



Experiencias escolares de estudiantes con altas capacidades de la región del Maule: acercamiento a la potencialidad y a la diversidad en las aulas^{*}

School experiences of students with high capacities of Maule region: approach to potentiality and diversity in the classroom

Fernanda Agüero Espinosa¹, Javiera Avendaño Pavez², Francisca Barrera Campos³,
Javiera Ramírez Reyes⁴ & Paula Sepúlveda Espinoza⁵

Agüero, F., Avendaño, J., Barrera, F., Ramírez, J., & Sepúlveda, P. (2024). Experiencias escolares de estudiantes con altas capacidades de la región del Maule: acercamiento a la potencialidad y a la diversidad en las aulas. *Revista Convergencia Educativa*, (15), junio, 11-27. <https://doi.org/10.29035/rce.15.11>

[Recibido: 29 mayo, 2024 / Aceptado: 01 julio, 2024]

RESUMEN

El siguiente artículo analiza las experiencias escolares de cuatro estudiantes con altas capacidades de la Región del Maule, pertenecientes al Programa de Educación de Talentos Académicos Semilla UCM. Para llevar a cabo esta investigación, se utilizó una metodología fenomenológica y se aplicaron tres instrumentos de recopilación de datos: un grupo focal y entrevistas episódicas para explorar las experiencias de los estudiantes, y entrevistas semiestructuradas para indagar en la percepción de los agentes educativos sobre las altas capacidades. Los resultados evidencian la falta de políticas inclusivas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades y/o talento académico, lo que trae como consecuencia un ambiente competitivo en el aula y un entorno poco adecuado que atienda las neurodivergencias. Estos aspectos contrastan con las experiencias recogidas en el Programa Semilla UCM donde se aplican metodologías innovadoras y se propician relaciones positivas con los docentes y los compañeros de curso.

Palabras clave: altas capacidades; sistema educativo chileno; diversidad en el aula; neurodivergencia.

* Agradecemos a quienes permitieron esta investigación: Dr. Alejandro Villalobos, director del Programa Semilla UCM, Dra. Francisca Barrera, profesora guía de Síntesis de Grado, y a Ximena Gómez, presidenta de la Fundación Altas Capacidades Chile- Abrazando el Talento.

¹ Estudiante de pregrado. Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. <https://orcid.org/0009-0009-1662-353X> | fernanda.aguero@alu.ucm.cl

² Estudiante de pregrado. Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. <https://orcid.org/0009-0008-4432-517X> | javiera.avendano@alu.ucm.cl

³ Académica. Doctora en Historia, Literatura y Poder. Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. <https://orcid.org/0009-0001-2155-6759> | fbarrera@ucm.cl

⁴ Estudiante de pregrado. Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. <https://orcid.org/0009-0005-9724-585X> | javiera.ramirez.03@alu.ucm.cl

⁵ Estudiante de pregrado. Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. <https://orcid.org/0009-0006-7500-1587> | paula.sepulveda@alu.ucm.cl

ABSTRACT

From a phenomenological perspective, the following research analyzes the school experiences of four students with high abilities from the Maule Region, belonging to the UCM Semilla Academic Talent Education Program. Three data collection instruments were applied to carry out this research, aimed at students and educational agents. The results show the lack of inclusive policies in the education system for students with high abilities and/or academic talent, which results in a competitive classroom environment and an environment unsuitable for comprehensive development. These aspects contrast with the experiences collected in the UCM Semilla Program, where innovative methodologies are applied and positive relationships with teachers and classmates are fostered.

Keywords: High capacities; Chilean education system; Classroom diversity; neurodivergence.

INTRODUCCIÓN

En lo que concierne al contexto educativo chileno sería errado afirmar que los establecimientos educativos no atienden a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) puesto que desde el año 2010, la Ley N° 20.422 (2010) sobre las normas para la igualdad de oportunidades e inclusión social estableció el marco legal para la inclusión de personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, en diversos escenarios, principalmente en el contexto de la educación formal.

