

REVISTA SABERES EDUCATIVOS

Nº 16, ENERO-JUNIO 2026, PP. 1-40

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1875-5770>

ISSN 24525014

INCLUSIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES EN EL CONTEXTO ESCOLAR CHILENO

INCLUSION OF HIGH ABILITIES IN THE CHILEAN SCHOOL CONTEXT

Gonzalo Clavería G.

<https://orcid.org/0009-0008-3165-023X>

Arturo García V.

<https://orcid.org/0009-0001-6583-1716>

Estudiantes de Psicología
UCM

Resumen

Este artículo da cuenta de una investigación de carácter cualitativo que indaga las creencias y percepciones de un grupo de diez educadores diferenciales pertenecientes a un Programa de Integración Escolar (PIE) de un Colegio de la Isla de Chiloé, Región de Los Lagos, sobre los obstáculos presentes en la comunidad educativa que dificultan la atención de estudiantes con Altas Capacidades. El análisis de contenido revela un conjunto de creencias y barreras educativas para hacer frente a las necesidades de estos estudiantes, entre las que destacan una comprensión restringida de las Altas Capacidades debido a una formación docente deficiente; la falta de recursos y la poca flexibilidad del proceso educativo en un sistema escolar altamente estandarizado. Se requiere de

un esfuerzo concertado y sistemático que involucre al sistema escolar en su conjunto y que repercuta en la mayor cantidad de comunidades educativas, a fin de brindar oportunidades reales de reconocimiento y desarrollo a los niños y las niñas con talentos sobresalientes.

Palabras clave: Altas Capacidades, educación inclusiva, Necesidades Educativas Especiales, enriquecimiento curricular.

ABSTRACT

This article reports on a qualitative study that explores the beliefs and perceptions of a group of ten special education teachers from a School Integration Program (PIE) at a school on Chiloé Island, Los Lagos Region, regarding the obstacles within the educational community that hinder the support of gifted students. Content analysis reveals a set of beliefs and educational barriers to addressing the needs of these students, including a limited understanding of giftedness due to inadequate teacher training; a lack of resources; and the limited flexibility of the educational process within a highly standardized school system. A concerted and systematic effort involving the entire school system and impacting as many educational communities as possible is required to provide real opportunities for recognition and development for gifted children.

Keywords: Giftedness, inclusive education, Special Needs Education, curricular enrichment.

Según las investigaciones de la última década, alrededor de un 10% de los y las estudiantes a nivel mundial estarían en posesión de capacidades sobresalientes. Estas capacidades tienen un componente natural vinculado a factores hereditarios en combinación con factores ambientales, lo que permite entender que las Altas Capacidades (AACC) se relacionan con un componente de dotación relacionado con aptitudes naturales excepcionales que una persona posee como la inteligencia, la creatividad, la percepción sensorial, la motricidad o las habilidades socioemocionales. Estas capacidades se manifiestan de manera espontánea, sin necesidad de entrenamiento formal previo, y representan un potencial elevado para el aprendizaje y el desempeño

futuro. Por su parte, el talento se comprende como el resultado del desarrollo sistemático de dichas dotaciones o capacidades naturales, a través del aprendizaje, la práctica deliberada, la motivación y el apoyo del entorno. Este proceso permite que la persona alcance un nivel de desempeño sobresaliente en uno o más campos específicos del quehacer humano como las ciencias, las artes, el liderazgo o el deporte (Gagné, 2015).

Es difícil determinar una cifra exacta de estudiantes con AACC, sobre todo porque muchos/as no son identificados/as en el contexto escolar, sin embargo, si aceptamos la estimación anteriormente mencionada, el número de estudiantes con un potencial excepcional es considerable y requiere de la atención necesaria en lo que respecta a sus procesos de aprendizaje.

Según datos oficiales la matrícula en el sistema escolar es de 3.631.025 estudiantes (Ministerio de Educación [Mineduc], 2023), por lo que el número de niños y niñas con AACC en los diferentes establecimientos del país podría superar, en teoría, las 360.000 personas si consideramos estimaciones que señalan que hasta un 10% de la población podría estar en esta condición.

De acuerdo con Molina y Morata (2015), diversos especialistas coinciden en que el periodo óptimo para identificar AACC en la infancia se sitúa entre los 4 y 5 años de edad. Sin embargo, en la actualidad se han comenzado a realizar evaluaciones desde los 3 años, a lo que se ha denominado precocidad intelectual. La importancia de la identificación oportuna de estudiantes con AACC recae en la necesidad de ofrecer a estos/as las condiciones de aprendizaje necesarias, las cuales difieren de los y las estudiantes promedio. En este sentido, las AACC en el contexto escolar aportan diversidad en el aula al igual que los y las estudiantes que son incorporados al Programa de Integración Escolar (PIE), para quienes se han diseñado diferentes estrategias que faciliten su desarrollo y aprendizaje, situación que no ocurre con los y las estudiantes con AACC, al menos no como desafío y política pública.

García-Barrera & de la Flor (2016) señalan que los/as estudiantes con altas capacidades son parte de la diversidad en el aula y que resulta ineludible hoy en día reconocer la importancia que tiene la formación y preparación del profesorado para atender esta diversidad.

La investigación especializada sobre estudiantes con AACC ha evidenciado que presentan rasgos cognitivos distintivos. Estas

particularidades requieren una atención educativa diferenciada, orientada a potenciar al máximo sus habilidades y prevenir consecuencias negativas asociadas a una respuesta pedagógica inadecuada, tales como el aburrimiento, la desmotivación, la ausencia de hábitos de estudio y un desempeño académico por debajo de su verdadero potencial (Dorta et al., 2021).

Tomando en cuenta sus características excepcionales, los y las estudiantes con AACD podrían ser considerados/as estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) debido fundamentalmente a las diferencias con el resto de sus compañeros/as y las necesidades de ser incluidos/as disminuyendo las barreras educativas que impiden su pleno desarrollo. Las razones para que estos/as estudiantes no estén siendo considerados/as en la planificación y desarrollo de estrategias pedagógicas especiales y en los programas de inclusión podrían encontrarse en algunas barreras y desafíos que no se han abordado a nivel de políticas públicas, las cuales repercuten en la sensibilización de las comunidades escolares, lo que afecta la respuesta por parte de los/as educadores/as hacia los y las estudiantes que poseen esta condición.

Dentro de estas, la más evidente es el reconocimiento y caracterización de los y las estudiantes con AACD por parte de las comunidades educativas que permita el desarrollo de una respuesta pedagógica idónea, oportuna y significativa que responda a sus necesidades especiales. La detección de estudiantes con AACD representa uno de los desafíos más significativos en el ámbito educativo, ya que constituye el punto de partida para implementar estrategias pedagógicas pertinentes. Esta etapa inicial resulta clave para ofrecer una respuesta educativa ajustada a sus necesidades y favorecer el pleno desarrollo de su potencial (Parra et al., 2019).

Esta problemática puede analizarse en dos niveles. Uno de ellos se relaciona con la formación inicial docente, ya que, pese a los lineamientos expresados en normativas y decretos existentes, y a las recomendaciones de la Política Nacional de Educación Especial que promueven una colaboración activa con universidades para incorporar la educación en la diversidad en los programas de formación pedagógica, la implementación real sigue siendo limitada. Diversos estudios evidencian que aún no se ha consolidado una política institucional que otorgue centralidad a la preparación de los/as futuros/as docentes en el abordaje de las necesidades

educativas especiales y, en particular, en la comprensión y atención de estudiantes con AACC (Tenorio, 2011).

Por otro lado, en el ejercicio mismo de la profesión docente, si bien podemos sostener que se ha avanzado en el desarrollo de una mirada más inclusiva en los contextos escolares nacionales con la conformación de programas de integración escolar desde el año 2009, esta mirada se ha enfocado fundamentalmente en los niños y las niñas que presentan bajos resultados escolares y están diagnosticados con algún trastorno o discapacidad, sin el reconocimiento de estudiantes con AACC y una respuesta para ellos/as (Gómez-Arizaga et al., 2016).

Otra barrera que es necesario considerar son las creencias y actitudes de los equipos docentes frente a los y las estudiantes con altas capacidades, ya que estos son aspectos que parecen tener gran influencia en la calidad de su educación. Sobre todo, la actitud de los docentes hacia sus estudiantes es una variable que influye en cómo se procesa la información (García et al., 2021).

Para lograr que los y las estudiantes con altas capacidades logren desarrollar su potencial y reciban una adecuada educación acorde a sus necesidades, se han desarrollado diversos estudios (p.e. Gómez-Arizaga et al., 2020; García et al., 2021; Parra et al., 2019) que buscan entender la realidad de las altas capacidades en el aula, los desafíos que representan para las instituciones educacionales y para los docentes en general, sin embargo, no existe información que dé cuenta de la percepción que tienen de estos/as estudiantes, los/ las educadores/as diferenciales, quienes podrían nutrir la discusión y entregar una mirada mucho más directa y real acerca del tema.

El rol que cumple el/la educador/a diferencial en el aula le permite conocer de cerca esta realidad y desde ahí realizar una comprensión más acabada de la situación actual que viven estos/as estudiantes desde una doble mirada. La primera tiene que ver con la cantidad de horas cronológicas que los/as profesores/as diferenciales por norma deben permanecer en los cursos con apoyo del PIE, siendo los/las educadores/as con mayor permanencia y acompañamiento. La segunda se relaciona con su formación inicial y su experiencia en acciones de inclusión, reconocimiento y valoración de la diversidad.

