

Estado de la publicación: No informado por el autor que envía

Inclusión de las altas capacidades en el contexto escolar chileno

Arturo Garcia Vargas, Gonzalo Claveria Garcia

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11714>

Enviado en: 2025-04-09

Postado en: 2025-04-17 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

La moderación de este preprint recibió lo endoso de:

Lautaro Bernardo Barriga Carvajal (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0128-7133>)

INCLUSIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES EN EL CONTEXTO ESCOLAR CHILENO

Inclusion of High-Ability Students in the
Chilean Educational Context

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

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

Estudiantes de Psicología
UGM
Santiago, Chile, 2023

Resumen

Esta investigación de carácter cualitativo 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, quienes dan cuenta de los desafíos y 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 los 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 de los niños y niñas con talentos sobresalientes.

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

Abstract

This qualitative study explores the beliefs and perceptions of ten special education teachers participating in a School Integration Program (PIE) at a school located on Chiloé Island, in the Los Lagos Region of Chile. The participants highlight the challenges and barriers within the educational community that hinder the effective support of gifted students. Through content analysis, the study identifies a range of beliefs and systemic obstacles, including a limited understanding of giftedness stemming from inadequate teacher training, insufficient resources, and a lack of flexibility within a highly standardized educational system. The findings underscore the need for a coordinated and systematic effort across the entire school system to ensure broader impact and to provide meaningful opportunities for the recognition and development of students with outstanding talents.

Keywords: Giftedness, inclusive education, special educational needs, curricular enrichment.

Justificación

Según las investigaciones de la última década, alrededor de un 10% de los 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 (capacidades naturales sobresalientes sin entrenamiento y espontáneamente expresadas) y talento (dominio excepcional de competencias desarrolladas sistemáticamente hasta alcanzar niveles sobresalientes en al menos un campo de la actividad humana. (Gagné, 2015).

Es difícil determinar una cifra exacta de estudiantes con AACC, sobre todo porque muchos no son identificados 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 del Ministerio de Educación la matrícula en el sistema escolar para estudiantes de enseñanza básica y enseñanza media es de 2.881.000 por lo que el número de estudiantes con AACC en los diferentes establecimientos del país, podría alcanzar, en teoría, la cifra de 281.000 entre niños y niñas (Mineduc 2023).

Detectar a tiempo esta condición en niños y niñas es determinante para que puedan desarrollarse adecuadamente en el ambiente escolar. Según Molina & Morat (2015), algunos expertos señalan que la mejor edad para detectar altas capacidades intelectuales en los niños se da entre los 4 y los 5 años, no obstante, actualmente se están haciendo diagnósticos a partir de los 3 años, denominándose precocidad intelectual.

La importancia de la identificación oportuna de alumnos con AACC recae en la necesidad de ofrecer a estos las condiciones de aprendizaje necesarias, las cuales difieren de los estudiantes promedio. En este sentido, la alta capacidad en el contexto escolar aporta diversidad en el aula al igual que los alumnos que son incorporados al Programa de Integración Escolar (PIE), para quienes se han diseñado diferentes estrategias para su desarrollo y aprendizaje, situación que no ocurre con los estudiantes con altas capacidades, al menos no como política pública.

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

La literatura científica especializada en el alumnado más capaz ha puesto de manifiesto que tiene características cognitivas muy particulares. Estas diferencias exigen una respuesta educativa específica, para lograr el máximo de sus potencialidades y evitar problemas importantes derivados de un inadecuado proceso educativo, como aburrimiento, desmotivación, falta de desarrollo de hábitos de estudio, con importantes consecuencias en el currículo académico. (Dorta et al., 2021).

Tomando en cuenta sus características excepcionales, los estudiantes con Altas Capacidades podrían ser considerados alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) debido fundamentalmente a las diferencias con el resto de sus compañeros y las necesidades de ser incluidos disminuyendo las barreras educativas que impiden su pleno desarrollo.

Las razones para que estos estudiantes no estén siendo considerados 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 educadores hacia los estudiantes que poseen esta condición.

Dentro de estas, la más evidente es el reconocimiento y caracterización de los estudiantes con AACC 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 identificación de estudiantes con AACC es el paso más complejo y sobre el que más trabajo queda por hacer, ya que a partir de la identificación se inicia todo el procedimiento para proporcionar una adecuada respuesta educativa y alcanzar un eficaz desarrollo de las potencialidades del alumnado (Parra et al., 2019).

