS PRINCIPALES		
FIRMA DEL INVESTIGADOR:		

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ANEXO F.- Autorizaciones institucionales

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Cuenca, Ecuador, Agosto de 2025

Solicitud de autorización para realizar entrevistas en el marco de investigación académica

A la Dirección de la Institución Educativa

De mi consideración:

Reciba un cordial saludo. Mi nombre es Jackeline Moscoso con **C.I 1751867860** estudiante de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador.

Me encuentro realizando una investigación titulada "Análisis de las capacidades intelectuales sobresalientes de niños y niñas en contextos rurales", como parte de mi Trabajo de Integración Curricular, bajo la tutoría del **Mgtr. Freddy Daniel Cabrera Martínez**. En este marco, solicito autorización para realizar entrevistas a 4 docentes de Educación General Básica Elemental de su institución. Asimismo, 4 estudiantes de cuarto, quinto y sexto año de EGB, con el propósito de conocer sus perspectivas en relación con la investigación.

Las entrevistas serán breves, voluntarias, y realizadas con absoluta confidencialidad y fines académicos. No interferirán con las actividades escolares.

Agradezco su atención y quedo a disposición para cualquier información adicional.

Atentamente,

Lic. Wilfredo Angel Ramos Huanca
DIRECTOR U.E.
SEÑOR DE LOS MILAGROS "A"
SIE: 81980170

Jackeline Moscoso

Estudiante de Educación Básica
Universidad Nacional de Educación – UNAE
C.I.: 1751867860

Mgtr. Freddy Daniel Cabrera Martínez

Tutor de Tesis
Universidad Nacional de Educación – UNAE

U.E. SEÑOR DE LOS MILAGROS "A" JOSEFINA BALSAMO Santa Cruz - Bolivia

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNAE

Cronograma de trabajo – Institución Educativa

Con el propósito de recolectar información para el proyecto "Análisis de las capacidades intelectuales sobresalientes de niños y niñas en contextos rurales", se ha planificado un trabajo de campo en esta institución educativa que permita obtener la visión de docentes, padres de familia y estudiantes.

La finalidad es identificar y comprender las características, necesidades y potencial de los niños con altas capacidades intelectuales, así como las condiciones educativas que influyen en su desarrollo. Para ello, se llevará a cabo un cronograma de entrevistas distribuidas en dos días.

Día	Actividad	Participantes
Día 1 – Mañana	Entrevistas a docentes	4 docentes
Día 2 – Mañana	Entrevistas a estudiantes	5 estudiantes

Lic. Julian Edison Huanco Gonzales
DIRECTOR
U.E. "SANTA ROSA DE LIMA II" FE Y ALEGRIA
NIVEL INICIAL - PRIMARIO
SIE: 81981941

U.E. "SANTA ROSA DE LIMA II" D
EDUCACIÓN INICIAL EN FAMILIA COMUNITARIA - PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL
Santa Cruz - Bolivia

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Cuenca, Ecuador, Agosto de 2025

Solicitud de autorización para realizar entrevistas en el marco de investigación académica

A la Dirección de la Institución Educativa

De mi consideración:

Reciba un cordial saludo. Mi nombre es Jackeline Moscoso con **C.I 1751867860** estudiante de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador.

Me encuentro realizando una investigación titulada "Análisis de las capacidades intelectuales sobresalientes de niños y niñas en contextos rurales", como parte de mi Trabajo de Integración Curricular, bajo la tutoría del **Mgtr. Freddy Daniel Cabrera Martínez**. En este marco, solicito autorización para realizar entrevistas a 4 docentes de Educación General Básica Elemental de su institución. Asimismo, 4 estudiantes de cuarto, quinto y sexto año de EGB, con el propósito de conocer sus perspectivas en relación con la investigación.

Las entrevistas serán breves, voluntarias. y realizadas con absoluta confidencialidad y fines académicos. No interferirán con las actividades escolares.

Agradezco su atención y quedo a disposición para cualquier información adicional.

Atentamente,

U.E. NUEVO HORIZONTE DIRECCION TURNO MAÑANA-TARDE SIE: 81981374 Santa Cruz - Bolivia

Lic. Juan Surubí Sumam DIRECTOR U.E. "NUEVO HORIZONTE" SIE: 81981374

Recibido 20/08/2025

Jackeline Moscoso

Estudiante de Educación Básica
Universidad Nacional de Educación – UNAE
C.I.: 1751867860

Mgtr. Freddy Daniel Cabrera Martínez

Tutor de Tesis
Universidad Nacional de Educación – UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ANEXO G. Validación de expertos

Validación de experto 1

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE ENTREVISTA A EXPERTOS SOBRE ANÁLISIS DE LAS CAPACIDADES INTELECTUALES SOBRESALIENTES DE NIÑOS Y NIÑAS EN CONTEXTOS RURALES

NOMBRE Y APELLIDO	Jackeline Jessenia Moscoso Jimenez	**CICLO ACADÉMICO**	Noveno Ciclo
UNIVERSIDAD	Universidad Nacional de Educación	**PAÍS**	Ecuador
FECHA DE RECEPCIÓN	14/07/2025	**FECHA DE ENVÍO**	18/07/2025

IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

APELLIDO Y NOMBRE: CINTHIA SUELEH VIDEZ SALAZAR
PAÍS: BOLIVIA
CÉDULA DE IDENTIDAD: 5346736
INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA: COLEGIO
CARGO QUE DESEMPEÑA: PROFESORA
TÍTULO DE GRADO: TECNICO SUPERIOR