Sin embargo, la atención se encuentra focalizada en las dificultades de aprendizaje, las habilidades descendidas y las discapacidades, mientras que las potencialidades se encuentran al margen por causa del desconocimiento y/o expectativas estereotipadas respecto del perfil del estudiante con Alta Capacidad (AC). Un ejemplo de ello sería el Programa de Integración Escolar (PIE) que, si bien ha sido adecuado y modificado en función de los distintos contextos sociales durante sus más de diez años de funcionamiento, se centra en proporcionar apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y brindarles un acompañamiento psicopedagógico y, en caso de ser transitorias, lograr una nivelación de los aprendizajes. Este programa busca favorecer la inclusión escolar, ofreciendo recursos y estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes acceder y progresar en el currículo regular. No obstante, este enfoque no incluye las necesidades de los estudiantes con alta capacidad, quienes, de igual manera, requieren adaptaciones y desafíos educativos específicos para desarrollar plenamente sus habilidades.

Diversas investigaciones coinciden en que las necesidades de los estudiantes con altas capacidades y/o doble excepcionalidad¹, necesitan ser cubiertas considerando factores sociales, físicos, de género, cognitivos y emotivos (Arancibia, 2009; Gagné, 2011; Conejeros et al., 2022)². Una de las principales causas hacia la limitación del desarrollo de potencialidades en las aulas tradicionales se encuentra en los obstáculos

¹ La doble excepcionalidad es entendida como la manifestación de algunas discapacidades o dificultades de aprendizaje en simultáneo a la presencia de habilidades excepcionales o talentos (Baum & Schrader).

² De acuerdo al marco teórico que sustenta este estudio, la mención de autores como Freeman (2005), Arancibia (2009) y Gagné (1985; 2011) se debe a sus contribuciones pioneras respecto a la conceptualización de las AC a nivel internacional como también en el contexto nacional.

socioeducativos, los cuales dependen estrechamente de las concepciones culturales de cada sociedad. Estas influyen en cómo se perciben y abordan las habilidades de los estudiantes. Aquel enfoque de los establecimientos a menudo prioriza una atención hacia las dificultades de aprendizaje sobre las altas capacidades. Como resultado, las políticas y prácticas educativas tienden a centrarse en la remediación de deficiencias en lugar de fomentar el desarrollo integral de las potencialidades.

A su vez, el concepto de la superdotación se encuentra relacionado con el concepto de moralidad de cada cultura, bajo el supuesto de que un mayor coeficiente intelectual conlleva un comportamiento moralmente correcto dentro de la sociedad (Freeman, 2005). Debido a estos prejuicios sobre cómo se espera que se comporte un estudiante AC asociándolo con un razonamiento mucho más lógico, niveles avanzados de aprendizaje y excelencia académica en comparación con sus pares, la creatividad no suele considerarse como una característica de la superdotación. En contraste, es probable que un estudiante altamente creativo manifieste inconformidad y desmotivación frente al entorno escolar, pues las dinámicas dentro de las salas de clases no son adecuadas para fomentar las potencialidades y tampoco consideran el talento desde las áreas deportivas y artísticas, lo que implica una inconsistencia en la distribución de servicios otorgados para la atención de las necesidades educativas dentro de los establecimientos escolares del país (Subotnik et al., 2011).

A partir del año 2007, se encuentra en funcionamiento el Programa de Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos del Ministerio de Educación [MINEDUC, 2007], siendo uno de los pioneros el Programa Educacional para Niños con Talentos Académicos PENTA de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Esta iniciativa se ejecuta a través de convenios con instituciones de educación superior reconocidas por el Estado a lo largo del país, permitiendo a estudiantes que cursan segundo ciclo y educación media, principalmente en establecimientos municipales, asistan gracias a una subvención a programas de talentos que funcionan por medio de una modalidad extracurricular.