Específicamente en las mallas curriculares de la mayoría de las universidades donde se forman actualmente los/las educadores/as diferenciales se sostiene como objetivos principales el responder a las

necesidades de todos/as los y las estudiantes bajo la responsabilidad de dar cumplimiento a las expectativas de una sociedad más inclusiva. En este sentido, consideramos que una mirada a la percepción que los/las educadores/as diferenciales tienen respecto de las barreras y desafíos que existen a la hora de abordar las AACCs en el contexto escolar podría entregarnos un insumo importante, desde la perspectiva docente especializada, para comprender por qué a este grupo de estudiantes no se les entrega las herramientas y condiciones necesarias para su desarrollo educativo.

Marco teórico

Altas Capacidades

Son abundantes las referencias que existen sobre el concepto de AACCs en el transcurso de la historia. Si tomamos en consideración las aportaciones de las diferentes disciplinas como la filosofía, la psicología, la pedagogía y la antropología podríamos concluir inicialmente que la denominación AACCs ha tenido diferentes aproximaciones en el transcurso del tiempo, fundamentalmente dentro de los últimos 100 años. Así también es importante reconocer que el concepto AACCs es una traducción adaptada que proviene de los términos anglosajones “gifted” (dotado) y “talented” (talentoso), ampliamente utilizados en el ámbito angloparlante para referirse a niños y jóvenes con habilidades cognitivas, creativas o específicas significativamente por sobre la media. En el contexto estadounidense, el informe Marland (1972), considerado uno de los documentos fundacionales en la conceptualización, lo usa para definir a los niños “dotados y talentosos” como aquellos que demostraban habilidades destacadas en uno o más dominios, incluyendo la capacidad intelectual general, aptitudes académicas específicas, pensamiento creativo o productivo, liderazgo, artes visuales y escénicas, y habilidades psicomotoras como se indica; y que en virtud de esas habilidades son capaces de un alto rendimiento.

A partir de esta base, España, como modelo para muchos países latinoamericanos, adoptó el término “altas capacidades intelectuales” como una traducción conceptual más que literal, ampliando su alcance al referirse al potencial de desarrollo y no solo al rendimiento observado. Esta decisión responde a una visión más dinámica del

talento y a la influencia de modelos teóricos como el de Renzulli (2005), quien plantea que las AACC es el resultado de la interacción entre una capacidad intelectual superior, altos niveles de compromiso con la tarea y creatividad, más que una cualidad fija o innata.

Como señalan Tourón y Rey (2013), en el contexto español, el término AACC incluye diversas manifestaciones del potencial cognitivo superior, como el talento académico, artístico, lógico-matemático, entre otros. No se restringe a una sola medida de CI (coeficiente intelectual), sino que considera enfoques más amplios e integradores.

Para un análisis más completo, conceptual y cronológico, tomaremos la síntesis de Covarrubias en su estudio llamado “Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y talento” (2018) quien resume el desarrollo del concepto en el contexto de diferentes modelos y autores como se indica en la Tabla 1.

Tabla 1

Evolución del concepto de Altas Capacidades

Modelo	Representante	Postulados
Modelo basado en capacidades	L. Terman	Centró su trabajo en evaluar las capacidades intelectuales mediante el coeficiente intelectual (CI). En 1916, introdujo el término “superdotado” para quienes obtuvieron un CI superior a 130, lo que corresponde aproximadamente al 2 % de la población. Su enfoque fue esencialmente unitario: consideraba la inteligencia como una cualidad innata y genética, cuantificable únicamente a través de pruebas psicométricas.
Modelos orientados al rendimiento	J. Renzulli	Este modelo redefinió la superdotación como la confluencia de tres factores esenciales para la excelencia creativa y de rendimiento: habilidad por encima del promedio, compromiso persistente con la tarea y pensamiento original. Su “teoría de los tres anillos” desplazó el concepto monolítico de inteligencia, incorporando no solo las aptitudes cognitivas, sino también la motivación y el entorno como elementos determinantes del éxito.

Modelos cognitivos	R. Sternberg	Este modelo, a principios de los noventa, resaltó la importancia de los procesos cualitativos en el tratamiento de la información, priorizando “cómo” pensamos más que “qué” resultados obtenemos. Su teoría de la inteligencia exitosa describe tres facetas complementarias: el pensamiento analítico (para resolver y evaluar ideas), el creativo (para generar nuevas preguntas y soluciones) y el práctico (para aplicar conocimientos y adaptarse eficazmente al medio).
Modelos cognitivos	H. Gardner	La teoría de las inteligencias múltiples entiende la inteligencia como la aptitud para resolver problemas o crear productos valiosos en contextos culturales diversos. Hasta la fecha, su modelo enumera diez tipos de inteligencia —lingüística, lógica-matemática, musical, visoespacial, corporal-cinética, intrapersonal, interpersonal, naturalista, existencial y moral— cada una con rutas de desarrollo y evaluación propias.
Modelos socioculturales	F. Mönks	Durante los noventa, este autor amplió la visión de Renzulli con su modelo de interdependencia triádica. Además de las características individuales —aptitud, motivación y creatividad—, subrayó el papel de tres sistemas ambientales: la familia, los compañeros y el contexto escolar, junto con la influencia del entorno social inmediato, como determinantes en la manifestación del potencial.
Modelos socioculturales	A. Tannenbaum	En los ochenta, este autor definió la superdotación como el potencial para alcanzar logros críticamente destacados o producir obras ejemplares en distintos ámbitos (moral, físico, emocional, social, intelectual o estético). Su modelo de aprendizaje social identifica cinco factores simultáneos: habilidad general, aptitudes específicas, rasgos no intelectuales, apoyo del entorno y oportunidades fortuitas que pueden facilitar o impedir el éxito.
Modelos socioculturales	F. Gagné	Este autor, durante la década de los noventa, distinguió entre “superdotación” y “talento” en su modelo diferenciado. La superdotación serían las aptitudes naturales que emergen espontáneamente en al menos un dominio; el talento, en cambio, es el resultado de desarrollar esas aptitudes mediante catalizadores internos (motivación, personalidad) y externos (recursos, oportunidades). Gagné localiza estos procesos en cinco campos: ciencia, tecnología, deporte, acción social y arte.

A esta síntesis se suman los planteamientos de Torrance (2008), quien señala que la inteligencia creativa es el eje central de las AACCs, al considerar que la capacidad de resolver problemas de forma original y productiva es tan o más importante que un coeficiente intelectual estático. Torrance concibe esta capacidad como un proceso dinámico de pensamiento divergente—medido en fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración—cuyas AACCs creativas solo se despliegan plenamente en entornos que estimulan la curiosidad, validan el error y fomentan la exploración.

Dentro de lo expuesto podemos apreciar cómo el concepto de AACCs se relaciona con términos como superdotación, inteligencias múltiples y talento, evidenciando en el desarrollo de su entendimiento perspectivas iniciales relacionadas a condiciones individuales o monolíticas en las que se homologa el término con el concepto de inteligencia y mediciones de CI en personas sobresalientes en esta clase de estudios (Conejeros-Solar & Gómez-Arizaga, 2020).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, surgen modelos que se distancian de los inicios incorporando visiones más sistémicas, las cuales ponen énfasis en los contextos, la cultura y las oportunidades de desarrollo, como los modelos socioculturales de Mönks, Tennembaum y Gagné (Gómez-Arizaga et al., 2020), concordantes con las ideas de Ziegler et al. (2013) y Sternberg y Davison (2005), las cuales consideran que el rendimiento excepcional o talento característico de las AACCs no reside únicamente en el individuo, sino en la dinámica que se establece entre esa persona, la tarea que lleva a cabo y el entorno en el que se desarrolla. Es precisamente la calidad de esta interacción la que determina cómo y en qué medida emergen y se potencian sus capacidades.

La confluencia de modelos permite tener una comprensión más holística de las AACCs pasando por modelos que hacen énfasis en factores individuales hasta otros que consideran el contexto y la interacción con el entorno, como se muestra en la Tabla 2 (Gagné, 2015; Renzulli, 1978; Ziegler et al., 2013). La utilización de estos modelos de AACCs como sustento teórico para tener una comprensión lo más completa posible del concepto se basa en la complementariedad que poseen en sus tres niveles de análisis (individual, procedural y contextual), atenuando las limitaciones que cada modelo presenta por separado.

Tabla 2*Comparación de modelos de AACC y su campo de aplicación*

Modelo o autor	Supuestos centrales	Aplicación
Tres anillos de Renzulli	La superdotación se entiende como la confluencia de tres factores: habilidad por encima del promedio, compromiso persistente con la tarea (motivación) y pensamiento original (creatividad).	Diseño curricular y estrategias de motivación.
Gagné	Existe una clara división entre dotación (aptitudes naturales o innatas) y talento (aptitudes desarrolladas). El talento se desarrolla a partir de catalizadores internos como la motivación y la personalidad, y catalizadores externos como las oportunidades y los recursos disponibles.	Identificación y desarrollo del talento.
Actiotope Model de Ziegler	Entiende que la superdotación no se explica por factores individuales, sino que es el fruto de la interacción sistémica entre las personas y su entorno de aprendizaje.	Planificación y estrategias en contextos educativos.

Por otro lado, también podemos incluir entre las AACC a los y las estudiantes de doble excepcionalidad, concepto que alude a la coexistencia simultánea de un elevado potencial o talento y alguna discapacidad. En esos casos, los/as estudiantes combinan una destacada capacidad en ámbitos concretos (por ejemplo, intelectual o artístico) con dificultades en el aprendizaje, en la atención, alteraciones sensoriales, trastornos emocionales graves, limitaciones motrices o déficits cognitivos (Gómez-Arizaga et al., 2016), así como también necesidades socioafectivas derivadas de circunstancias adversas de la vida como son el duelo, el divorcio de los padres, el no tener un hogar fijo, por ejemplo, que sin ser un trastorno significan una situación excepcional en la vida del niño o niña que afecta su aprendizaje junto con el comportamiento, el estado de ánimo, los afectos y sus relaciones interpersonales (Navarro et al., 2022).