Entrevista a Padres de familia

CATEGORIA	PREGUNTAS
Aptitudes	• ¿En qué tareas o proyectos su hijo demuestra mayor capacidad de resolución? ¿Cómo puede usted identificar? • ¿En qué materias su hijo obtiene las más altas calificaciones escolares o en cuáles ha recibido comentarios positivos de parte de sus docentes? • ¿Considera que su hijo posee gran creatividad? Si es así, • ¿Cómo la demuestra?
Intereses	• ¿Cuáles son las materias donde su hijo presta mayor interés y atención durante la clase? ¿Cómo puede usted identificar este interés y atención? • ¿En qué tareas o proyectos escolares su hijo presenta mayor dedicación o esmero al realizarlas? ¿Cómo puede usted identificar esta dedicación o esmero? • ¿Ha evidenciado en su hijo un alto interés y curiosidad sobre un tema en específico?
Estilos de aprendizaje	• ¿De qué manera su hijo prefiere aprender un tema? Por ejemplo, leyendo, discutiendo, con juegos de aprendizaje, estudio independiente. • ¿De qué manera su hijo prefiere expresar sus conocimientos? Por ejemplo, de manera escrita, oral, gráfica, artística, exposición. • ¿En qué contexto se refleja mejor la inteligencia de su hijo? Por ejemplo, en el contexto escolar, en un contexto donde crea o inventa algo o en el contexto de la vida cotidiana.
Acompañamiento educativo	• ¿Su hijo ha recibido por parte de la unidad educativa algún tipo de identificación de sus capacidades? • ¿Ha recibido algún tipo de acompañamiento, programa o seguimiento para potenciar dichas capacidades?

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Marque con una x su percepción de cada ítem y si considera que alguno puede fortalecerse, agradecemos colocar en observaciones

ÍTEM	PERTINENCIA CON EL OBJETIVO		REDACCIÓN		OBSERVACIONES
	PERTINENTE	NO PERTINENTE	ADECUADO	NO ADECUADO	
1	X		X		
2	X		X		
3	X		X		
4	X		X		
5	X		X		
6	X		X		
7	X		X		
8	X		X		
9	X		X		
10	X		X		
11	X		X		

Entrevista a Docentes

CATEGORIA	PREGUNTAS
Concepciones sobre altas capacidades	• ¿Qué entiende usted por "altas capacidades intelectuales" en un estudiante? • ¿Cree que las altas capacidades se manifiestan siempre en buenas calificaciones o conducta ejemplar? ¿Por qué? • ¿Qué comportamientos, habilidades o actitudes le hacen pensar que un niño/a podría tener capacidades superiores a • su grupo de edad?
Experiencias en el aula	• ¿Ha tenido o cree haber tenido estudiantes con características propias de altas capacidades? ¿Qué lo hizo pensar eso? • ¿Qué hace usted cuando un estudiante aprende muy rápido, se aburre fácilmente o muestra interés por temas avanzados? • ¿Cómo responde el grupo (compañeros, otros docentes, directivos) ante un estudiante que se destaca intelectualmente?
Estilos de aprendizaje y adaptación	• ¿Ha notado que algunos estudiantes aprenden de formas distintas? Por ejemplo, más rápido, con ideas originales o con mucha autonomía. ¿Cómo adapta su enseñanza en esos casos? • ¿Qué tipo de actividades cree que estimulan más a estos estudiantes? (Por ejemplo: debates, proyectos, investigación libre, desafíos lógicos, etc.)
Dificultades y apoyo	• ¿Qué dificultades encuentra para identificar o trabajar con estudiantes que muestran capacidades superiores? • ¿Qué tipo de apoyo considera necesario para usted como docente en este tema? • ¿La escuela cuenta con protocolos, asesoría o acompañamiento para atender a este tipo de estudiantes?
Percepciones	• ¿Cree que el contexto rural influye en la posibilidad de • identificar y desarrollar las capacidades intelectuales • sobresalientes? ¿De qué manera?

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Marque con una x su percepción de cada ítem y si considera que alguno puede fortalecerse, agradecemos colocar en observaciones

ÍTEM	PERTINENCIA CON EL OBJETIVO		REDACCION		OBSERVACIONES
	PERTINENTE	NO PERTINENTE	ADECUADO	NO ADECUADO	
1	X		X		
2	X		X		
3	X		X		
4	X		X		
5	X		X		
6	X		X		
7	X		X		
8	X		X		
9	X		X		
10	X		X		
11	X		X		
12	X		X		
13	X		X		

Entrevista a Estudiantes

CATEGORIA	PREGUNTAS
Comprensión Verbal y Razonamiento	• ¿Qué cosas te hacen pensar mucho, aunque los demás no se den cuenta? • ¿Alguna vez te hiciste una pregunta difícil que nadie te pudo responder? ¿Cuál fue? • ¿Qué significa para ti "pensar diferente"? ¿Tú piensas diferente a los demás? • Imagina que puedes cambiar algo en el mundo... • ¿Qué cambiarías y por qué? • ¿Qué cosas te cuesta explicar porque los demás no te entienden fácilmente?
Memoria	• Si tienes que recordar hacer tres cosas... ¿cómo haces para no olvidarlo? • ¿Qué historia que te contaron nunca se te ha olvidado? ¿Por qué crees que la recuerdas tanto? • ¿Cómo haces para aprenderte algo que te gusta mucho (como una canción, historia, receta o truco)?
Razonamiento Lógico y Creatividad	• Si pudieras inventar una máquina para ayudar a alguien, ¿cómo sería y para qué serviría? • ¿Qué se podría hacer para que la escuela fuera más divertida sin dejar de aprender?