Si bien estos programas abordan las altas capacidades y el talento académico ofreciendo alternativas para el enriquecimiento curricular en diversos campos de estudio, contrastando con la metodología tradicional que tiende a la estandarización al omitir y desestimar la diversidad intelectual y cultural presentes en los contextos educativos (Cabezas, 2017) aún persiste el desconocimiento sobre la manera en que actualmente están siendo abordadas las altas capacidades dentro del sistema escolar chileno. De ahí surge nuestra propuesta de estudio que tiene como objetivo analizar las experiencias escolares de estudiantes con altas capacidades de la región del Maule pertenecientes al Programa de Educación de Talentos Académicos Semilla UCM.

La investigación precisa en aportar datos concretos sobre la situación de las altas capacidades a partir de las experiencias escolares de cuatro estudiantes participantes del estudio y las percepciones de los agentes educativos sobre las AC, permitiendo identificar de manera preliminar algunas de las necesidades actuales que deben ser cubiertas en las aulas maulinas.

Conceptualización de las altas capacidades

A lo largo de los años, definir las altas capacidades ha sido un desafío constante, producto de los prejuicios y estereotipos generados en torno a este tipo de neurodivergencia³. Se tiene interiorizado que un estudiante talentoso es activo y motivado intelectualmente, con una sincronía entre su alto nivel de coeficiente intelectual y madurez emocional, además de ser brillante y destacar académicamente en todas las áreas. Siguiendo el modelo de Gagné (1985), en la actualidad se han diferenciado dos conceptos que antes se concebían como complementarios: las altas capacidades y el talento académico.

Por una parte, las altas capacidades se vinculan con habilidades excepcionales manifestadas en una o diversas áreas, ya sea del ámbito académico, artístico o deportivo. Este desempeño excepcional se entiende como un proceso en el que la potencialidad del estudiante se va desarrollando. Los estudiantes con altas capacidades pueden mostrar destrezas avanzadas en campos que no necesariamente se reflejan en sus calificaciones, destacándose por su creatividad, liderazgo o habilidades específicas en disciplinas como la música, el deporte o las artes visuales.

Por otra parte, el talento académico se relaciona específicamente con el rendimiento destacado del estudiante en el ámbito educativo en las asignaturas tradicionales. Implica un alto nivel de aprendizaje y una mayor consciencia del proceso educativo, pero se centra en el rendimiento medible a través de evaluaciones tradicionales. Los estudiantes con talento académico sobresalen en matemáticas, ciencias, lenguas y otras materias escolares, y su talento es evidente en sus calificaciones y en su desempeño en pruebas estandarizadas.

Aunque en ambos casos los estudiantes presentan niveles altos de aprendizaje y una mayor consciencia de su proceso, el concepto de altas capacidades abarca una gama más amplia de habilidades y talentos que no siempre se reflejan en los sistemas de evaluación de los establecimientos educativos tradicionales. Por tal motivo, en el transcurso de esta investigación se emplea el concepto de altas capacidades, reconociendo la diversidad y el potencial de estos estudiantes, más allá de los criterios académicos formales.

Se ha comprobado que el fuerte interés académico de los estudiantes AC no exenta la necesidad de un contexto favorable en las aulas académicas, al contrario, frente a un contexto adverso existe la posibilidad de que esa alta capacidad no prospere. En vista de ello, es esencial fomentar el desarrollo de sus potencialidades asegurando la posibilidad de vivenciar constantemente experiencias adecuadas a sus niveles de aprendizaje, comprendiendo las particularidades de cada estudiante expresadas a través de sus necesidades educativas.