Esta problemática puede ser entendida en un doble contexto. Por una parte, el vinculado a los procesos de formación inicial de los docentes, ya que a pesar de lo declarado por los diferentes decretos y normas y considerando las acciones propuestas por la Política de Educación Especial en relación a favorecer un trabajo colegiado con universidades para que las carreras pedagógicas incorporen en sus mallas curriculares conocimientos y estrategias para educar en la diversidad los resultados, algunas investigaciones indican que aún se está en deuda con dichas propuestas e iniciativas y los temas acerca de las necesidades educativas especiales y su abordaje pedagógico aún no forman parte de una política institucional que los considere esencial en la formación del profesor, menos en el conocimiento y abordaje de estudiantes con Altas Capacidades (Tenorio, 2011).

Por otro lado, el contexto del 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 se ha centrado fundamentalmente en los niños y niñas que presentan bajos resultados escolares y están diagnosticados con algún trastorno o discapacidad, sin el reconocimiento y respuesta para estudiantes con Altas Capacidades (Gomez et al., 2016).

Otra barrera para considerar son las creencias y actitudes de los equipos docentes frente a los 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 alumnos es una variable que influye en cómo se procesa la información (García et al., 2021).

Para lograr que los 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 estudiantes, los educadores diferenciales, quienes podrían nutrir la discusión y entregar una mirada mucho más directa y real acerca del tema.

El rol que cumple el educador 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 estudiantes desde una doble mirada. La primera tiene que ver con la cantidad de horas cronológicas que los profesores diferenciales por norma deben permanecer en los cursos con apoyo del PIE, siendo los educadores 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 educadores diferenciales se sostienen como objetivos principales el responder a las necesidades de todos los 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 educadores diferenciales tienen respecto de las barreras y desafíos que existen a la hora de abordar las AACC 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

1. Altas Capacidades

Son abundantes las referencias que existen sobre el concepto de AACC 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 el concepto ha tenido diferentes denominaciones en el transcurso del tiempo, fundamentalmente dentro de los últimos 100 años. Para un mejor análisis 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 (Covarrubias, 2018)*

Modelo	Representante	Postulados
Modelo basado en capacidades	L. Terman	Se centra en el estudio de las capacidades intelectuales en términos de coeficiente intelectual (CI). Terman en 1916 utilizó el término superdotado para referirse a los individuos con un CI mayor a 130 puntos, equivalente al 2% de la población. Es una concepción monolítica basada exclusivamente en la medición psicométrica de la inteligencia como condición innata o genética.
Modelos orientados al rendimiento	Joseph Renzulli	La superdotación se equipara con las características esenciales para alcanzar un alto rendimiento o logro creativo. Joseph Renzulli, propone, en 1978, la teoría de los tres anillos, que concibe tres factores que al interactuar generan productos sobresalientes: habilidad por encima de la media (rendimiento), compromiso con la tarea (asociado a la motivación y perseverancia) y creatividad. Con este modelo se rompe la posición monolítica de la inteligencia y se incorporan características personales y la influencia de los factores ambientales para considerar el desempeño notable.
Modelos cognitivos	Robert Sternberg	Destacan los procesos cualitativos en la elaboración y el procesamiento de la información. Se prioriza el proceso, no el resultado. Alrededor de los años noventa, Robert Sternberg se enfocó en comprender la eficacia de los mecanismos que operan en el desarrollo de personas inteligentes. Su teoría sobre inteligencia exitosa considera tres diferentes procedimientos:

		<p>a) requiere pensamiento analítico para resolver problemas y juzgar la calidad de las ideas;</p> <p>b) inteligencia creadora para generar buenos problemas e ideas;</p> <p>c) la inteligencia práctica para aplicar las ideas y soluciones y adaptarse al entorno en el que se habita.</p>
Modelos cognitivos	Howard Gardner	<p>La teoría de las inteligencias múltiples es considerada como parte de los modelos cognitivos, ya que Gardner piensa la inteligencia como una capacidad que favorece la resolución de problemas, generar nuevos planteamientos a resolver o la capacidad de elaborar productos de valor contextual y sociocultural. Actualmente son 10 tipos de inteligencia las que se han definido bajo esta concepción: lingüística, lógico-matemática, musical, visoespacial, corporal-cinética, intrapersonal, interpersonal, naturalista, existencial y moral.</p>
Modelos socio-culturales	Franz Mönks	<p>Durante la década de los años noventa, Mönks y su modelo de interdependencia triádica reconoce los rasgos propuestos por Joseph Renzulli y agrega factores fundamentales del ambiente social del alumno, como son la familia, los compañeros y la escuela, así como el entorno social más inmediato.</p>
Modelos socio-culturales	Abraham Tannenbaum	<p>En la década de los años ochenta, A. Tannenbaum define la superdotación como el potencial para llegar a lograr realizaciones críticamente aclamadas o productos ejemplares en diferentes esferas de la actividad humana: moral, física, emocional, social, intelectual o estética. En su modelo de aprendizaje social propone cinco factores que deben coincidir y combinarse para que el potencial pueda ser expresado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidad general (factor G). • Aptitudes especiales (habilidades). • Factores no intelectuales (variables personales). • Apoyo ambiental (contexto social). • Factor de oportunidad (factores fortuitos que pueden influir para obtener el éxito).
Modelos socio-culturales	Françoys Gagné	<p>Françoys Gagné propone el modelo diferenciado de superdotación y talento. Este modelo tiene evoluciones importantes desde 1991, hasta el año 2000. Se define la superdotación como la posesión y el uso de habilidades naturales que se</p>

		<p>manifiestan en al menos un dominio de aptitud, de manera espontánea y sin haber recibido formación sistemática. Gagné marca la diferencia entre la superdotación y el talento. El primero de ellos se refiere a las aptitudes naturales del individuo que, mediante los procesos de desarrollo se convierten en talentos expresados en distintos campos particulares de la actividad humana. El segundo hace referencia a la transformación de la aptitud natural en talento, que es mediada por catalizadores intrapersonales y ambientales que facilitan o entorpecen su proceso de desarrollo. Dentro del modelo se identifican cinco campos de la actividad humana en donde se manifiesta la superdotación y el talento: la ciencia, la tecnología, el deporte, la acción social y el arte.</p>
--	--	--

Dentro de lo expuesto podemos apreciar cómo el concepto de AACC 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 donde se homologa el término con el concepto de inteligencia y mediciones de CI en personas sobresalientes en esta clase de estudios (Solar & Arízaga, s. f.). 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, Tennem-baum y Gagné (Conejeros & Gomez, 2020).

Otro grupo que también podemos incorporar dentro de las llamadas Altas Capacidades son los estudiantes con una doble excepcionalidad que se define de manera general como la posesión simultánea de un alto potencial o Alta Capacidad y una discapacidad al mismo tiempo. Es decir, la paradoja de combinar una alta dotación o talento en áreas específicas (p. e. área intelectual, artística, etc.) con dificultades de aprendizaje, en la atención, déficits sensoriales, desórdenes emocionales graves, deficiencias motrices, y deficiencias cognitivas (Gómez et al., 2016).

1.2 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; Conejeros & Gómez, 2020; Covarrubias, 2018) que los estudiantes con AACC se caracterizan por:

- La obtención de puntajes considerablemente superiores a la media (al menos dos desviaciones típicas) en las pruebas de inteligencia individual.
- Las diferencias que muestran con sus iguales a nivel cognitivo son: mayor velocidad de procesamiento, memoria superior, elevada capacidad para

automatizar destrezas y procedimientos mecánicos (lecto-escritura, cálculo, etc)

- Adquieren con mayor facilidad conocimientos novedosos de los cuales construyen esquemas de conceptos complejos y organizados, mostrando una mayor eficacia en los procesos de metacognición. En edades tempranas sus dibujos suelen ser significativamente más complejos que los de sus compañeros.
- Expresan curiosidad por una gran cantidad de temas generando numerosas preguntas que evidencian su pasión por el aprendizaje.
- Manifiestan un desarrollo madurativo precoz y superior que se manifiesta en el grado de concentración en sus tareas acompañado de un amplio vocabulario.
- Obtienen buenos resultados en pruebas de medición de creatividad la cual se manifiesta en diversas soluciones a problemas propuestos.
- 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 de edad de la responsabilidad personal en los éxitos, pero fundamentalmente en los fracasos.
- Se observa con frecuencia habilidades de liderazgo.

Estas características son representativas de los niños con AACC, pero no significa que se deban poseer todas para estar dentro de la categoría. En ese sentido el psicólogo francés Jean Charles Terrassier (1990) creó el término disincronía el cual hace referencia a los desequilibrios que aparecen en los ritmos de desarrollo de procesos intelectuales, afectivos y motor. 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.