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

	• ¿Qué cosas te has inventado tú solo/a (juegos, ideas, historias, formas nuevas de hacer algo)?
Conciencia Social y Emocional	• Imagina que un amigo está triste y no quiere hablar... • ¿Qué podrías hacer para ayudarlo sin decir nada? • ¿Qué harías si un compañero está llorando en clase? • ¿Te ha pasado que alguien se siente excluido? ¿Qué hiciste? • ¿Qué significa para ti "ser solidario"? ¿Te sientes cómodo trabajando en grupo con otros? ¿Por qué sí o por qué no? • Si pudieras cambiar algo en tu escuela para que todos estén mejor, ¿qué cambiarías?
Impacto Social	• ¿Crees que aprender rápido o tener muchas ideas cambia la forma en que te llevas con los demás? ¿Por qué? • ¿Alguna vez te han tratado diferente por ser muy rápido o curioso? ¿Qué pasó? • ¿Te gustaría enseñar algo que sabes bien a otros niños o niñas? ¿Qué sería? • ¿Qué piensas de las personas que tienen talentos distintos a los tuyos?

Marque con una x su percepción de cada ítem y si considera que alguno puede fortalecerse, agradecemos colocar en observaciones

ÍTEM	PERTINENCIA CON EL OBJETIVO		REDACCIÓN		OBSERVACIONES
	PERTINENTE	NO PERTINENTE	ADECUADO	NO ADECUADO	
1	X		X		
2	X		X		
3	X		X		
4	X		X		
5	X		X		
6	X		X		
7	X		X		
8	X		X		
9	X		X		
10	X		X		
11	X		X		
12	X		X		
13	X		X		
14	X		X		
15	X		X		
16	X		X		
17	X		X		
18	X		X		
19	X		X		
20	X		X		

FIRMA DE VALIDADOR:

Prof. Cinthia Sueleh Videz Salazar
NIVEL - PRIMARIA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Validación de experto 2

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE ENTREVISTA A EXPERTOS SOBRE ANÁLISIS DE LAS CAPACIDADES INTELECTUALES SOBRESALIENTES DE NIÑOS Y NIÑAS EN CONTEXTOS RURALES

NOMBRE Y APELLIDO	Jackeline Jessenia Moscoso Jimenez	**CICLO ACADÉMICO**	Noveno Ciclo
UNIVERSIDAD	Universidad Nacional de Educación	**PAÍS**	Ecuador
FECHA DE RECEPCIÓN	14/07/2025	**FECHA DE ENVÍO**	18/07/2025

IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

APELLIDO Y NOMBRE: MAMANI RAMOS ROSSE MARY
PAÍS: BOLIVIA
CÉDULA DE IDENTIDAD: 3715336
INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA: U.E. SANTA ROSA DE LIMA
CARGO QUE DESEMPEÑA: DOCENTE
TÍTULO DE GRADO: LICENCIADA

CATEGORÍA	PREGUNTAS
Aptitudes	• ¿En qué tareas o proyectos su hijo demuestra mayor capacidad de resolución? ¿Cómo puede usted identificar? • ¿En qué materias su hijo obtiene las más altas calificaciones escolares o en cuáles ha recibido comentarios positivos de parte de sus docentes? • ¿Considera que su hijo posee gran creatividad? Si es así, • ¿Cómo la demuestra?
Intereses	• ¿Cuáles son las materias donde su hijo presta mayor interés y atención durante la clase? ¿Cómo puede usted identificar este interés y atención? • ¿En qué tareas o proyectos escolares su hijo presenta mayor dedicación o esmero al realizarlas? ¿Cómo puede usted identificar esta dedicación o esmero? • ¿Ha evidenciado en su hijo un alto interés y curiosidad sobre un tema en específico?
Estilos de aprendizaje	• ¿De qué manera su hijo prefiere aprender un tema? Por ejemplo, leyendo, discutiendo, con juegos de aprendizaje, estudio independiente. • ¿De qué manera su hijo prefiere expresar sus conocimientos? Por ejemplo, de manera escrita, oral, gráfica, artística, exposición. • ¿En qué contexto se refleja mejor la inteligencia de su hijo? Por ejemplo, en el contexto escolar, en un contexto donde crea o inventa algo o en el contexto de la vida cotidiana.
Acompañamiento educativo	• ¿Su hijo ha recibido por parte de la unidad educativa algún tipo de identificación de sus capacidades? • ¿Ha recibido algún tipo de acompañamiento, programa o seguimiento para potenciar dichas capacidades?

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Marque con una x su percepción de cada ítem y si considera que alguno puede fortalecerse, agradecemos colocar en observaciones

ÍTEM	PERTINENCIA CON EL OBJETIVO		REDACCIÓN		OBSERVACIONES
	PERTINENTE	NO PERTINENTE	ADECUADO	NO ADECUADO	
1	X		X		
2	X		X		
3	X		X		
4	X		X		
5	X		X		
6	X		X		
7	X		X		
8	X		X		
9	X		X		
10	X		X		
11	X		X		

Entrevista a Docentes

CATEGORIA	PREGUNTAS
Concepciones sobre altas capacidades	• ¿Qué entiende usted por "altas capacidades intelectuales" en un estudiante? • ¿Cree que las altas capacidades se manifiestan siempre en buenas calificaciones o conducta ejemplar? ¿Por qué? • ¿Qué comportamientos, habilidades o actitudes le hacen • pensar que un niño/a podría tener capacidades superiores a su grupo de edad?
Experiencias en el aula	• ¿Ha tenido o cree haber tenido estudiantes con características propias de altas capacidades? ¿Qué lo hizo pensar eso? • ¿Qué hace usted cuando un estudiante aprende muy rápido, se aburre fácilmente o muestra interés por temas avanzados? • ¿Cómo responde el grupo (compañeros, otros docentes, directivos) ante un estudiante que se destaca • intelectualmente?
Estilos de aprendizaje y adaptación	• ¿Ha notado que algunos estudiantes aprenden de formas distintas? Por ejemplo, más rápido, con ideas originales o • con mucha autonomía. ¿Cómo adapta su enseñanza en esos casos? • ¿Qué tipo de actividades cree que estimulan más a estos estudiantes? (Por ejemplo: debates, proyectos, investigación libre, desafíos lógicos, etc.)
Dificultades y apoyo	• ¿Qué dificultades encuentra para identificar o trabajar con estudiantes que muestran capacidades superiores? • ¿La escuela cuenta con protocolos, asesoría o • acompañamiento para atender a este tipo de estudiantes? • ¿Cómo los valora? •
Percepciones	• • ¿Qué tipo de apoyo considera necesario para usted como docente en este tema? • ¿Cree que el contexto rural influye en la posibilidad de • identificar y desarrollar las capacidades intelectuales • sobresalientes? ¿De qué manera? • ¿Qué cree que se debería hacer en su institución o • comunidad para apoyar mejor a los estudiantes con altas • capacidades?