El sistema educativo chileno ha implementado diversos planes y propuestas para asegurar la entrega de una educación de calidad, equitativa e inclusiva, atendiendo a las necesidades de los estudiantes, sin embargo, el contexto real difiere de lo propuesto. El currículo presenta adecuaciones para la atención especial a estudiantes con necesidades especiales a través del programa PIE, no obstante, las altas capacidades al no ser partes de las NEE, no se consideran en aquellas adecuaciones curriculares. En efecto, esta inflexibilidad estandarizada en el

³ Se comprende someramente la neurodivergencia en el contexto educativo como la diversidad con que los estudiantes aprenden y se relacionan con su entorno, entendida desde los nuevos paradigmas sociales relacionados con los enfoques del desarrollo neurológico y psicológico (Ruiz-Danegger, 2016).

currículo y programas educativos no estimulan las diversidades cognitivas, lo que puede llevar al estudiante AC a situaciones de fracaso en diversos ámbitos.

Cabezas (2017) expone que es revelador concebir un espacio de igualdad sin privar que los estudiantes se expresen y trabajen sus habilidades e intereses concediéndoles la libertad para indagar en nuevos conocimientos y metas, motivados por su curiosidad y creatividad. Esto sin desatenderlos por completo, más bien guiándolos. Estos estudiantes requieren una adaptación especializada que atienda su ritmo, complejidad y capacidad. De esta manera, si se atienden sus necesidades educativas, podrán desarrollar sus potencialidades y establecerse como aprendices de por vida (Arancibia, 2009; Subotnik et al., 2011).

Para desafiar concepciones y estereotipos creadores de barreras segregadoras, Arancibia (2009) propone que la identificación temprana de las potencialidades dentro de las salas de clase es sumamente necesario, aunque lo imposibilita el hecho de no considerar las AC dentro de las Necesidades Educativas Especiales. La autora también señala lo siguiente:

Existe la creencia que los estudiantes con talentos académicos presentan ventajas para el aprendizaje y, por tanto, no necesitarían educación especial ya que se las “arreglan solos”. Esta declaración lleva a que los alumnos con capacidades destacadas sean poco estimulados en el sistema educacional... No desafia a estos estudiantes, ya que las actividades escolares son más bien rutinarias y repetitivas, lo que, por lo general, provoca que los estudiantes dotados se encuentren aburridos y desatentos al interior de la sala de clases (p. 7).

Programas extracurriculares de Talentos: un medio de visibilización de otra forma de diversidad

Con el propósito de apoyar el desarrollo de estudiantes excepcionales, han surgido diversos programas que crean espacios fuera de lo tradicional y con las adecuaciones necesarias para las potencialidades.

Un espacio alejado de las instituciones tradicionales es la Fundación Altas Capacidades en Santiago de Chile, una agrupación creada por y para padres de hijos e hijas que presentan AC o doble excepcionalidad, buscando orientar sobre las altas capacidades, además de luchar por la implementación de adecuaciones curriculares en la educación chilena.

En Chile existen siete programas de talentos que, de acuerdo a metodologías particulares y específicas de cada uno, crean espacios que buscan situar y hacer sentir a estos estudiantes como pertenecientes a un ambiente idóneo para sus necesidades y así, generar experiencias oportunas para el desarrollo del talento. Luego del Programa PENTA iniciado en el año 2001, le siguieron los programas DELTA de la Universidad Católica del Norte, BETA de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Talentos de la Universidad de Concepción, PROENTA de la Universidad de la Frontera, Alta de la Universidad Austral de Chile y Semilla de la Universidad Católica del Maule.

Este último, creado en 2015, funciona bajo la teoría de los tres anillos. Esta teoría, en palabras de Renzulli (2011), señala que la alta capacidad surge cuando se entrelazan tres componentes: compromiso, habilidad destacada y creatividad; estos componentes por sí solos, no constituyen la alta capacidad, más bien potencian su desarrollo. En la actualidad, el Programa de Educación de Talentos Académicos Semilla tiene convenios con establecimientos educativos municipales de las comunas de Talca, San Javier, Cauquenes, Molina, San Clemente, Constitución y Linares.

El proceso de selección de estudiantes tiene distintas etapas: en un primer momento, el programa capacita a los docentes para la identificación de las altas capacidades. Luego de obtener una nómina de estudiantes, estos son convocados para realizar un test con el objetivo de evidenciar habilidades cognitivas. En el caso de los jóvenes que asisten a establecimientos privados y desean acercarse al programa por iniciativa propia, deberán costear los gastos correspondientes tanto a la aplicación del test como la realización de los talleres.