2. Inclusión de las AACC 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 que históricamente fueron excluidos de la educación general, que presentan trastornos, déficits, discapacidad o cualquier condición de este tipo que dificulte su aprendizaje olvidando a otros, como los estudiantes con AACC, 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 alumnos 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, 2018).

De esta manera, queda de manifiesto que las necesidades específicas que tienen los estudiantes con AACC 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.

En Chile, la Ley N°20.370 o Ley de Educación General (LEGE), en su artículo 23 reconoce la existencia de estudiantes que requieren necesidades específicas de apoyo, ya sea de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, sin embargo, solo se circunscribe para aquellos estudiantes con déficit o una dificultad específica de aprendizaje, sin hacer mención a aquellos niños excepcionalmente inteligentes y creativos.

Por otra parte, la misma LEGE en el artículo 3 letra c) hace referencia a la equidad del sistema educativo, el que busca que todos los alumnos 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 Ministerio de Educación puede proponer adecuaciones curriculares para alumnos que por sus características así lo requieran.

Una esperanza que posibilita una respuesta a los niños con AACC y que se desprende del mismo marco jurídico específicamente en su artículo 36 es el que indica que “el Ministerio de Educación deberá hacer las adecuaciones necesarias para que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan participar en las mediciones de la calidad de la educación” lo que 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 como el decreto 170 del Ministerio de Educación 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 alumnos con Necesidades Educativas Especiales” (MINEDUC, 2018). (Sin embargo en el mismo decreto no se hace mención alguna a los estudiantes con AACC ya que su foco está centrado en la discapacidad o déficit) y el decreto 83 que hace mención a adecuaciones curriculares que promuevan y aseguren que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan permanecer y transitar en los distintos niveles educativos con equivalentes oportunidades de recibir y desplegar una educación de calidad, que les permita desarrollar sus capacidades de forma integral y de acuerdo a su edad (Mineduc, 2015).

Otra ley muy importante dentro de este contexto es la Ley 20.845 (2015) referente a la inclusión escolar, que, además de regular el Programa de Integración Escolar (PIE), en su artículo 1 letra f) nos habla sobre la diversidad y señala que el sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales y en su letra i) hace referencia a la flexibilidad del sistema educativo, indicando que se debe permitir la adecuación del proceso educativo a la diversidad de realidades.

Finalmente, se debe tener en consideración que el 11 de noviembre de 2019 fue ingresado un Proyecto de ley que se encuentra en tramitación en el Congreso Nacional de Chile llamado Proyecto de ley que establece normas especiales para

identificar y promover la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes con altas capacidades cognitivas. Este proyecto de ley, que se encuentra en primer trámite constitucional, busca establecer medidas que favorezcan la trayectoria educativa de NNA con AACC, a través de su identificación y medidas como la flexibilización y el enriquecimiento de su currículum (Boletín N°13.047-04, 2019).

2.1. 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 alumnos, 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, en diversos estudios (García-Barrera & de la Flor, 2016; Parra et al., 2019; Pasarin-Lavín et al., 2021) se hace mención a estereotipos y creencias erróneas que tienen los docentes acerca de los alumnos 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 estudiantes (Baudson y Preckel, 2016).

En un estudio realizado por Parra, García & Ruiz (2019) respecto de la percepción de profesores de primaria hacia los alumnos con altas capacidades, se señala que el estereotipo que más se repite es la relación directa que se supone debería existir entre altas capacidades y alto rendimiento académico. Esta creencia dificulta enormemente la identificación de los niños y niñas con esta condición, ya que existe un grupo de estudiantes que, a pesar de tener un perfil intelectual sobresaliente, presentan bajo rendimiento escolar y, además, tienden a no ser reconocidos como estudiantes con altas capacidades por sus pares y docentes (Gómez-Arizaga et al., 2020).

En la misma línea, las principales creencias señaladas por Pasarin-Lavín et al. (2021) son que este tipo de alumnado siempre posee un Cociente Intelectual superior a 130, sin considerar que no es un factor determinante; que tienen un rendimiento destacado en todas las áreas y por ende un buen rendimiento académico, aunque hoy se sabe que esa correlación no ocurre siempre, sino que muchas veces presentan dificultades y en general destacan en algún área específica.

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 estudiantes con AACC por parte de los establecimientos educacionales, porque reduce la capacidad para identificar a los alumnos que presentan las características que, según los prejuicios mencionados, deberían tener (Parra et al., 2019; Pasarin-Lavín et al., 2021).