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Marque con una x su percepción de cada ítem y si considera que alguno puede fortalecerse, agradecemos colocar en observaciones

ÍTEM	PERTINENCIA CON EL OBJETIVO		REDACCIÓN		OBSERVACIONES
	PERTINENTE	NO PERTINENTE	ADECUADO	NO ADECUADO	
1	X		X		
2	X		X		
3	X		X		
4	X		X		
5	X		X		
6	X		X		
7	X		X		
8	X		X		
9	X		X		
10	X		X		
11	X		X		
12	X		X		
13	X		X		

Entrevista a Estudiantes

CATEGORIA	PREGUNTAS
Comprensión Verbal y Razonamiento	• ¿Qué cosas te hacen pensar mucho, aunque los demás no se den cuenta? • ¿Alguna vez te hiciste una pregunta difícil que nadie te pudo responder? ¿Cuál fue? • ¿Qué significa para ti "pensar diferente"? ¿Tú piensas diferente a los demás? • Imagina que puedes cambiar algo en el mundo... • ¿Qué cambiarías y por qué? • ¿Qué cosas te cuesta explicar porque los demás no te entienden fácilmente?
Memoria	• Si tienes que recordar hacer tres cosas... ¿cómo haces para no olvidarlo? • ¿Qué historia que te contaron nunca se te ha • olvidado? ¿Por qué crees que la recuerdas tanto? • ¿Cómo haces para aprenderte algo que te gusta • mucho (como una canción, historia, receta o truco)?
Razonamiento Lógico y Creatividad	• • Si pudieras inventar una máquina para ayudar a alguien, ¿cómo sería y para qué serviría? • ¿Qué se podría hacer para que la escuela fuera más divertida sin dejar de aprender?

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

	• ¿Qué cosas te has inventado tú solo/a (juegos, ideas, historias, formas nuevas de hacer algo)?
Conciencia Social y Emocional	• Imagina que un amigo está triste y no quiere hablar... • ¿qué podrías hacer para ayudarlo sin decir nada? • ¿Qué harías si un compañero está llorando en clase? • ¿Te ha pasado que alguien se siente excluido? ¿Qué hiciste? • ¿Qué significa para ti "ser solidario"? ¿Te sientes • cómodo trabajando en grupo con otros? ¿Por qué sí o por qué no? • Si pudieras cambiar algo en tu escuela para que todos estén mejor, ¿qué cambiarías?
Impacto Social	• ¿Crees que aprender rápido o tener muchas ideas cambia la forma en que te llevas con los demás? ¿Por qué? • ¿Alguna vez te han tratado diferente por ser muy rápido o curioso? ¿Qué pasó? • ¿Te gustaría enseñar algo que sabes bien a otros niños o niñas? ¿Qué sería? • ¿Qué piensas de las personas que tienen talentos distintos a los tuyos?

ÍTEM	PERTINENCIA CON EL OBJETIVO		REDACCIÓN		OBSERVACIONES
	PERTINENTE	NO PERTINENTE	ADECUADO	NO ADECUADO	
1	X		X		**Reforzar en esta pregunta**
2	X		X		
3	X		X		
4	X		X		
5	X		X		
6	X		X		
7	X		X		
8	X		X		
9	X		X		
10	X		X		
11	X		X		
12	X		X		
13	X		X		
14	X		X		
15	X		X		
16	X		X		
17	X		X		
18	X		X		
19	X		X		
20	X		X		

FIRMA:

Lic. Rosa Mary Mamani Lang
EDU. PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL
U.E. SANTA ROSA DE LIMA II

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Validación de experto 3

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE ENTREVISTA A EXPERTOS SOBRE ANÁLISIS DE LAS CAPACIDADES INTELECTUALES SOBRESALIENTES DE NIÑOS Y NIÑAS EN CONTEXTOS RURALES

NOMBRE Y APELLIDO	Jackeline Jessenia Moscoso Jimenez	**CICLO ACADÉMICO**	Noveno Ciclo
UNIVERSIDAD	Universidad Nacional de Educación	**PAÍS**	Ecuador
FECHA DE RECEPCIÓN	14/07/2025	**FECHA DE ENVÍO**	18/07/2025

IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

APELLIDO Y NOMBRE: FIGUEROA CHOQUE MARICELA
PAÍS: BOLIVIA
CÉDULA DE IDENTIDAD: 9675425
INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA: U.E. "SANTA ROSA DE LIMA"
CARGO QUE DESEMPEÑA: MAESTRA DE PRIMARIA
TÍTULO DE GRADO: LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA C.V