El instrumento corresponde al Test de Matrices Progresivas de Raven, cuyo propósito es medir las habilidades de pensamiento abstracto de los estudiantes (capacidades cognitivas) a partir de la resolución de problemas, capacidad de observación, razonamiento y analogías (Cairo et al., 2000). Una vez obtenidos los resultados, quienes se encuentren entre los quintiles más altos ingresan al programa, seleccionan los talleres de su interés y al finalizar el semestre generan un producto en concordancia con los conocimientos y habilidades adquiridos durante el transcurso del semestre para culminar con una feria académica en donde estudiantes, *coaches*⁴ y otros agentes del programa comparten en torno a las creaciones realizadas, en busca de enriquecer el intercambio académico.

En síntesis, el Programa Semilla UCM busca proporcionar a partir de una metodología basada en la productividad y reflexión, un espacio agradable con actividades desafiantes y motivantes que se encuentren vinculadas directamente con los intereses personales del estudiante.

OBJETIVOS

En virtud de estos antecedentes, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo es la experiencia escolar de estudiantes de la Región del Maule pertenecientes al único programa de educación de talentos de la zona? Para dar respuesta a la interrogante, se consideraron los siguientes objetivos específicos:

1. Comprender las experiencias escolares u autopercepción de los estudiantes que participan de este estudio.
2. Indagar en el modo en que los agentes educativos perciben las altas capacidades.
3. Identificar las necesidades educativas de las altas capacidades que deben ser cubiertas en el aula.

METODOLOGÍA

⁴ En el marco del Programa Semilla UCM se acuña esta terminología para referirse al docente guía del curso o taller, entendido como la persona a cargo de guiar, monitorear y motivar el proceso de aprendizaje.

Esta investigación se fundamentó en un diseño cualitativo de tipo fenomenológico, sustentado en el estudio de experiencias y percepciones personales de un fenómeno para así comprender la naturaleza de este en relación con un contexto en específico, considerando el dinamismo de factores y actores concebidos dentro de las realidades diversas (Fuster, 2019, p. 202).

Se analizaron las experiencias de estudiantes pertenecientes al Programa de Educación de Talentos Académicos Semilla, de la Universidad Católica del Maule (UCM). La muestra total de participantes estuvo compuesta por estudiantes de Enseñanza Media pertenecientes a distintas instituciones municipalizadas en donde cursaban séptimo básico, segundo y cuarto medio; con relación a sus niveles dentro del Programa Semilla UCM, los estudiantes se encontraban cursando el inicial, intermedio y avanzado respectivamente. En cuanto a los agentes educativos, cuatro de seis pertenecían a los establecimientos en donde asistían los alumnos.

Tabla 1

Muestra participantes de la investigación.

Estudiantes	Docentes	Jefes de UTP	Total, participantes
4	3	3	10

Se recopilaron datos a través de un grupo focal y entrevistas episódicas, enfocadas en las experiencias de jóvenes pertenecientes tanto a un establecimiento educacional tradicional como a uno extracurricular. Se buscó explorar las vivencias específicas en el ámbito escolar que pudieran influir significativamente en sus perspectivas respecto a su proceso de aprendizaje. Además, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con docentes y coordinadores de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), con el propósito de indagar sobre sus conocimientos acerca de las altas capacidades, así como también sobre las herramientas y metodologías pedagógicas adquiridas durante su formación inicial docente.

Se analizaron los datos a partir de la transcripción del grupo focal y las entrevistas, realizando una lectura minuciosa para identificar y codificar sistemáticamente las experiencias y prácticas pedagógicas relevantes. Se compararon los resultados de las entrevistas para detectar patrones y variaciones entre las respuestas de los participantes, lo que condujo a una discusión que culminó en conclusiones sobre el fenómeno estudiado.