3. Formación docente

A nivel internacional, la formación del profesorado ha sido identificada como uno de los elementos clave para avanzar en inclusión educativa (Herrera-Seda et al., 2022). En relación con las AACC, la preparación y conocimiento de los docentes es un factor fundamental, ya que sin una sólida instrucción y conocimiento especializado estos estudiantes no reciben una adecuada respuesta educativa que permita desarrollar al máximo sus potencialidades. Para esto se requieren docentes debidamente formados que puedan efectivamente intervenir en el proceso de identificación de estos alumnos (Parra et al., 2019).

Sobre el abordaje de este tipo de estudiantes, es importante destacar que toda iniciativa o medida que se lleve a cabo, así como la implementación de una correcta y temprana detección, no alcanzarán el éxito si el profesorado no cuenta con la preparación y los conocimientos necesarios (García-Barrera & De La Flor, 2016).

En la misma línea, Benavides-Moreno et al. (2021) califica como un desafío para cualquier sistema educativo que sus docentes manejen estrategias pedagógicas y disciplinares que sean idóneas a ambientes diversos y que aseguren procesos de aprendizaje efectivos. Más aún, cuando hablamos de AACC, se hace evidente la necesidad de una preparación especializada, ya que, como se ha mencionado anteriormente, las necesidades educativas de estos estudiantes son diferentes a las de alumnos con NEE asociados a algún tipo de discapacidad o condición relacionada a problemas de aprendizaje como las que aborda el PIE en el contexto escolar chileno.

Lamentablemente, la preparación y el conocimiento especializado no siempre se encuentran en la formación de pregrado de los docentes, lo que tiene como consecuencia la perpetuación de conceptos equivocados y mitos en torno a las AACC, perjudicando de esta manera el adecuado desarrollo de estos estudiantes (Fraser-Seeto, 2013).

A nivel nacional, por ejemplo, a pesar de que discursivamente se establece la importancia de la educación inclusiva, tanto para frenar las barreras de exclusión, como brindar educación de calidad, que fomente la participación y logre aprendizajes de todos los estudiantes, en la práctica, a la hora de construir una cultura inclusiva, se evidencia una formación insuficiente, falta de capacidades específicas o la idea de que la inclusión es tarea solo de educadores especialistas y no de 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, sólo 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 AACC 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 estudiantes con AACC.

3.1 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 educadores diferenciales (Inostroza et al., 2021).

Estos 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 H. et al., 2012).

La importancia que tienen en la educación inclusiva tiene relación con el perfil de egreso que manifiestan los centros educativos que los 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 estudiantes diagnosticados, nada impide que justamente esa vocación de inclusión pueda recoger también a estudiantes con AACC, reconociendo que tienen necesidades educativas específicas.

Por otro lado, en lo que respecta al ejercicio de su profesión en el aula, estos profesionales son los educadores que, en términos de horas y por norma establecida en el artículo 87 del decreto 170 del MINEDUC (2018), tienen la mayor permanencia y, en consecuencia, mayor acompañamiento de los estudiantes, en comparación con otros profesores de asignatura diferenciada, específicamente desde séptimo básico y solo detrás de los profesores jefes en términos de tiempo de los niveles de prebásica hasta sexto básico.

Este rol clave de los educadores diferenciales en la inclusión escolar es, además, explicitado en la legislación chilena, como 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 alumnos 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 estudiantes con AACC.

4. Identificación de estudiantes con AACC

En cuanto a la detección de casos en el contexto escolar, solo una parte de los 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 alumnos con AACC, necesariamente implica vencer los mitos y estereotipos que giran en torno al tema, para ofrecerles a estos 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 estudiantes, para lo cual es necesario conocer las características de estos estudiantes (Pasarín-Lavín et al., 2021).

Otra razón que explica el desafío que representa la identificación de los estudiantes con AACC es la falta de una definición concreta del concepto de AACC, lo que lleva a confusión respecto del tema y a la aplicación de distintos modelos para su identificación, cada uno con sus respectivos criterios de identificación (Parra et al., 2019).

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 docentes, fundamentalmente los educadores diferenciales, para notar las primeras señales que hagan sospechar de un estudiante con habilidades excepcionales respecto de sus pares.