Características de estudiantes con AACC

Como se menciona anteriormente, las AACC se relacionarán con un conjunto de definiciones dependiendo del modelo y el autor que ha estudiado el tema.

En términos generales podríamos señalar, como lo manifiestan varias investigaciones (Quintero & Morón, 2011; Gómez-Arizaga et al., 2020; Covarrubias, 2018), que los y las estudiantes con AACC se caracterizan por:

- Obtienen puntajes notablemente altos en pruebas individuales de inteligencia, superando al menos en dos desviaciones estándar la media normativa.
- Frente a sus iguales, destacan por una velocidad de procesamiento cognitivo superior, una memoria más fiable y una gran facilidad para automatizar destrezas (como la lectoescritura o el cálculo).
- Aprenden con rapidez conceptos nuevos, construyen esquemas mentales complejos y organizados, y demuestran mayor eficiencia en sus procesos de metacognición. En edades tempranas, sus dibujos suelen mostrar una riqueza de detalles y complejidad muy por encima del nivel de sus compañeros.
- Muestran una curiosidad intensa y multifacética, formulando numerosas preguntas que reflejan su entusiasmo por el aprendizaje.
- Presentan un desarrollo madurativo adelantado, evidenciado en una capacidad de concentración prolongada y un vocabulario amplio y preciso.
- Obtienen resultados elevados en pruebas de creatividad, resolviendo de forma original y variada los problemas que se les proponen.
- Son niños perseverantes cuando tienen dificultades ante un objetivo por ellos definido y que les llama la atención.
- Poseen gran autonomía, la cual queda en evidencia al ser conscientes, más que sus compañeros/as de edad, de la responsabilidad personal en los éxitos, pero fundamentalmente en los fracasos.
- Se observa con frecuencia habilidades de liderazgo.

Otras caracterizaciones sobre niños y niñas con AACC las podemos encontrar en el contexto nacional especialmente a través de los

programas de educación de talentos de distintas universidades (Armasu et al., 2021) los cuales se unificaron para una conceptualización que señala que los niños o niñas que presentan esta condición se caracterizan por poseer:

Capacidades o aptitudes intelectuales sobresalientes que se expresan de manera natural y que pueden ser desarrolladas y desplegadas como talento académico manifiesto a través de desempeños sobresalientes en diversas disciplinas académicas y en productos creativos, en la medida que las necesidades educativas y socioafectivas de la persona sean reconocidas y atendidas, que sus procesos de desarrollo sean adecuadamente mediados por catalizadores ambientales positivos y que la persona utilice sus capacidades y manejo de objetivos para ello.

Así también resulta altamente significativa la mirada de Gracia Navarro Saldaña, experta nacional, quien, en su obra “Mi aporte al desarrollo del talento desde la región del Bío-Bío (2024)”, indica:

Las investigaciones de los últimos veinticinco años y también desde mi experiencia de veinte, permiten sostener que existen algunas características afectivas, sociales y morales, de niños, niñas y jóvenes dotados o con altas capacidades (...) mayores niveles de sensibilidad e intensidad emocional, percepción compleja del mundo, tendencia al perfeccionismo en sus conductas, desarrollo acelerado del juicio moral, preferencia a relacionarse con personas mayores, disincronía o falta de sincronización entre las diferentes áreas del desarrollo, asincrónica académica y social entre sus pares, experiencias internas cualitativamente diferente y la conciencia de ser diferente a los demás. (p.42)

Todas estas definiciones son representativas de los niños y niñas con AAC, pero no significa que deban poseer todas estas características para estar dentro de la categoría. En ese sentido, el psicólogo francés Jean Charles Terrassier creó el término disincronía como se expone en la nota anterior y hace referencia a los desequilibrios que aparecen en los ritmos de desarrollo de procesos intelectuales, afectivos y motor (Terrassier, 2003). Por ejemplo, la disincronía afectivo-intelectual se caracteriza por un buen rendimiento intelectual que puede cubrir o enmascarar una inmadurez emocional o la disincronía intelectual-

motora con un elevado nivel cognitivo con serias dificultades motrices que se reflejan en la escritura o el dibujo entre otros.

Inclusión de las AACCs en el contexto escolar y normativo.

La inclusión educativa en Chile es un tema que ha cobrado relevancia en la última década y que paulatinamente ha logrado posicionarse en la agenda pública nacional (Castillo, 2021), transformando gradualmente la visión de la diversidad en el aula, pasando de una que discrimina la diferencia a una que valora e incluye a todos, al menos en la teoría; sin embargo, esta inclusión se ha centrado en estudiantes históricamente excluidos de la educación general, que presentan trastornos, déficits, discapacidad o cualquier condición de este tipo que dificulta su aprendizaje, olvidando a otros, como los y las estudiantes con AACCs que, a pesar de no haber sido aislados, si presentan una condición que requiere de atención especial.

El foco de la inclusión escolar, en este sentido, se encuentra en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) concepto normado por ley y que se refiere a “aquellos estudiantes que precisan ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (Mineduc, 2010).

De esta manera, queda de manifiesto que las necesidades específicas que tienen los y las estudiantes con AACCs en su proceso educativo, no están, al menos de manera explícita, consideradas en la normativa que regula la inclusión y las NEE, invisibilizando a este grupo de estudiantes y dejando su potencial de desarrollo al criterio y voluntad de establecimiento, a pesar de que existe evidencia de que los y las estudiantes con AACCs requieren apoyos, adecuaciones y ajustes que acompañen sus características y requerimientos especiales (Conejeros et. al, 2022). Para aprovechar su potencialidad se necesitan recursos y oportunidades que promuevan su desarrollo (Navarro-Saldaña et. al, 2024), no solo en la dimensión académica sino también en la dimensión socioafectiva cuyas variables pueden provocar necesidades educativas especiales en este grupo de estudiantes, lo que sugiere además que su abordaje debe ser integral (Saldaña et. al, 2022).

En Chile, la Ley N° 20.370, conocida como Ley de Educación General (LEGE), establece en su artículo 23 que ciertos estudiantes necesitan

apoyos educativos específicos, ya sean temporales o permanentes durante su trayectoria escolar; sin embargo, dicho artículo limita esta atención a quienes presentan déficits o dificultades de aprendizaje, omitiendo completamente a los y las estudiantes de alta capacidad intelectual y creativa.

Por otra parte, la misma LEDE en el artículo 3 letra c) hace referencia a la equidad del sistema educativo, el que busca que todos/as los/ as estudiantes tengan las mismas oportunidades, poniendo especial atención a aquellos que requieren apoyo especial. Adicionalmente, en el artículo 35 de esta norma se establece que el Mineduc puede proponer adecuaciones curriculares para estudiantes que por sus características así lo requieran.

Una esperanza que posibilita una respuesta a los niños y a las niñas con AACC se desprende del mismo marco jurídico en su artículo 36 que indica que “el Ministerio de Educación deberá hacer las adecuaciones necesarias para que los estudiantes y alumnas con necesidades educativas especiales puedan participar en las mediciones de la calidad de la educación”. Esto da pie al principio de enriquecimiento curricular que orienta a las comunidades educativas a incorporar objetivos de aprendizaje, materiales y actividades que respondan a las necesidades de profundización de contenidos o experiencias pedagógicas de manera diferenciada (Ley 20.370, 2009).

De este apartado se desprenden dos marcos normativos. Por una parte, el decreto 170 del Mineduc que “regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los/as estudiantes con Necesidades Educativas Especiales” (Mineduc, 2010), sin embargo, en el mismo decreto no se hace mención alguna a los y las estudiantes con AACC, ya que su foco está centrado en la discapacidad o déficit); y, por otra parte, el decreto 83 (Mineduc, 2015), que establece que las adaptaciones curriculares deben garantizar que los y las estudiantes con necesidades educativas especiales permanezcan y avancen por los distintos niveles formativos, ofreciéndoles igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad que, acorde con su edad, favorezca el desarrollo pleno e integral de sus capacidades.

La Ley 20.845 (2015), clave en materia de inclusión escolar, regula el Programa de Integración Escolar (PIE) y, en su artículo 1, reconoce la importancia de la diversidad y la flexibilidad del sistema. En la

letra f) establece que el sistema educativo debe fomentar y respetar la variedad de procesos y proyectos institucionales, y en la letra i) subraya la necesidad de adaptar el proceso formativo a las distintas realidades de los y las estudiantes.

Es importante señalar que el 11 de noviembre de 2019 se presentó en el Congreso Nacional un proyecto de ley actualmente en tramitación llamado “Proyecto de ley que establece normas especiales para identificar y promover la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes con AACC” (Boletín N° 13.047-04, 2019), el cual propone establecer normas especiales para la identificación y el fomento de la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes con AACC. Este proyecto, que se encuentra en primer trámite constitucional, busca implementar medidas como la flexibilización y el enriquecimiento curricular para atender de manera óptima sus necesidades formativas.

Barreras para la inclusión de las AACC en el sistema educativo

Además de los desafíos en cuanto a normativas que regulen el abordaje de estudiantes con AACC, en la literatura se encuentran señaladas algunas de las principales barreras que se han podido observar para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes con AACC en el contexto escolar. Las principales dicen relación con los estereotipos y creencias por parte de docentes, es decir, un aspecto subjetivo; la complejidad del proceso de identificación de esta condición en sus estudiantes, lo que supone además una falta de conocimiento acerca del tema; y, en consecuencia, otra barrera observada, de carácter formativo, es la falta de conocimientos, derivada de una formación inicial insuficiente para el tipo de necesidad que poseen estos estudiantes, la que corresponde a “una necesidad educativa especial no asociada a discapacidad” (Seade et al., 2022).