En el marco de esta investigación, se consideraron y obtuvieron los permisos necesarios para llevar a cabo la investigación, y para su posterior publicación. En este sentido, se garantizó la confidencialidad a través del uso de pseudónimos.

RESULTADOS

Los resultados se dividen en dos categorías, la primera se relaciona con el grupo de estudiantes y el segundo con los agentes educativos.

Tabla 2

Resultados divididos en subcategorías.

Estudiantes	Agentes educativos
Motivaciones e intereses hacia el programa: contraste entre un ambiente extraprogramático y el aula tradicional.	Nociones sobre altas capacidades
Autopercepción del proceso de aprendizaje: experiencias escolares.	

Estudiantes

Tabla 3

Motivaciones e intereses hacia el programa: contraste entre un ambiente extraprogramático y el aula tradicional	Autopercepción del proceso de aprendizaje: experiencias escolares
<p>Estudiante A: El liceo lo veo más como una obligación, por así decirlo, como el hecho de que tengo que cumplir con la obligación de mis notas. La motivación que tengo acá en Semilla es mi propia motivación de aprender algo, pero la que tengo en el colegio es la motivación de sacarme buenas notas para llegar a hacer algo (Estudiante A, comunicación personal, 21 de octubre de 2023).</p>	<p>Estudiante C: Acá puedo responder a las decisiones que tomo, acá sí podemos tomar nuestras decisiones en clase, como algo tan simple como elegir dónde sentarnos, ya para mí es algo wow, porque en mi colegio ni con permiso nos dejan cambiarnos de puesto, cuando hay ocasiones que lo hacemos hasta por un bien mayor, porque posiblemente con ese compañero trabajemos mejor o en ese lugar que nos queremos sentar estamos como mejor ubicados. Los profesores no entienden, siempre piensan que nos queremos cambiar solamente por jugar con el compañero al lado (Estudiante C, comunicación personal, 07 de octubre de 2023).</p>
<p>Estudiante D: Las asignaturas normalmente en los liceos son separadas. En cambio, aquí se mezclan las cosas, la materia se mezcla. En el curso que estoy ahora se podría decir que si hablamos de materia sería lenguaje, inglés y artes visuales, por decirlo de alguna manera. Entonces se mezclan esas tres cosas y lo hacen incluso más entretenido, porque las clases son mucho más didácticas y los <i>coaches</i> como que se intentan adaptar a uno para que uno se sienta mucho más cómodo, se cambian algunas cosas y eso es lo que más me gusta de eso (Estudiante D, comunicación personal, 20 de octubre de 2023).</p>	<p>Estudiante B: Como yo me sacaba buenas notas, empezaban a pensar que yo no me podía sacar malas notas, entonces si yo me sacaba una mala nota, eso estaba mal. Yo sentía que tenía que sí o sí sacarme buenas notas para complacer a los profesores y para complacer a mi casa. Entonces era de todos una presión. Me hacía sentir mal porque por lo mismo de tener buenas notas y estar concentrada, me dejaban muy apartada en el colegio y por otras cosas, pero me hacían bullying igual por eso (Estudiante B, comunicación personal, 07 de octubre de 2023).</p>
<p>Estudiante C: Si yo contara mis gustos personales en mi colegio, me dirían que es algo raro. Pero si los cuento acá a mis compañeros, me dirían que es interesante, o que comparten ciertas cosas conmigo... Acá no nos dicen nada, tampoco es una escuela como tal, pero acá no nos dicen nada con respecto a nuestro estilo, ya sea gustos personales, ya sea la forma en la que nos gusta expresarnos con nuestra apariencia, cosas así (Estudiante C, comunicación personal, 20 de octubre de 2023).</p>	

Motivaciones e intereses hacia el programa: contraste entre un ambiente extraprogramático y el aula tradicional

Estudiante D: Como uno elige en los talleres que quiere estar, yo creo que al final todos estamos interesados en aprender en esos temas que dan aquí, en el liceo como dije, como son específicos y obligatorios, no todos van a estar interesados y van a estar mucho más dispersos y van a hacer más ruido (Estudiante D, comunicación personal, 20 de octubre de 2023).