Entrevista a Padres de familia

CATEGORIA	PREGUNTAS
Aptitudes	• ¿En qué tareas o proyectos su hijo demuestra mayor • capacidad de resolución? ¿Cómo puede usted identificar? • ¿En qué materias su hijo obtiene las más altas calificaciones escolares o en cuáles ha recibido comentarios positivos de parte de sus docentes? • ¿Considera que su hijo posee gran creatividad? Si es así, • ¿Cómo la demuestra?
Intereses	• ¿Cuáles son las materias donde su hijo presta mayor • interés y atención durante la clase? ¿Cómo puede usted identificar este interés y atención? • ¿En qué tareas o proyectos escolares su hijo presenta mayor dedicación o esmero al realizarlas? ¿Cómo puede usted identificar esta dedicación o esmero? • ¿Ha evidenciado en su hijo un alto interés y curiosidad sobre un tema en específico?
Estilos de aprendizaje	• ¿De qué manera su hijo prefiere aprender un tema? Por ejemplo, leyendo, discutiendo, con juegos de aprendizaje, estudio independiente. • ¿De qué manera su hijo prefiere expresar sus • conocimientos? Por ejemplo, de manera escrita, oral, gráfica, artística, exposición. • ¿En qué contexto se refleja mejor la inteligencia de su • hijo? Por ejemplo, en el contexto escolar, en un contexto donde crea o inventa algo o en el contexto de la vida • cotidiana.
Acompañamiento educativo	• ¿Su hijo ha recibido por parte de la unidad educativa algún tipo de identificación de sus capacidades? • ¿Ha recibido algún tipo de acompañamiento, programa o seguimiento para potenciar dichas capacidades?

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍTEM	PERTINENCIA CON EL OBJETIVO		REDACCIÓN		OBSERVACIONES
	PERTINENTE	NO PERTINENTE	ADECUADO	NO ADECUADO	
1	X		X		
2	X		X		
3	X		X		
4	X		X		
5	X		X		
6	X		X		
7	X		X		
8	X		X		
9	X		X		
10	X		X		
11	X		X		

Entrevista a Docentes

CATEGORIA	PREGUNTAS
Concepciones sobre altas capacidades	• ¿Qué entiende usted por "altas capacidades intelectuales" en un estudiante? • ¿Cree que las altas capacidades se manifiestan siempre en buenas calificaciones o conducta ejemplar? ¿Por qué? • ¿Qué comportamientos, habilidades o actitudes le hacen • pensar que un niño/a podría tener capacidades superiores a su grupo de edad?
Experiencias en el aula	• ¿Ha tenido o cree haber tenido estudiantes con características propias de altas capacidades? ¿Qué lo hizo pensar eso? • ¿Qué hace usted cuando un estudiante aprende muy rápido, se aburre fácilmente o muestra interés por temas avanzados? • ¿Cómo responde el grupo (compañeros, otros docentes, directivos) ante un estudiante que se destaca • intelectualmente?
Estilos de aprendizaje y adaptación	• ¿Ha notado que algunos estudiantes aprenden de formas distintas? Por ejemplo, más rápido, con ideas originales o • con mucha autonomía. ¿Cómo adapta su enseñanza en esos casos? • ¿Qué tipo de actividades cree que estimulan más a estos estudiantes? (Por ejemplo: debates, proyectos, investigación libre, desafíos lógicos, etc.)
Dificultades y apoyo	• ¿Qué dificultades encuentra para identificar o trabajar con estudiantes que muestran capacidades superiores? • ¿La escuela cuenta con protocolos, asesoría o • acompañamiento para atender a este tipo de estudiantes? • ¿Cómo los valora? •
Percepciones	• • ¿Qué tipo de apoyo considera necesario para usted como docente en este tema? • ¿Cree que el contexto rural influye en la posibilidad de • identificar y desarrollar las capacidades intelectuales • sobresalientes? ¿De qué manera? • ¿Qué cree que se debería hacer en su institución o • comunidad para apoyar mejor a los estudiantes con altas • capacidades?

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Marque con una x su percepción de cada ítem y si considera que alguno puede fortalecerse, agradecemos colocar en observaciones

ÍTEM	PERTINENCIA CON EL OBJETIVO		REDACCIÓN		OBSERVACIONES
	PERTINENTE	NO PERTINENTE	ADECUADO	NO ADECUADO	
1	X		X		
2	X		X		
3	X		X		
4	X		X		
5	X		X		
6	X		X		
7	X		X		
8	X		X		
9	X		X		
10	X		X		
11	X		X		
12	X		X		
13	X		X		

Entrevista a Estudiantes

CATEGORIA	PREGUNTAS
Comprensión Verbal y Razonamiento	• ¿Qué cosas te hacen pensar mucho, aunque los demás no se den cuenta? • ¿Alguna vez te hiciste una pregunta difícil que nadie te pudo responder? ¿Cuál fue? • ¿Qué significa para ti "pensar diferente"? ¿Tú piensas diferente a los demás? • Imagina que puedes cambiar algo en el mundo... • ¿Qué cambiarías y por qué? • ¿Qué cosas te cuesta explicar porque los demás no te entienden fácilmente?
Memoria	• Si tienes que recordar hacer tres cosas... ¿cómo haces para no olvidarlo? • ¿Qué historia que te contaron nunca se te ha • olvidado? ¿Por qué crees que la recuerdas tanto? • ¿Cómo haces para aprenderte algo que te gusta • mucho (como una canción, historia, receta o truco)?
Razonamiento Lógico y Creatividad	• • Si pudieras inventar una máquina para ayudar a alguien, ¿cómo sería y para qué serviría? • ¿Qué se podría hacer para que la escuela fuera más divertida sin dejar de aprender?