En este contexto es que se requiere de una adecuada preparación y formación docente, ya que la identificación y detección de las AACC en el aula será más compleja si los docentes no están formados y, por consiguiente, no tienen ciertos conocimientos que permitan identificar la situación con claridad y proponer una intervención que atienda a las necesidades especiales de este grupo de alumnos (Pasarín-Lavín et al., 2021).

Pregunta de investigación y objetivos

Pregunta de investigación:

¿Cómo afecta la percepción de barreras, creencias y desafíos de los educadores 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 educadores 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 educadores diferenciales.
3. Reconocer las creencias y desafíos de los educadores diferenciales frente a las AACC.

Diseño

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 diferenciales respecto de la inclusión de estudiantes con AACC. En este sentido, una investigación cualitativa, permite obtener información acerca de la opinión y creencias de este grupo de profesionales de la educación, de manera más detallada y así explorar la temática con mayor profundidad, considerando el carácter subjetivo de la información que queremos obtener. Por otro lado, este diseño entrega mayor dinámica en relación con la indagación, es decir, 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 AACC para más tarde elaborar perspectivas teóricas que expliquen dicho fenómeno (Hernández Sampieri et al., 2010).

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 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-Cañedo 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 (Atlas.ti, 2023).

Participantes:

Se contactó mediante correo electrónico a 14 profesores diferenciales de un colegio de la Provincia de Chiloé, Región de Los Lagos, a los cuales se les explicó el objetivo de la investigación y se les invitó a participar a través de la Dirección del Establecimiento con quien se conversó telefónicamente previamente. La invitación fue enviada a todos los Educadores 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 por conveniencia geográfica al estar ubicado en una comuna de la zona sur en el contexto de la asignatura Taller de Integración I.

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 éstos 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

Los resultados de la encuesta muestran que la mayoría de los educadores diferenciales encuestados tienen creencias acerca de las características de los estudiantes con altas capacidades que reflejan falta de conocimiento y preparación para identificar correctamente a estos alumnos. Al mismo tiempo, existen opiniones divididas y percepciones heterogéneas respecto, por una parte, de la preparación que tienen los mismos docentes para responder adecuadamente a las necesidades de alumnos/as con altas capacidades y, por otra, del tipo de necesidad educativa que presentan estos alumnos/as.

Respecto de las barreras que dificultan el abordaje de las necesidades de estos estudiantes, se logran identificar, según la percepción de los docentes encuestados, como se muestra en la tabla 2, 10 barreras que incluyen elementos asociados al conocimiento, a la preparación, a los recursos materiales y humanos, y al sistema educativo en general.

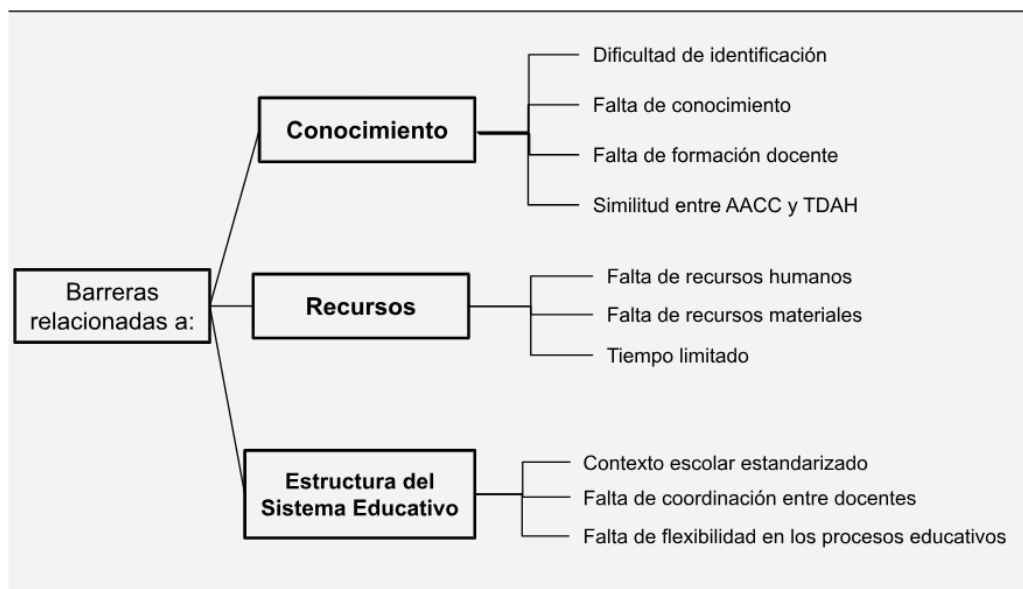
Tabla 2. *Barreras que dificultan una adecuada respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes con AACC.*

Barrera	Descripción
Contexto escolar estandarizado	Planificar, acompañar y evaluar a los estudiantes con AACC de manera diferenciada al resto de sus compañeros 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 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 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 diferentes profesores que intervienen en el proceso educativo de los 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 relacionado 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 estudiantes.
Similitud entre características de AACC con TDAH	Una de las características que los docentes creen que deben tener los 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 educadores 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.