En cuanto al aspecto más subjetivo, diversos autores (García-Barrera & de la Flor, 2016; Parra et al., 2019; Pasarín-Lavín et al., 2021; Conejeros Solar, et. al, 2022) mencionan estereotipos y creencias erróneas que tienen los/as profesores/as acerca de los/as estudiantes con AACC. Estos estereotipos no solo perjudican la identificación y el desarrollo de su potencial, sino que además afectan el desarrollo de la personalidad de estos/as estudiantes (Baudson y Preckel, 2016).

En un estudio realizado por Parra et al., (2019) respecto de la percepción de profesores/as de primaria hacia los/as estudiantes con AACC, se señala que el estereotipo que más se repite es la relación directa que se supone debería existir entre AACC y alto rendimiento académico reflejado en altas puntuaciones en pruebas y exámenes. Esta concepción limita en gran medida la detección de niñas y niños con AACC, pues muchos de ellos, a pesar de contar con un perfil intelectual destacado, muestran bajo rendimiento académico y suelen pasar desapercibidos para sus docentes y compañeros de curso (Gómez-Arizaga et al., 2020).

De modo similar, Pasarín-Lavín et al. (2021) identifican dos mitos recurrentes: primero, que todo alumno de AACC debe tener un CI superior a 130, cuando en realidad este umbral no es el único indicador válido; y segundo, que estos estudiantes rinden de forma notable en todas las asignaturas, cuando lo cierto es que a menudo exhiben fortalezas muy marcadas en áreas específicas y pueden presentar dificultades en otras. Baudson & Preckel (2016), por su parte, mencionan la creencia, que ellos llaman “la hipótesis de la desarmonía”, en la cual se asume que estos estudiantes son intelectualmente fuertes, pero social y emocionalmente inferiores respecto de sus pares.

Estas creencias erróneas constituyen una barrera importante que dificulta un abordaje adecuado de los y las estudiantes con AACC por parte de los establecimientos educacionales, porque reduce la capacidad para identificar a los/as estudiantes que presentan las características que, según los prejuicios mencionados, deberían tener (Parra et al., 2019; Pasarín-Lavín et al., 2021).

Formación docente

A nivel internacional, la capacitación docente se reconoce como un pilar esencial para promover la inclusión educativa (Herrera-Seda et al., 2021). En el caso de las AACC, el dominio de metodologías y contenidos específicos por parte del profesorado resulta imprescindible: sin una formación sólida, estos estudiantes no reciben las adaptaciones necesarias para potenciar al máximo su talento. Por ello, es fundamental contar con docentes preparados que participen activamente en la detección y el seguimiento de los/as estudiantes con AACC (Parra et al., 2019).

Asimismo, cualquier estrategia de identificación temprana y atención a la diversidad fracasará si no se apoya en un equipo docente con la preparación y conocimientos adecuados (García-Barrera & De La Flor, 2016). En esta misma línea, Benavides-Moreno et al., (2021) señalan que uno de los grandes retos de los sistemas educativos es asegurar que sus profesores dominen las estrategias pedagógicas y disciplinarias más acordes a entornos diversos y capaces de garantizar un aprendizaje efectivo. Esta necesidad se acentúa cuando hablamos de AACCs, ya que sus requerimientos difieren notablemente de los de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades o dificultades de aprendizaje, como los/as atendidos por el PIE en el contexto Chile.

Lamentablemente la formación inicial docente en las diversas casas de estudio no entrega la preparación y los conocimientos especializados, lo que tiene como consecuencia la perpetuación de conceptos equivocados y mitos en torno a las AACCs, perjudicando de esta manera la adecuada respuesta pedagógica para estos/as estudiantes (Fraser-Seeto, 2013).

Aunque en Chile se reconoce oficialmente la relevancia de la educación inclusiva para eliminar barreras, garantizar calidad y favorecer la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado, en la práctica persisten deficiencias: la formación docente resulta insuficiente, faltan competencias específicas y prevalece la idea de que la inclusión es responsabilidad exclusiva de los especialistas del equipo PIE, en lugar de un compromiso compartido por todo el profesorado (Castillo, 2021).

En un estudio realizado por Castillo (2021), donde se analizaron los syllabus y mallas curriculares de las carreras de pedagogía de una universidad regional chilena, se encontró que de todas las pedagogías que se impartían en la facultad de educación, solo las pertenecientes a la mención en inglés y alemán, de las pedagogías parvularia, básica y media, contaban con una asignatura referente a la inclusión. Si a esto le sumamos la falta de consideración de las AACCs en la normativa referente a la inclusión escolar, podemos, entonces, considerar la falta de preparación docente como una barrera que dificulta el desarrollo educativo de los y las estudiantes con AACCs.

Educadores diferenciales

El desarrollo profesional docente enfocado en la educación inclusiva es uno de los principales desafíos para lograr que las escuelas tengan las capacidades necesarias que les permitan desarrollar procesos de enseñanza en entornos cada vez más heterogéneos y complejos (Duk et al., 2021) y en este contexto educativo, donde se busca que la diversidad sea valorada mediante la educación inclusiva, existe un actor clave llamado a ser protagonista y poner en práctica la inclusión: los/las educadores/as diferenciales (Inostroza y Falabella, 2021). Estos/as profesionales están experimentando grandes cambios y desafíos tanto en su formación como en el ejercicio profesional de sus funciones, impulsados por el nuevo paradigma de la Educación Inclusiva (Manghi et al., 2012). La importancia que tienen en la educación inclusiva se relaciona con el perfil de egreso que manifiestan los centros educativos que los/as forman y por la normativa que regula aspectos fundamentales de su profesión.

En cuanto a su formación profesional, a pesar de que las mallas curriculares se enfocan principalmente en atender las NEE vinculadas a trastornos y discapacidades de los y las estudiantes diagnosticados/as, nada impide que justamente esa vocación de inclusión pueda recoger también a estudiantes con AACD, reconociendo que tienen necesidades educativas específicas.

Por otro lado, en lo que respecta al ejercicio de su profesión en el aula, estos/as profesionales son los/las educadores/as que, en términos de horas y por norma establecida en el artículo 87 del decreto 170 del Mineduc (2010), tienen la mayor permanencia y, en consecuencia, mayor acompañamiento de los y las estudiantes, en comparación con otros/as profesores/as de asignatura diferenciada, específicamente desde séptimo básico y solo detrás de los/as profesores/as jefes en términos de tiempo de los niveles de prebásica hasta sexto básico.

Este rol clave de los/las educadores/as diferenciales en la inclusión escolar es, además, explicitado en la legislación chilena en el artículo 23 de la Ley 20.370 que dice:

la Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y

ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos estudiantes de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje.

Es en ese contexto donde se hace necesario conocer su percepción acerca de los desafíos que presenta el abordaje de necesidades educativas especiales de los y las estudiantes con AACC.

Identificación de estudiantes con AACC

En cuanto a la detección de casos en la escuela, solo una parte de los y las estudiantes con AACC son identificados y diagnosticados, lo que lleva a que una gran parte de ellos no reciban una atención adecuada (Pasarín-Lavín et al., 2021).

Una adecuada identificación de estudiantes con AACC, necesariamente implica vencer los mitos y estereotipos que giran en torno al tema, para ofrecerles a estos/as estudiantes una respuesta educativa adaptada a sus necesidades (García-Barrera & de la Flor, 2016). La falta de conocimientos por parte de docentes con una formación no especializada en AACC, impide una detección oportuna en el aula que facilite el recorrido escolar y profesional de estos/as estudiantes, para lo cual es necesario conocer sus características (Pasarín-Lavín et al., 2021).

El desafío que representa la identificación de los y las estudiantes con AACC se explica también por la falta de una conceptualización reconocida, lo que lleva a confusión respecto del tema y a la aplicación de distintos modelos, cada uno con sus respectivos criterios de identificación (Parra et al., 2019).

Conejeros Solar et. al, 2022 plantean que para una adecuada identificación se requiere un ambiente escolar que valore la diversidad y la potencia, que los docentes tengan formación al respecto y la adopción de un enfoque amplio y no restrictivo respecto de las AACC.

Worrel et al. (2019) clasifican los diversos modelos de identificación en tres principales corrientes: la Alta Capacidad como Habilidad, que incluye modelos clásicos que entienden las AACC como una elevada capacidad cognitiva o un alto CI (Coeficiente Intelectual), siendo este el criterio que más se utiliza actualmente; la Alta Capacidad como Desarrollo del Talento, con modelos que reconocen la importancia

del criterio de la elevada habilidad cognitiva, sin embargo, enfatizan además que las altas capacidades son un potencial que debe ser desarrollado y que en este proceso influyen aspectos como la motivación para lograr un talento plenamente desarrollado; y los Modelos Integradores, que combinan criterios de otros modelos de identificación.

Más allá del modelo que se utilice para intervenir e identificar formalmente a estudiantes con AACC, es importante destacar el rol que tienen los/as docentes, fundamentalmente los/las educadores/as diferenciales, para notar las primeras señales que hagan sospechar de un estudiante con habilidades excepcionales respecto de sus pares. Para ello, es esencial que el profesorado reciba una formación especializada; de lo contrario, resultará muy difícil identificar en el aula a los/as estudiantes con AACC y sin el conocimiento adecuado, no podrán diseñar ni aplicar intervenciones que respondan a sus características y necesidades particulares (Pasarín-Lavín et al., 2021).

Educación para estudiantes con AACC

Como se ha mencionado anteriormente, debido a las NEE que puede tener bajo ciertas circunstancias este grupo de estudiantes, requieren condiciones y apoyos específicos que generalmente no se encuentran en las salas de clases comunes (Pfeiffer, 2017, citado en Conejeros Solar et. al, 2022). Una de las principales respuestas del sistema educativo para abordar estas necesidades es la implementación de metodologías de enriquecimiento educativo que se pueden llevar a cabo dentro del establecimiento y para todos/as los/as estudiantes, como el Modelo de Enriquecimiento Escolar (SEM por sus siglas en inglés) de Reis y Renzulli, 2021 (citado en Navarro-Saldaña, et. al, 2024) que busca desarrollar el talento y las fortalezas de los y las estudiantes, o metodologías pensadas para desarrollarse fuera del establecimiento como los programas extracurriculares enfocados exclusivamente en estudiantes con AACC donde se busca profundizar en contenidos académicos que no se abordan en el aula común de sus establecimientos educacionales como el programa Talentos U. de C. (Navarro-Saldaña, et, al, 2024).