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

	• ¿Qué cosas te has inventado tú solo/a (juegos, ideas, historias, formas nuevas de hacer algo)?
Conciencia Social y Emocional	• Imagina que un amigo está triste y no quiere hablar... ¿qué podrías hacer para ayudarlo sin decir nada? • ¿Qué harías si un compañero está llorando en clase? • ¿Te ha pasado que alguien se siente excluido? ¿Qué hiciste? • ¿Qué significa para ti "ser solidario"? ¿Te sientes cómodo trabajando en grupo con otros? ¿Por qué sí o por qué no? • Si pudieras cambiar algo en tu escuela para que todos estén mejor, ¿qué cambiarías?
Impacto Social	• ¿Crees que aprender rápido o tener muchas ideas cambia la forma en que te llevas con los demás? ¿Por qué? • ¿Alguna vez te han tratado diferente por ser muy rápido o curioso? ¿Qué pasó? • ¿Te gustaría enseñar algo que sabes bien a otros niños o niñas? ¿Qué sería? • ¿Qué piensas de las personas que tienen talentos distintos a los tuyos?

ÍTEM	PERTINENCIA CON EL OBJETIVO		REDACCIÓN		OBSERVACIONES
	PERTINENTE	NO PERTINENTE	ADECUADO	NO ADECUADO	
1	X		X		**Reforzar en esta pregunta**
2	X		X		
3	X		X		
4	X		X		
5	X		X		
6	X		X		
7	X		X		
8	X		X		
9	X		X		
10	X		X		
11	X		X		
12	X		X		
13	X		X		
14	X		X		
15	X		X		
16	X		X		
17	X		X		
18	X		X		
19	X		X		
20	X		X		

FIRMA:

Lic. Marcela Figueroa Choque
EDUCACIÓN PRIMARIA
COMUNITARIA VOCACIONAL

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ANEXO H.- Consentimiento informado (Docentes y familias)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Consentimiento Informado

Cuenca, Ecuador, 14 de agosto de 2025

El presente documento tiene como objetivo solicitar su autorización para participar en la investigación titulada **"Condiciones educativas y sociales que inciden en niños/as con capacidades intelectuales sobresalientes en la ruralidad de Ecuador y Bolivia"**, realizada por **Jackeline Moscoso,** estudiante de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), como parte del trabajo de titulación.

El estudio busca comprender cómo las condiciones educativas y sociales influyen en la atención de niños y niñas con capacidades intelectuales sobresalientes en contextos rurales de Ecuador y Bolivia. Para ello, se requiere realizar entrevistas a docentes, estudiantes y padres de familia, con el fin de conocer sus experiencias, percepciones y opiniones sobre esta temática.

Su participación consistirá en una entrevista individual de aproximadamente 30 a 45 minutos, en la cual se abordarán temas relacionados con su experiencia educativa, el contexto escolar y social, y sus percepciones sobre las capacidades intelectuales sobresalientes. La entrevista será grabada en audio únicamente con fines de análisis académico, garantizando que la información proporcionada será tratada de manera confidencial.

Su participación es completamente voluntaria y usted tiene derecho a retirarse en cualquier momento sin que ello le genere ningún perjuicio. Los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente para los fines de esta investigación y su identidad será protegida mediante el uso de códigos, asegurando que su nombre no aparezca en ningún informe o publicación.

Habiendo leído y comprendido la información proporcionada, y con pleno conocimiento de mis derechos, manifiesto mi voluntad de participar en esta investigación.

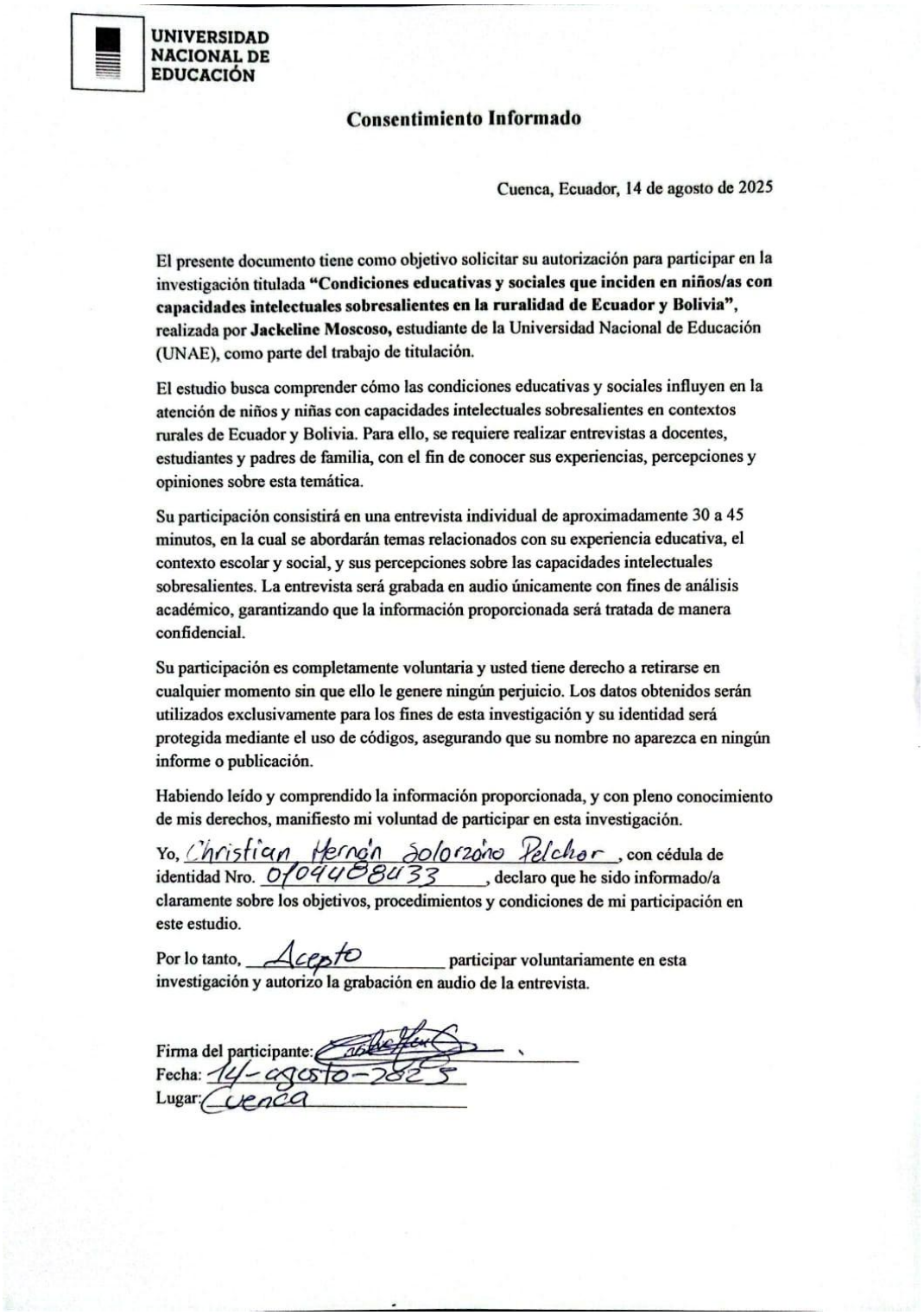
Yo, _____, con cédula de identidad Nro. _____, declaro que he sido informado/a claramente sobre los objetivos, procedimientos y condiciones de mi participación en este estudio.