La identificación y el análisis de las barreras percibidas por los educadores diferenciales encuestados permiten observar similitudes y diferencias entre ellas y de acuerdo con eso, clasificarlas en 3 categorías tomando en cuenta el tipo de dificultad que representan. Estas categorías (Figura 1) son: Barreras relacionadas al conocimiento, Barreras relacionadas a los recursos y Barreras relacionadas a la estructura del Sistema Educativo.

Figura 1. *Categorización de barreras*



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

Barreras relacionadas a 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 estudiantes, considerando que requieren una atención y dedicación especial y diferenciada al resto del alumnado.

Barreras relacionadas a 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 a 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 alumnos/as con AACC.

Por otro lado, los resultados también permiten conocer, como se muestra en la tabla 3, las creencias de los docentes encuestados respecto de 4 aspectos relevantes:

1. Las características que deberían tener los estudiantes con AACC.
2. Las necesidades educativas especiales de los estudiantes con AACC
3. La formación académica de los docentes respecto de las AACC
4. La relevancia del enriquecimiento para estudiantes con AACC.

Tabla 3. *Creencias de los docentes respecto de las AACC*

Aspecto consultado	Creencias
Características que deberían tener los 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 permiten 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 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 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 encuestados 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 alumnos con algún tipo de discapacidad, asociando las NEE con limitaciones en los 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 alumnos. Por un lado, porque ven en este abordaje una manera de potenciar las habilidades, conocimientos y aptitudes sobresalientes de los estudiantes con AACC y por otro, porque puede evitar las dificultades que presentan estos alumnos en el contexto escolar, como frustración y posible deserción escolar.

En cuanto a los desafíos que perciben los educadores diferencias que han tenido la oportunidad de aplicar estrategias metodológicas adecuadas a las necesidades educativas de estos estudiantes, los resultados muestran principalmente 3 desafíos:

1. **Desarrollar metodologías innovadoras:** proponer actividades que logren captar la atención de estudiantes con AACC, 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 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 AACC. Este

desafío considera la dificultad de congeniar los tiempos disponibles que tienen los educadores para atender necesidades tan diversas en el aula.

- 3. Adecuación curricular:** algunos educadores diferenciales encuestados consideran que uno de los principales desafíos es lograr una adecuación curricular para estudiantes con AACC, 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 AACC 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 estudiantes con esta condición, no solo como en esta investigación, a nivel de educadores diferenciales, sino también a nivel de directivos y otros docentes, las cuales están a la base de una de las principales barreras educativas mencionadas, como la dificultad para identificar a este tipo de estudiantes en el contexto escolar. La idea de que estos 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 alumnos/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 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 docentes, ninguna intervención va a poder satisfacer las necesidades de estos 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 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 niños; y, en segundo lugar, superar la falta de formación docente antes mencionada. Esta falta de formación, no solo en educadores diferenciales, sino también a nivel de pedagogías en general, es destacada como una de las barreras también en otras investigaciones como, por ejemplo, el de Seade et al. (2022) con un estudio de caso en Ecuador, el 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 este sentido se hace evidente la importancia de diseñar mallas curriculares, en las distintas universidades que forman a los docentes diferenciales del sistema educativo, que entreguen a estos las herramientas necesarias para realizar adecuaciones curriculares efectivas y estrategias de enriquecimiento curricular, que permitan

desarrollar el potencial de los estudiantes con esta condición en el contexto escolar. Los mismos docentes observan la importancia de dicho enriquecimiento curricular para estudiantes con AACC 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 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 profesionales de la educación considerados “los más idóneos” para dar una respuesta inclusiva a las necesidades educativas de todos los estudiantes.