Actualmente se busca un abordaje integral que incluya estrategias de enriquecimiento (dentro o fuera del aula) para ampliar y profundizar el aprendizaje que no cubre el currículum común para todos/as los/as estudiantes; estrategias de aceleración que permiten que

estos/as estudiantes avancen más rápido en su currículo o en áreas específicas de su interés aumentando su motivación a través de saltos de cursos comunes o cursos avanzados que proveen ambientes más desafiantes; mentorías, donde se establece una relación entre estudiantes y personas expertas en áreas que sean de su interés; y la diversificación curricular para responder a sus necesidades particulares (Conejeros et. al, 2025).

Metodología

Pregunta de investigación: ¿Cómo afecta la percepción de barreras, creencias y desafíos de los/las educadores/as diferenciales a una adecuada respuesta a las necesidades educativas de estudiantes con AACC en un contexto educativo específico?

Objetivo general: Analizar las barreras, creencias y desafíos percibidos por los/las educadores/as diferenciales que dificultan una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales de estudiantes con AACC en un contexto educativo específico.

Objetivos específicos:

- 1) Identificar las barreras que dificultan responder adecuadamente a las necesidades de las AACC en el contexto escolar.
- 2) Categorizar las barreras que perciben los/las educadores/as diferenciales.
- 3) Reconocer las creencias y desafíos de los/las educadores/as diferenciales frente a las AACC.

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es de carácter cualitativo con alcance exploratorio, que busca analizar las barreras, creencias y desafíos educativos que perciben un grupo de educadores/as diferenciales respecto de la inclusión de estudiantes con AACC. Este diseño se ajusta al objetivo general de la investigación en tanto permite analizar los elementos mencionados. Se ajusta también a los objetivos específicos, ya que permite obtener información acerca de la opinión y creencias de este grupo de profesionales de la educación, de manera detallada y, así, explorar la temática con mayor profundidad, captando los matices subjetivos y relacionados al contexto que

no se podrían obtener mediante una metodología exclusivamente cuantitativa. Por otro lado, este diseño entrega mayor dinámica en relación con la indagación, es decir, permite moverse entre los hechos y la descripción de manera libre, en un proceso circular que enriquece la investigación. De esta forma, se busca explorar el fenómeno de la inclusión de estudiantes con AACD para más tarde elaborar perspectivas teóricas que expliquen dicho fenómeno (Hernández Sampieri et al., 2010).

En línea con el contexto educativo en el que se enmarca esta investigación, se fundamenta el diseño antes detallado toda vez que permite comprender, desde el punto de vista de los actores, los fenómenos de estudio (Flick, 2015). Por otro lado, al existir poca sistematización de experiencias docentes respecto de la inclusión de estudiantes con AACD (Gómez-Arizaga et al., 2020; Castillo, 2021) y teniendo en cuenta, en esa misma línea, la importancia de conocer las percepciones de los/as docentes para orientar la implementación de políticas y programas tendientes a la inclusión, se hace pertinente esta investigación de carácter cualitativo que busca justamente conocer tales percepciones.

Instrumento

La recolección de datos se realizó a través de una encuesta con preguntas abiertas de elaboración propia y validada por juicio de expertos, aplicada de manera online mediante un formulario de Survio (survio.com). Este tipo de instrumento de recolección de datos permite reducir los tiempos de análisis de resultados y le entrega al/la participante un espacio virtual de privacidad para contestar libremente de acuerdo con su experiencia, creencias y opiniones reduciendo el riesgo de respuestas sesgadas o inducidas (Cisneros-Caicedo et al., 2022). Esta encuesta contenía 7 preguntas, una duración aproximada de 10 minutos y estuvo habilitada durante 10 días para recibir las respuestas de los participantes.

Procedimiento de análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos se realizó mediante el software Atlas Open AI ® que permite automatizar el proceso de análisis de datos cualitativos, disminuyendo considerablemente el tiempo que se va a dedicar a dicha tarea-

El análisis incluyó los siguientes pasos:

- Recopilación de datos (respuestas de los/as participantes) e importación al software de análisis.
- Codificación abierta inicial donde se obtuvieron 38 códigos derivados de las respuestas textuales de los/as participantes.
- Agrupación de códigos según similitud donde se obtuvieron 3 categorías (barreras, creencias y desafíos).
- El criterio de saturación fue “saturación de código”, es decir, una vez que no se encontraron más códigos significativos.

Participantes

Se contactó mediante correo electrónico a 14 profesores/as diferenciales ($n=14$) de un colegio de la provincia de Chiloé, Región de Los Lagos, a los/as cuales se les explicó el objetivo de la investigación y se les invitó a participar a través de la Dirección del Establecimiento con la que se conversó previamente por vía telefónica. La invitación fue enviada a todos/as los/las educadores/as diferenciales del establecimiento sin excluir por edad, experiencia laboral u otros criterios. La elección de estos profesionales se hace de manera intencionada por accesibilidad y obedece al objetivo de la investigación y la pertinencia temática.

Aspectos éticos

Cada participante aceptó, mediante un consentimiento informado en el mismo formulario de Survio donde se encuentra la encuesta, ser parte de esta investigación de manera completamente voluntaria y la información entregada por estos/as fue de carácter anónima. Todos los datos y la información recabada serán resguardados en una base de datos privada del equipo investigador y serán eliminados 2 años después de concluido el estudio. No existen beneficios directos en dinero ni en especies para los participantes, sin embargo, obtendrán beneficios indirectos como aportar con conocimientos y experiencias desde su área con el fin de enriquecer la reflexión en el contexto de la política inclusiva promulgada en los últimos decretos y normas que regulan la educación pública y contribuir, de esta manera, al desarrollo de la inclusión en la educación.

Resultados

Respecto del primer objetivo de esta investigación, es decir, identificar las barreras que dificultan el abordaje de las necesidades de estos estudiantes, se logra identificar, según la percepción de los y las docentes encuestados/as, como se muestra en la Tabla 3, 10 barreras que incluyen elementos asociados al conocimiento, a la preparación, a los recursos materiales y humanos, y al sistema educativo en general.

Tabla 3

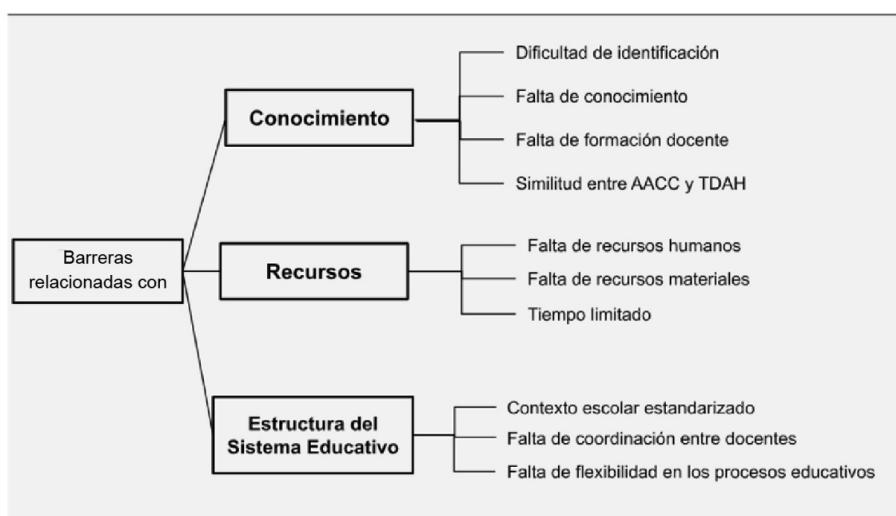
Barreras que dificultan una adecuada respuesta a las necesidades educativas de los y las estudiantes con AACC.

Barrera	Descripción
Contexto escolar estandarizado	Planificar, acompañar y evaluar a los y las estudiantes con AACC de manera diferenciada al resto de sus compañeros/as como, por ejemplo, con adecuaciones curriculares significativas, son tareas complejas cuando la estandarización de la enseñanza es la norma en las salas de clases.
Dificultad de identificación	La identificación de estos/as estudiantes se hace compleja en un contexto de poco conocimiento, creencias erróneas acerca de sus características y falta de recursos.
Falta de conocimiento	Existe desconocimiento general de aspectos relacionados con las AACC, como las características de estos/as estudiantes, los procesos y formas de identificación, las experiencias educativas personalizadas que requieren y estrategias para potenciar su aprendizaje.
Falta de coordinación entre docentes	Inexistencia de reconocimiento, planificación y respuesta educativa por parte de los/as diferentes profesores/as que intervienen en el proceso educativo de los y las estudiantes.
Falta de flexibilidad en los procesos educativos	Tendencia a experiencias educativas estandarizadas en base a los OA curriculares que no consideran las diferentes formas de aprender y de relacionarse con los contenidos de la diversidad de estudiantes en el aula.
Falta de formación docente	Formación de pregrado fundamentalmente relacionada a NEE de déficit, trastornos y discapacidades, que no considera otras necesidades educativas especiales para abordar completamente la diversidad en la sala de clases.
Falta de recursos humanos	No hay equipos docentes suficientemente capacitados y con asignación específica horaria para planificar y evaluar experiencias educativas que respondan a las AACC.