Por lo tanto, _____ participar voluntariamente en esta investigación y autorizo la grabación en audio de la entrevista.

Firma del participante: _____
Fecha: _____
Lugar: _____

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Consentimiento informado (Ecuador)



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Consentimiento Informado

Cuenca, Ecuador, 14 de agosto de 2025

El presente documento tiene como objetivo solicitar su autorización para participar en la investigación titulada **"Condiciones educativas y sociales que inciden en niños/as con capacidades intelectuales sobresalientes en la ruralidad de Ecuador y Bolivia"**, realizada por **Jackeline Moscoso,** estudiante de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), como parte del trabajo de titulación.

El estudio busca comprender cómo las condiciones educativas y sociales influyen en la atención de niños y niñas con capacidades intelectuales sobresalientes en contextos rurales de Ecuador y Bolivia. Para ello, se requiere realizar entrevistas a docentes, estudiantes y padres de familia, con el fin de conocer sus experiencias, percepciones y opiniones sobre esta temática.

Su participación consistirá en una entrevista individual de aproximadamente 30 a 45 minutos, en la cual se abordarán temas relacionados con su experiencia educativa, el contexto escolar y social, y sus percepciones sobre las capacidades intelectuales sobresalientes. La entrevista será grabada en audio únicamente con fines de análisis académico, garantizando que la información proporcionada será tratada de manera confidencial.

Su participación es completamente voluntaria y usted tiene derecho a retirarse en cualquier momento sin que ello le genere ningún perjuicio. Los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente para los fines de esta investigación y su identidad será protegida mediante el uso de códigos, asegurando que su nombre no aparezca en ningún informe o publicación.

Habiendo leído y comprendido la información proporcionada, y con pleno conocimiento de mis derechos, manifiesto mi voluntad de participar en esta investigación.

Yo, Christian Hernán Solorzano Pelchor, con cédula de identidad Nro. 0704088433, declaro que he sido informado/a claramente sobre los objetivos, procedimientos y condiciones de mi participación en este estudio.

Por lo tanto, Acepto participar voluntariamente en esta investigación y autorizo la grabación en audio de la entrevista.

Firma del participante:
Fecha: 14-agosto-2025
Lugar: Cuenca

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Consentimiento informado (Bolivia)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Consentimiento Informado

Cuenca, Ecuador, 14 de agosto de 2025

El presente documento tiene como objetivo solicitar su autorización para participar en la investigación titulada **"Condiciones educativas y sociales que inciden en niños/as con capacidades intelectuales sobresalientes en la ruralidad de Ecuador y Bolivia"**, realizada por **Jackeline Moscoso,** estudiante de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), como parte del trabajo de titulación.

El estudio busca comprender cómo las condiciones educativas y sociales influyen en la atención de niños y niñas con capacidades intelectuales sobresalientes en contextos rurales de Ecuador y Bolivia. Para ello, se requiere realizar entrevistas a docentes, estudiantes y padres de familia, con el fin de conocer sus experiencias, percepciones y opiniones sobre esta temática.

Su participación consistirá en una entrevista individual de aproximadamente 30 a 45 minutos, en la cual se abordarán temas relacionados con su experiencia educativa, el contexto escolar y social, y sus percepciones sobre las capacidades intelectuales sobresalientes. La entrevista será grabada en audio únicamente con fines de análisis académico, garantizando que la información proporcionada será tratada de manera confidencial.

Su participación es completamente voluntaria y usted tiene derecho a retirarse en cualquier momento sin que ello le genere ningún perjuicio. Los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente para los fines de esta investigación y su identidad será protegida mediante el uso de códigos, asegurando que su nombre no aparezca en ningún informe o publicación.

Habiendo leído y comprendido la información proporcionada, y con pleno conocimiento de mis derechos, manifiesto mi voluntad de participar en esta investigación.

Yo, Gaby Bejarano Ortiz, con cédula de identidad Nro. 4663905, declaro que he sido informado/a claramente sobre los objetivos, procedimientos y condiciones de mi participación en este estudio.

Por lo tanto, acepto participar voluntariamente en esta investigación y autorizo la grabación en audio de la entrevista.