Como se ha podido apreciar en el análisis de los resultados se reconocen un conjunto de barreras y creencias en torno a los alumnos que presentan AACC. 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 AACC con la denominación necesidad educativa especial (NEE) por parte de los educadores 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 estudiantes y que involucra una respuesta diferenciada por parte de los docentes. También resulta altamente positivo en las respuestas de los entrevistados 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 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 Gomez-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 futuros profesores 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 profesores, directivos y asistentes de la educación para hacer frente a lo expuesto.

Los estudiantes con AACC no pueden seguir esperando recibir una atención de calidad y adecuada a sus características. Para ello, la escuela y sus miembros tienen la responsabilidad de transformarse, con el fin de generar procesos que conduzcan a la inclusión de estos niños, en un ambiente de colaboración, crecimiento y con los apoyos externos que sean requeridos para otorgar una educación de calidad para todos y todas.

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. 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 diferenciales del sistema educacional del país. Debido a esto, los resultados no se deben generalizar y deben interpretarse con cautela.

Al mismo tiempo, esta investigación destaca la necesidad de seguir indagando temáticas relacionadas a las AACC, ya sea desde el punto de vista de los educadores diferenciales como también de otros actores del sistema educativo, como docentes de educación general, directivos, apoderados, etc. Es evidente la falta de conocimiento respecto del tema que existe a nivel nacional y toda investigación en este sentido contribuye a mejorar las posibilidades de atender de manera adecuada a las necesidades educativas de este grupo de la población escolar. Se propone, entonces, efectuar un estudio más exhaustivo con una muestra mayor, que incluya más establecimientos educacionales y con algún instrumento de recolección de datos más completo que permita conocer en profundidad los aspectos más relevantes que, no solo dificultan, sino también que facilitan la inclusión educativa de estudiantes con AACC.

Referencias

- ATLAS.ti (2023). ATLAS.ti. <https://atlasti.com>
- 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&iiddocto=13590&tipodoc=mensaje_mocion
- Cisneros-Caicedo, A. J., Guevara-García, A. F., Urdánigo-Cedeño, 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. *Domino 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>
- 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 Filosofia e Psicologia da Educação, 26, Article 26. <https://doi.org/10.22481/aprender.i26.10041>
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C., López, M., Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C., & 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>
- 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 (Valdivia)*, 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., & Armijo 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* (5a ed). McGraw-Hill.

Herrera-Seda, C., Castillo, P., Figueroa, L., Gallego, C., & Leiva, R. (2021). Competencias para una pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado chileno. *Sophia Austral*, 27, 19. Epub 28 de diciembre de 2022. <https://dx.doi.org/10.22352/saustral202127002>

Inostroza, F., Falabella A., A., Inostroza, F., & Falabella A., 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 Educativa*, 51(2), 46-71. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.2-Art.109>

MINEDUC (2016a). Ministerio de Educación. Orientaciones para la construcción de comunidades inclusivas. División de Educación General, Coordinación Nacional de Inclusión y Diversidad. Santiago: Valente Impresores Ltda.

- MINEDUC (2018) Ministerio de Educación. Decreto 170.
https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- MINEDUC (2015) Ministerio de Educación. Decreto 83.
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- MINEDUC. (2023). Ministerio de Educación. *Trayectoria educativa*. Enseñanza Básica.
<https://escolar.mineduc.cl/basica/#:~:text=La%20Educaci%C3%B3n%20B%C3%A1sica%20es%20el,los%20cursos%20de%20este%20nivel>
- MINEDUC. (2023). Ministerio de Educación. *Trayectoria educativa*. Enseñanza Media.
<https://escolar.mineduc.cl/media/#:~:text=En%20Chile%2C%20cerca%20de%20900.000,pa%C3%ADs%20que%20imparten%20este%20nivel>
- 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.
- 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, Article 24. <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, septiembre). Alumnado con altas capacidades. Recuperado de http://sauce.pntic.mec.es/falcon/altas_capacidades.pdf
- Seade M, C., Arciniegas, D., Peñaherrera, J., & Vélez Calvo, X. (2022). *ALTAS CAPACIDADES, BARRERAS EN EL APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO* (pp. 45-56).
- Solar, M. L. C., & Arízaga, M. P. G. (s. f.). *Alta Capacidad: Lo que necesitamos saber para brindar una educación generadora de oportunidades*.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Terrassier, J. C. (2003). La existencia psicosocial particular de los superdotados. *Ideación: La revista en español sobre superdotación*, ISSN 1134-1548, N°. 18, 2003. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2340383>

Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted Students. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 551-576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>

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 n°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.

Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.