Falta de recursos materiales	No existen recursos suficientes como instalaciones especiales (informáticas, bibliotecas, laboratorios, etc.) y material pedagógico complementario al entregado en las clases regulares para atender las necesidades de estos/as estudiantes.
Similitud entre características de AACC con TDAH	Una de las características que los docentes creen que deben tener los y las estudiantes con AACC es la hiperactividad, producto del aburrimiento que experimentan al entender rápidamente los contenidos de las clases, lo que llevaría a una posible confusión con estudiantes con TDAH, dificultando una correcta identificación.
Tiempo limitado	El tiempo en términos de horas disponibles de los/las educadores/as diferenciales se utiliza mayoritariamente en el abordaje y acompañamiento de estudiantes con NEE de acuerdo con las orientaciones del Decreto 170 que asigna una cantidad de horas para trabajar en aula regular y aula recurso si existiera la necesidad de nivelación o refuerzo específico.

En relación con el segundo objetivo de la presente investigación, luego de la identificación y el análisis de las barreras percibidas por los/las educadores/as diferenciales encuestados/as, se observan similitudes y diferencias entre ellas que permiten su clasificación en 3 categorías. Estas categorías (Figura 1) son: Barreras relacionadas con el conocimiento, Barreras relacionadas con los recursos y Barreras relacionadas con la estructura del Sistema Educativo.

Figura 1



Categorización de barreras

Barreras relacionadas con el conocimiento: en esta categoría se presentan las barreras que tienen directa relación con los conocimientos de los/las educadores/as diferenciales acerca de las AACCs, tanto en lo que respecta a su formación profesional como al conocimiento de las características de estos/as estudiantes y los aspectos observables que permitirían identificar correctamente esta condición en sus estudiantes y diferenciarlos de otras condiciones.

Barreras relacionadas con los recursos: en esta categoría se encuentran barreras que tienen relación con la falta de recursos, tanto materiales como humanos, para responder adecuadamente a las necesidades educativas de estos/as estudiantes, considerando que requieren una atención y dedicación especial y diferenciada respecto del resto del alumnado.

Barreras relacionadas con la estructura del sistema educativo: las barreras que incluye esta categoría se relacionan con barreras estructurales que presenta el sistema educativo en general, principalmente relacionadas con la rigidez de los procesos de enseñanza y la falta de regulación que dificultan la labor docente a la hora de llevar a cabo procesos educativos adecuados a la diversidad de estudiantes en el aula, incluyendo a los/as estudiantes con AACCs.

Finalmente, en respuesta al tercer objetivo propuesto en este estudio, esto es, reconocer las creencias y desafíos que perciben los/las educadores/as frente a las AACCs, los resultados muestran que la mayoría de los/las educadores/as diferenciales encuestados/as muestran falta de conocimiento y preparación para identificar correctamente a estos/as estudiantes. Al mismo tiempo, existen opiniones divididas y percepciones heterogéneas respecto, por una parte, a la preparación que tienen los/as mismos/as docentes para responder adecuadamente a las necesidades de estudiantes/as con AACCs y, por otra, del tipo de necesidad educativa que presentan estos/as estudiantes.

Como se muestra en la Tabla 4, las creencias de los/as docentes encuestados/as se pueden agrupar tomando en cuenta 4 aspectos relevantes:

- 1) Las características que deberían tener los y las estudiantes con AACCs.
- 2) Las necesidades educativas especiales de los y las estudiantes con AACCs

- 3) La formación académica de los docentes respecto de las AACC
- 4) La relevancia del enriquecimiento para estudiantes con AACC.

Tabla 4*Creencias de los docentes respecto de las AACC*

Aspecto consultado	Creencias
Características que deberían tener los y las estudiantes con AACC.	<ul style="list-style-type: none"> - Activa participación en clases. - Alto rendimiento académico que se refleja en calificaciones sobre el promedio del curso. - Coeficiente intelectual superior a la media de sus pares. - Uso de un vocabulario amplio que permite respuestas con mayor elaboración y riqueza conceptual. - Manejo y uso de gran cantidad de información acerca de uno o más temas de interés, superando incluso el conocimiento de los mismos docentes. - Destacadas habilidades artísticas.
Necesidades educativas especiales de los y las estudiantes con AACC	La gran mayoría considera que las AACC pueden considerarse una Necesidad Educativa Especial, debido a su alto potencial y ritmo de aprendizaje superior al de sus pares, lo que tendría como consecuencia en algunos casos aburrimiento y falta de motivación por parte del/la estudiante, haciendo necesarias intervenciones especiales. Solo uno de los encuestados considera que no tienen NEE, basándose en la definición literal que otorga la normativa al respecto, donde se hace referencia a déficits, discapacidades o trastornos.
Formación académica de los docentes	Del total de los/as encuestados/as, 3 creen haber recibido la formación necesaria para responder a las necesidades de estudiantes con AACC, siendo capaces de ofrecer actividades de mayor complejidad, aplicación de ciertas estrategias y realizar adecuación curricular. Sin embargo, la mayoría considera que su formación académica es deficiente, ya que se enfoca principalmente en la atención de estudiantes con algún tipo de discapacidad, asociando las NEE con limitaciones en los y las estudiantes.
Relevancia del enriquecimiento curricular para estudiantes con AACC	Todos los encuestados creen que el enriquecimiento curricular es una forma efectiva de abordar a este tipo de estudiantes. Por un lado, porque ven en este abordaje una manera de potenciar las habilidades, conocimientos y aptitudes sobresalientes de los y las estudiantes con AACC y, por otro, porque puede evitar las dificultades que presentan estos/as estudiantes en el contexto escolar, como frustración y posible deserción escolar.

Por otro lado, los desafíos que perciben los/las educadores/as diferenciales que han tenido la oportunidad de aplicar estrategias metodológicas adecuadas a las necesidades educativas de estos/as estudiantes son principalmente 3:

- 1) Desarrollar metodologías innovadoras:** proponer actividades que logren captar la atención de estudiantes con AACCs, como juegos de lógica, proyectos de investigación, muestras artísticas y literarias, etc. El desarrollo de estas metodologías representa un desafío considerando las barreras del sistema educativo que se mencionaron anteriormente.
- 2) Articular la planificación de las clases en un aula diversa:** existe un desafío importante para los y las docentes diferenciales cuando requieren realizar una planificación que considere un trabajo diferenciado tanto para estudiantes con algún déficit o dificultad de aprendizaje como para estudiantes con AACCs. Este desafío considera la dificultad de congeñar los tiempos disponibles que tienen los/las educadores/as para atender necesidades tan diversas en el aula.
- 3) Adecuación curricular:** algunos/as educadores/as diferenciales encuestados/as consideran que uno de los principales desafíos es lograr una adecuación curricular para estudiantes con AACCs, en un contexto de pocos recursos y tiempo.

Discusión

Esta investigación confirma, en varios aspectos, lo que viene señalando la literatura hace bastantes años, acerca de las dificultades y obstáculos que existen en distintos sistemas educativos para acompañar en sus procesos de aprendizaje a estudiantes con AACCs en las salas de clases. En diversas investigaciones (García et al., 2021; Gómez-Arizaga et al., 2020; Pasarín-Lavín et al., 2021; Worrell et al., 2019), observamos que existen creencias bastante generalizadas acerca de los y las estudiantes con esta condición, no solo, como en esta investigación, a nivel de educadores/as diferenciales, sino también a nivel de directivos y otros/as docentes, las cuales están a la base de una de las principales barreras educativas mencionadas: la dificultad para identificar a este tipo de estudiantes en el contexto escolar. La idea de que estos/as estudiantes conforman un grupo más o menos homogéneo con características excluyentes como alto

rendimiento académico y una destacada participación en clases, además de hacer pasar desapercibidos a estudiantes/as con características diferentes o doble excepcionalidad, evidencia una falta de conocimiento y formación docente que constituye en sí misma otra barrera, reconocida por los/as docentes que participaron de esta investigación, quienes mencionan en su mayoría que no tienen las herramientas necesarias para responder de manera adecuada a las necesidades de este tipo de estudiantes. Como mencionan García-Barrera & De La Flor (2016), sin una adecuada preparación de los/as docentes, ninguna intervención va a poder satisfacer las necesidades de estos/as estudiantes. Dicho de otra forma, si no se sabe qué es ser un estudiante con AACC, difícilmente se podrán superar los diferentes tipos de barreras, ya sean estructurales, de recursos o de formación docente, que dificultan la atención adecuada a estos/as estudiantes en el aula.

A partir de estas dificultades, se desprenden algunos desafíos macrosistémicos como son, en primer lugar, la evaluación y reconocimiento por parte del sistema educativo de las necesidades educativas especiales para la condición llamada AACC, lo que involucraría la designación de un conjunto importante de recursos que debieran traducirse en capacidades profesionales y técnicas para poder acompañar y potenciar los talentos de estos/as niños/as, más allá de la formación exclusiva de los/las educadores/as diferenciales, involucrando a todas las carreras de pedagogías en general y cuya deficiencia es considerada una barrera según las investigaciones, por ejemplo, de Seade et. al (2022), con un estudio de caso en Ecuador, la de Pasarín-Lavín et al., (2021) en España, y en Chile la investigación de Castillo (2021) que analizó las mallas curriculares de las carreras de pedagogía en una universidad nacional.

En esa línea se debería considerar ofrecer programas de actualización permanente para docentes en ejercicio, orientados a la detección temprana y respuesta educativa para estudiantes con AACC. Estos programas deben ser flexibles, con opciones de formación en línea y presenciales, y reconocidos como parte del desarrollo profesional docente. Establecer alianzas entre universidades, Mineduc y programas de talentos (como PENTA UC, BETA PUCV o Alta UCN) para transferir conocimientos y buenas prácticas al aula regular, como también incluir componentes socioemocionales y culturales en la formación continua, considerando que las AACC se expresan de forma diversa

según contextos socioculturales y que la atención no debe limitarse al plano cognitivo.