Firma del participante: G. Bejarano
Fecha: 14/08/2025
Lugar: Santa Cruz / Bolivia

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ANEXO I.- Asentimiento informado (Estudiantes)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Asentimiento Informado

Cuenca, Ecuador, 14 de agosto de 2025

El presente documento tiene como propósito informar a los padres de familia o representantes legales sobre la investigación titulada **"Condiciones educativas y sociales que inciden en niños/as con capacidades intelectuales sobresalientes en la ruralidad de Ecuador y Bolivia"** realizada por **Jackeline Moscoso**, estudiante de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Esta investigación busca conocer cómo aprenden los niños y niñas en las escuelas rurales y qué cosas les ayudan o les dificultan aprender, especialmente aquellos que tienen habilidades intelectuales destacadas.

La participación del estudiante consiste en una conversación de aproximadamente 30 minutos, en la cual se abordarán temas relacionados con su experiencia escolar, sus intereses de aprendizaje y sus percepciones sobre sus propias habilidades. La conversación será grabada en audio únicamente con fines académicos, garantizando que toda la información proporcionada será tratada de manera confidencial.

La participación es voluntaria, por lo que el estudiante puede decidir si desea participar o no, y puede retirarse en cualquier momento sin que esto le cause ningún perjuicio. Los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente para los fines de esta investigación y la identidad del estudiante será protegida mediante el uso de códigos, asegurando que su nombre no aparezca en ningún informe o publicación.

Habiendo comprendido la información proporcionada, el representante legal autoriza la participación del estudiante en esta investigación.

Yo, _____, representante legal del estudiante _____, con cédula de identidad Nro. _____, declaro que he sido informado/a claramente sobre los objetivos, procedimientos y condiciones de la participación en este estudio. Entiendo que la participación es voluntaria y que puedo retirar a mi representado en cualquier momento sin que ello le cause ningún perjuicio.

Por lo tanto, _____ (Acepto – No Acepto) la participación del estudiante en esta investigación y acepto que la conversación sea grabada en audio.

Firma del representante: _____

Fecha: _____

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Asentimiento informado (Bolivia)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Asentimiento Informado

Cuenca, Ecuador, 14 de agosto de 2025

El presente documento tiene como propósito informar a los padres de familia o representantes legales sobre la investigación titulada **"Condiciones educativas y sociales que inciden en niños/as con capacidades intelectuales sobresalientes en la ruralidad de Ecuador y Bolivia"** realizada por **Jackeline Moscoso,** estudiante de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Esta investigación busca conocer cómo aprenden los niños y niñas en las escuelas rurales y qué cosas les ayudan o les dificultan aprender, especialmente aquellos que tienen habilidades intelectuales destacadas.

La participación del estudiante consiste en una conversación de aproximadamente 30 minutos, en la cual se abordarán temas relacionados con su experiencia escolar, sus intereses de aprendizaje y sus percepciones sobre sus propias habilidades. La conversación será grabada en audio únicamente con fines académicos, garantizando que toda la información proporcionada será tratada de manera confidencial.

La participación es voluntaria, por lo que el estudiante puede decidir si desea participar o no, y puede retirarse en cualquier momento sin que esto le cause ningún perjuicio. Los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente para los fines de esta investigación y la identidad del estudiante será protegida mediante el uso de códigos, asegurando que su nombre no aparezca en ningún informe o publicación.

Habiendo comprendido la información proporcionada, el representante legal autoriza la participación del estudiante en esta investigación.

Yo, Virginia Cuellar Salvatierra, representante legal del estudiante Matías Ortuño, con cédula de identidad Nro. 3822203, declaro que he sido informado/a claramente sobre los objetivos, procedimientos y condiciones de la participación en este estudio. Entiendo que la participación es voluntaria y que puedo retirar a mi representado en cualquier momento sin que ello le cause ningún perjuicio.

Por lo tanto, Acepto (Acepto – No Acepto) la participación del estudiante en esta investigación y acepto que la conversación sea grabada en audio.

Firma del representante: _____

Fecha: 14-08-2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Asentimiento informado (Ecuador)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Asentimiento Informado

Cuenca, Ecuador, 14 de agosto de 2025

El presente documento tiene como propósito informar a los padres de familia o representantes legales sobre la investigación titulada **"Condiciones educativas y sociales que inciden en niños/as con capacidades intelectuales sobresalientes en la ruralidad de Ecuador y Bolivia"** realizada por **Jackeline Moscoso**, estudiante de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Esta investigación busca conocer cómo aprenden los niños y niñas en las escuelas rurales y qué cosas les ayudan o les dificultan aprender, especialmente aquellos que tienen habilidades intelectuales destacadas.

La participación del estudiante consiste en una conversación de aproximadamente 30 minutos, en la cual se abordarán temas relacionados con su experiencia escolar, sus intereses de aprendizaje y sus percepciones sobre sus propias habilidades. La conversación será grabada en audio únicamente con fines académicos, garantizando que toda la información proporcionada será tratada de manera confidencial.

La participación es voluntaria, por lo que el estudiante puede decidir si desea participar o no, y puede retirarse en cualquier momento sin que esto le cause ningún perjuicio. Los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente para los fines de esta investigación y la identidad del estudiante será protegida mediante el uso de códigos, asegurando que su nombre no aparezca en ningún informe o publicación.

Habiendo comprendido la información proporcionada, el representante legal autoriza la participación del estudiante en esta investigación.

Yo, Carmen Delia Lupercio E., representante legal del estudiante Josue Lupercio, con cédula de identidad Nro. 0150930808, declaro que he sido informado/a claramente sobre los objetivos, procedimientos y condiciones de la participación en este estudio. Entiendo que la participación es voluntaria y que puedo retirar a mi representado en cualquier momento sin que ello le cause ningún perjuicio.

Por lo tanto, Acepto (Acepto – No Acepto) la participación del estudiante en esta investigación y acepto que la conversación sea grabada en audio.

Firma del representante: Carmen Lupercio

Fecha: 14 - agosto - 2025