En este sentido, con una mirada más específica de acuerdo con el estudio que se presenta, se hace evidente la importancia de diseñar mallas curriculares, en las distintas universidades que forman a los/as docentes diferenciales del sistema educativo, que entreguen las herramientas necesarias para realizar adecuaciones curriculares efectivas y estrategias de enriquecimiento curricular que permitan desarrollar el potencial de los y las estudiantes con esta condición en el contexto escolar. Los/as mismos/as docentes observan la importancia de dicho enriquecimiento curricular para estudiantes con AACCs reconociendo, en su mayoría, que tienen necesidades educativas especiales y que, por lo tanto, requieren un tipo especial de atención y respuesta educativa.

Conclusiones

Esta investigación ha permitido tener una aproximación a la opinión y conocimiento que tienen un grupo de educadores/as diferenciales de una escuela de la Isla de Chiloé, Región de Los Lagos, respecto de las Altas Capacidades, entendiendo que actualmente esta condición o necesidad no es reconocida por ninguna norma que emane de las autoridades o la legislación vigente del sistema educativo nacional. También se realza la labor de estos/as profesionales de la educación considerados/as “los/as más idóneos/as” para dar una respuesta inclusiva a las necesidades educativas de todos los y las estudiantes.

Como se ha podido apreciar en el análisis de los resultados se reconocen un conjunto de barreras y creencias en torno a los/as estudiantes que presentan AACCs. Estas barreras y creencias dificultan el trabajo sistemático que involucraría un acertado reconocimiento de la necesidad educativa especial y por consiguiente la elaboración de un plan de trabajo compartido por todos los docentes que permita planificar y evaluar una respuesta educativa adecuada.

Dentro de los aspectos positivos que podemos visualizar en el estudio llevado a cabo está la relación entre el concepto AACCs con la denominación necesidad educativa especial (NEE) por parte de los/las educadores/as diferenciales participantes. Esto permite un “reconocimiento de la necesidad” de manera similar a como se establece para algunos trastornos y discapacidades que

afectan el aprendizaje de los y las estudiantes y que involucra una respuesta diferenciada por parte de los/as docentes. También resulta altamente positivo en las respuestas de los/as entrevistados/as señalar la necesidad de enriquecer el currículum para estudiantes con AACC. Esta acción buscaría incentivar y potenciar los Objetivos de Aprendizaje de los diferentes niveles y asignaturas de tal manera de enriquecer los conocimientos, habilidades y actitudes de los/as niños/as con AACC.

Desde el punto de vista de los desafíos, algunas iniciativas públicas y privadas como ALTA AUSTRAL, PENTA UC, BETA UCV o la FUNDACIÓN ALTAS CAPACIDADES, si bien permiten orientar y acompañar a muchos niños/as y sus familias que presentan estas características en nuestro país, no son suficientes para un porcentaje importante de la población escolar que podría bordear entre el 1.5 % y el 10 % de todo el estudiantado a nivel nacional, dependiendo de cómo se mida y establezca el reconocimiento de las AACC, como lo señala el estudio de Conejeros y Gómez-Arizaga (2020). En esta misma línea es importante orientar y exigir a las Facultades de Educación que incluyan en las mallas curriculares de formación de los/as futuros/as profesores/as las AACC, así como actualmente se realiza con otra clase de NEE.

Por otra parte, existen desafíos a nivel del microsistema educacional (la escuela y por ende el aula) relacionados con la superación de barreras como la falta de equipos docentes capacitados en el diseño de planes efectivos de identificación, acompañamiento y potenciación de talentos así también la falta de tiempo, espacios y recursos necesarios para coordinar prácticas efectivas que sirvan al interés de esta clase de estudiantes. Se evidencia de esta manera que se requiere formación continua de los/as profesores/as, directivos y asistentes de la educación para hacer frente a lo expuesto.

Los/as estudiantes con AACC no pueden seguir postergando el acceso a una educación que se ajuste a sus particularidades. Por ello, la comunidad escolar debe transformarse para implementar procesos colaborativos y de desarrollo continuo, incorporando los apoyos externos necesarios que aseguren una enseñanza de calidad inclusiva para todos.

Es importante destacar que esta investigación tiene ciertas limitaciones, principalmente en lo que respecta al instrumento que se utilizó para recoger la información, ya que, si bien fue validado por juicio de

expertos, no es una herramienta estandarizada, sino de elaboración propia lo que puede restringir la comparabilidad de los hallazgos con otros estudios. Otra limitación que se debe tener en cuenta a la hora de leer los resultados es la muestra que se utilizó, ya que es bastante limitada y no representativa para el total de educadores/as diferenciales del sistema educacional del país. Debido a esto, los resultados no se deben generalizar y deben interpretarse con cautela, considerando para estudios futuros ampliar la diversidad geográfica e incluir establecimientos de distintas regiones del país, abarcando zonas urbanas, rurales, insulares y de alta dispersión territorial; diversificar el tipo de instituciones considerando colegios municipales, pertenecientes a SLEP, de administración delegada, particulares subvencionados y particulares pagados, así como establecimientos con programas de integración escolar (PIE) y sin él; también, incrementar el tamaño muestral como señalamos anteriormente e integrar un mayor número de participantes y perfiles docentes, incluyendo profesionales de distintas asignaturas, niveles educativos y asistentes de la educación. Consideramos pertinente utilizar instrumentos de recolección de datos más completos y estandarizados que permitan complementar cuestionarios con entrevistas, grupos focales y observación en aula para captar tanto barreras como facilitadores de la inclusión de estudiantes con AACC.

Estas acciones permitirían no solo robustecer la validez y alcance de las conclusiones, sino también generar evidencia más sólida para orientar políticas públicas y estrategias de formación docente en el área.

Referencias

- ARMASU, L., GUDENSCHWAGER, M., MARTÍNEZ, P., NAVARRO, A., PROESTAKIS, I., VIDAL, C., & VILLALOBOS, J. (2021). *Definición de altas capacidades o potencial de talento académico [Definición institucional]*. ALTA-UACH, Universidad Austral de Chile. <https://alta-uach.cl/2020/11/que-son-las-altas-capacidades/>
- BAUDSON, T. G., & PRECKEL, F. (2016). Teachers' Conceptions of Gifted and Average-Ability Students on Achievement-Relevant Dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 212-225. <https://doi.org/10.1177/0016986216647115>
- BENAVIDES-MORENO, N., ORTIZ-GONZÁLEZ, G., & REYES-ARAYA, D. (2021). La inclusión escolar en Chile observada desde la docencia. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e06806. <https://doi.org/10.1590/198053146806>

- Boletín N°13.047-04. (2019). Cámara de Diputadas y Diputados. https://www.senado.cl/appsenado/index.php?mo=tramitacion&ac=getDocto&iddocto=13590&tipodoc=mensaje_mencion
- CISNEROS-CAICEDO, A. J., GUEVARA-GARCÍA, A. F., URDÁNIGO-CEDENO, J. J., & GARCÉS-BRAVO, J. E. (2022). Técnicas e instrumentos para la recolección de datos que apoyan a la investigación científica en tiempo de pandemia. *Dominio de las Ciencias*, 8(1), 1165-1185. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i1.2546>
- CASTILLO, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: Tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- CONEJEROS-SOLAR, M. L., & GÓMEZ-ARÍZAGA, M. P. (2020). Alta capacidad: lo que necesitamos saber para brindar una educación generadora de oportunidades. En S. L. Catalán Henríquez (Ed.), *Ámbitos de la educación especial: Actualización y aplicación en contexto nacional* (pp. 93-125). Ediciones Universitarias de Valparaíso
- CONEJEROS SOLAR, M. L., CATALÁN HENRÍQUEZ, S., GÓMEZ ARÍZAGA, M. P., SANDOVAL RODRÍGUEZ, K., & SCHILLER SÁNCHEZ, M. (2022). *Alta Capacidad. Hacia la atención de la alta capacidad y doble excepcionalidad en contexto escolar. Una propuesta de intervención.* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Universidad de los Andes; ANID, Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, Gobierno de Chile.
- CONEJEROS, M.L., GÓMEZ, M.P., & SANDOVAL, K. (2025). *Orientaciones para Políticas de Atención Integral a las Altas Capacidades. Propuestas para Políticas Inclusivas.* Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.
- COVARRUBIAS, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 53-67.
- DORTA, M. R., DELGADO, T. A., & BORGES, Á. (2021). El Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC): 18 años de experiencia. *Aprender - Caderno de Filosofía e Psicología da Educação*, (26), 63-80. <https://doi.org/10.22481/aprender.i26.10041>
- DUK, C., BLANCO, R., ZECCHETTO, F., CAPELL, & LÓPEZ, M. (2021). Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 67-95. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>
- FICK, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa.* Ediciones Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick_Disen%C3%B3nvestigacionCualitativa.PR_.pdf

- FRASER-SEETO, K. (2013). Pre-service teacher training in gifted and talented education: An Australian perspective, *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 3(1), 29-38. <http://ro.uow.edu.au/jseem/vol3/iss1/5>
- GAGNÉ, F. (2015). De los genes al talento: La perspectiva DMGT/CMTD = From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective. *Revista de Educación*, 368. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- GARCÍA, A., MONGE, C. & GÓMEZ, P. (2021). Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 239-251. <https://doi.org/10.6018/reifop.416191>
- GARCÍA-BARRERA, A., & DE LA FLOR, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 129-149. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>
- GÓMEZ-ARIZAGA, M. P., CONEJEROS-SOLAR, M. L., SANDOVAL-RODRÍGUEZ, K., CATALÁN HENRÍQUEZ, S., & GARCÍA CEPERO, M. C. (2020). Atender las Altas Capacidades en Chile: Facilitadores y barreras del contexto escolar. *Revista de Psicología*, 38(2), 667-703. <https://doi.org/10.18800/psico.202002.012>
- GÓMEZ-ARIZAGA, M. P., CONEJEROS-SOLAR, M. L., SANDOVAL RODRÍGUEZ, K., & ÁRMUJO SOLÍS, S. (2016). Doble excepcionalidad: Análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología*, 34(1), 5-37. <https://doi.org/10.18800/psico.201601.001>
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., & BAPTISTA LUCIO, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- HERRERA-SEDA, C., CASTILLO, P., FIGUEROA, L., GALLEGOS, C., & LEIVA, R. (2021). Competencias para una pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado chileno. *Sophia Austral*, 27(2). <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL202127002>
- INOSTROZA, F. Y FALABELLA, A. (2021). Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas: Incluir, estandarizar y desobedecer. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 123-148.
- Ley 20.370. Establece la ley general de educación. 12 de septiembre de 2009. República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. 29 de mayo de 2015. República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- MANGHI H., D., JULIO M., C., CONEJEROS S., M. L., DONOSO O., E., MURILLO Q., M. L., & DIAZ M., C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educacional*, 51(2), 46-71. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.2-Art.109>

- MARLAND, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented, Volume 1: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Ministerio de Educación de Chile. (2010). *Decreto Supremo N.º 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Decreto Supremo N.º 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación. (2023). *Matrícula oficial 2023: Análisis de base matrícula por estudiante* (Apuntes 34). https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2023/10/APUNTES-34_2023_fd01.pdf
- MOLINA, P. V., & MORATA, M. F. (2015). Intervención psicoeducativa en un caso de Altas Capacidades. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(1), 69-74.
- NAVARRO-SALDAÑA, G., CRUZ-TOLEDO, C., & MIRANDA-MIRANDA, L. (2024). Intereses y motivación en estudiantes con altas capacidades que participan en un programa de enriquecimiento extracurricular chileno. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, (28). <https://trabajosocial.udec.cl/wp-content/uploads/2024/04/Intereses-y-motivacion-en-estudiantes-Navarro.pdf>
- NAVARRO SALDAÑA G. (2024). *Mi aporte al desarrollo del talento desde la Región del Bío-Bío, Chile*. Editorial UDEC. <https://libros.udec.cl/index.php/udec/catalog/view/76/72/266>
- NAVARRO, G., FLORES-OYARZO, G., & LAVÍN, I. (2022). Visión de madres y padres sobre el efecto de la participación en un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular, en la autoestima de sus hijos e hijas doblemente excepcionales. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, (25), 33-41. <https://trabajosocial.udec.cl/wp-content/uploads/2023/08/REVISTA-TS-UDEC-25-2022.pdf>
- PARRA, E. L., GARCÍA, M. I. M., & RUIZ, A. P. (2019). Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mitos y creencias en los docentes de Educación Primaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (24), 63-76. <https://doi.org/10.18172/con.3949>
- PASARÍN-LAVÍN, T., RODRÍGUEZ PÉREZ, C., & GARCÍA FERNÁNDEZ, T. (2021). Conocimientos, percepciones y actitudes de los docentes hacia las altas capacidades. *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 183-207.
- Quintero, J. y Morón, A. (2011). Alumnado con altas capacidades. *Cuaderno de Recursos*, (04).

- RENZULLI, J. S. (1978). *What makes giftedness? Re-examining a definition*. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184, 261. <https://gseuphslibrary.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/what-makes-giftedness.pdf>
- RENZULLI, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp.246-279). Cambridge University Press.
- SALDAÑA, G. N., NAVARRO, M. G. G., & OYARZO, G. F. (2022). Relación entre alta capacidad y variables socioafectivas: emergencia de necesidades educativas especiales. *Calidad en la Educación*, (56), 97-134. <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1173>
- SEADE M, C., ARCIÑEGAS, D., PEÑAHERRERA, J., & VÉLEZ CALVO, X. (2022). ALTAS CAPACIDADES, BARRERAS EN EL APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO (pp. 45-56). Editorial SGA/UNAE. https://sga.unae.edu.ec/media/publicacionpersona/2023/10/28/publicacion_2023102819381.pdf
- STERNBURG, R. & DAVIDSON, J. (2005). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press.
- TENORIO, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- TERRASSIER, J. C. (2003). La existencia psicosocial particular de los superdotados. *Ideacción: La revista en español sobre superdotación*, (18). . <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2340383>
- TORRANCE, E. P. (2008). *Research Review for the Torrance Test of Creative Thinking: Figural and Verbal Forms A and B*. Scholastic Testing Service, Inc.
- TOURÓN, J., & REY, J. (2013). La identificación del alumnado con altas capacidades: Una propuesta basada en el modelo de los tres anillos. *Revista Española de Pedagogía*, 71(254), 27-50.
- WORRELL, F. C., SUBOTNIK, R. F., OLSZEWSKI-KUBILIUS, P., & DIXON, D. D. (2019). Gifted Students. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 551-576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>
- ZIEGLER A., VIALLE, V. & WIMMER, B. B (2013). The actiotope model of giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions. En Sh. N. Phillipson, H. Stoeger y A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia* (pp.1-17). Routledge.

Anexo 1. Consentimiento informado

Mediante este documento usted entrega su autorización para participar en la investigación “Altas Capacidades en el contexto de la Educación Especial”, por lo que antes de decidir, es importante que lea y comprenda la siguiente información.

Si tiene alguna pregunta o inquietud, no dude en comunicarse con el equipo investigador, compuesto por estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Gabriela Mistral, cuyos datos de contacto se proporcionan al final de este documento.

El objetivo de esta investigación es analizar las barreras, creencias y desafíos percibidos por los/las educadores/as diferenciales, que dificultan una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales de estudiantes con AACC (Altas Capacidades).

Esta investigación se centra en la aplicación de una encuesta a través de un formulario online (Survio) con 7 preguntas abiertas y una duración aproximada de 10 minutos, la cual debe contestar de manera individual.

Usted debe saber que toda la información que entregue será tratada de manera confidencial, de acuerdo con la Ley N°19.628 de 1999, sobre la protección de la vida privada o protección de datos de carácter personal. Todas las respuestas y datos recopilados durante el estudio serán tratados con estricta reserva y se utilizarán únicamente para los fines de esta investigación. En los informes o publicaciones derivados de este estudio, no se proporcionarán detalles que permitan identificarle.

Además, la información recopilada será resguardada en una base de datos privada y conocida sólo por el equipo investigador, la cual será eliminada transcurridos 2 años desde el fin de la investigación.

Su participación es absolutamente voluntaria y anónima y tiene el derecho de arrepentirse en cualquier momento del proceso sin ninguna responsabilidad para Ud.

En relación con los beneficios de su participación, a pesar de no recibir ningún beneficio directo, ya sea en dinero u otra especie, su colaboración aportará información muy valiosa que permitirá enriquecer la reflexión en el contexto de la política inclusiva promulgada en los últimos decretos y normas que regulan la educación pública.

En relación con los riesgos de participar en esta investigación, no se anticipan riesgos de ningún tipo asociados a su participación en el estudio.

Una vez finalizado el proceso se enviará copia de la publicación a todos los participantes de la investigación.

Datos de los investigadores:

1. Gonzalo Clavería

gonzalo.claveria@estudiante.ugm.cl

2. Arturo García

arturo.garcia@estudiante.ugm.cl

Anexo 2. Instrumento de recolección de datos.

Le invitamos a participar del estudio “Altas Capacidades en el contexto de la Educación Especial” respondiendo esta encuesta para aportar con sus conocimientos y experiencia desde su área con el fin de enriquecer la reflexión en el contexto de la política inclusiva promulgada en los últimos decretos y normas que regulan la educación pública y contribuir, de esta manera, al desarrollo de la inclusión en la educación.

Esta encuesta consta de 7 preguntas de respuesta libre. Recuerde que su opinión es muy importante y sus respuestas son anónimas por lo que le solicitamos que lea atentamente cada pregunta que a continuación se le presentan y responda cada una de la forma más detallada y sincera posible. Considere además que no existe límite de tiempo para responder.

- 1) ¿Cómo considera que es su preparación para identificar a un/a alumno/a con altas capacidades? ¿Por qué?
- 2) ¿Qué características cree usted que debe tener un/a alumno/a para considerarlo como un estudiante con altas capacidades?
- 3) ¿Cree que los y las estudiantes con altas capacidades tienen necesidades educativas especiales? ¿Por qué?
- 4) ¿Considera que su formación académica le proporcionó las herramientas necesarias para satisfacer las necesidades de los/as estudiantes con altas capacidades? ¿Por qué?
- 5) ¿Qué obstáculos considera relevantes a la hora de abordar las necesidades de estudiantes con altas capacidades en el aula?
- 6) En su experiencia como profesor/a diferencial, ¿con qué desafíos se ha enfrentado al aplicar estrategias metodológicas adecuadas para la atención de estudiantes con altas capacidades?
- 7) ¿Considera relevante el enriquecimiento curricular para estudiantes con altas capacidades? ¿Por qué?

Declaración de Conflicto de Intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses financieros, personales o institucionales que puedan haber influido en la realización de este estudio, el análisis de los datos o la redacción del manuscrito.

Declaración de Aprobación del Comité de Ética

Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Gabriela Mistral en conformidad con las normativas éticas nacionales e internacionales, incluyendo la Declaración de Helsinki. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado antes de su inclusión en el estudio (Anexo 1).

Contribución de la Autoría

Los autores contribuyeron al presente estudio de la siguiente manera:

Arturo García Vargas: Conceptualización, Metodología, Análisis formal, Revisión y edición del manuscrito, Redacción - borrador original, Análisis estadístico, Visualización de resultados, Recopilación de Datos.

Gonzalo Clavería García: Conceptualización, Metodología, Análisis formal, Revisión y edición del manuscrito, Redacción - borrador original, Análisis estadístico, Visualización de resultados, Recopilación de Datos.

Los autores han leído y aprobado la versión final del manuscrito.