Autopercepción del proceso de aprendizaje: experiencias escolares

Estudiante C: No me cuesta aprender, pero tampoco sé cómo aprendo. Cuando me preguntan cómo aprendiste esto o me ayudas con esto, yo no sé qué decirles, porque ni siquiera yo sé cómo aprendo rápido... Acá yo siento que vamos todos como al mismo ritmo, porque también eso de que en el colegio no todos van al mismo ritmo, también retrasa la clase del profesor, retrasa el aprendizaje de los otros, mientras que acá todos podemos ir al mismo ritmo tranquilamente (Estudiante C, comunicación personal, 20 de octubre de 2023).

Estudiante B: Si no fuera obligación, no estar dentro de la sala. Estar en la cancha de techo o en un espacio abierto para mí sería perfecto. Que no hubiera una pizarra, que nos pasaran tal vez en una hoja como el tema general con muchas fotos y cosas, y que el profesor fuera relatándolo, explicándolo de manera calmada y que fuera dando datos interesantes de la materia y conversando con nosotros. No solo hablando, sino que, conversando con nosotros, no sé, escuchando también las tallas, comentarios o los datos que nosotros también tenemos para decir (Estudiante B, comunicación personal, 20 de octubre de 2023).

Los estudiantes identificaron diversas motivaciones por las cuales ser partícipes del programa, estableciendo puntos comunes relacionados con el clima del aula. A su vez, se refirieron a la libertad de expresión dentro del programa sin ser juzgados por sus gustos e intereses personales, y la implicancia que alberga en el sentido de pertenencia y aceptación dentro de una comunidad educativa. Todo esto se da a partir de las relaciones generadas entre las interacciones con sus pares y la motivación fomentada por sus *coaches*.

De acuerdo a las experiencias escolares de los estudiantes en sus respectivos establecimientos, manifestaron la persistencia de mayor énfasis a lo normativo y estructural del sistema escolar por sobre un ambiente propicio para el aprendizaje. A propósito del ambiente escolar, en relación con las calificaciones e inquietudes académicas mencionaron la presión socioemocional frente a un buen rendimiento.

En cuanto a sus autopercepciones sobre el proceso de aprendizaje, los cuatro estudiantes concordaron en percibirse a sí mismos como personas que aprenden diferente al resto de sus pares en sus establecimientos. Por

último, frente a la pregunta sobre los procesos o actividades que les gustaría ver implementadas en sus aulas tradicionales se manifestaron aspectos relacionados con la valoración del proceso de aprendizaje de cada estudiante por parte de sus profesores.

Agentes educativos

Tabla 4

Nociones docentes sobre las altas capacidades	Nociones del jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) sobre las altas capacidades
<p>Docente A: A ellos se les hace una retroalimentación más acabada, más completa para que sepan exactamente cuál fue el alcance del error. Ahora tengo un estudiante en un segundo, que como yo trabajo en lenguaje, a él le gusta mucho leer, entonces yo le digo que cuando él termine la prueba me ponga preguntas.</p> <p>Él me genera preguntas y me da las respuestas. Entonces esas preguntas yo las guardo y las meto a mi grupo de preguntas para tener un rango más amplio de conocimiento, y ver cuestiones que uno no ve, porque a veces, y sobre todo en estos libros más modernos, que a veces uno lee a la rápida, hay cuestiones que no ve y ellos lo ven desde otra perspectiva, entonces se hacen preguntas para el juicio, para la reflexión sobre algún tema, y eso he hecho extraordinariamente, pero no es lo habitual... (Docente A, comunicación personal, 23 de octubre de 2023).</p> <p>Docente B: Yo creo que la mejor forma de trabajar con estos niños es justamente comprometiéndose con ellos, porque ellos no necesariamente quieren un libro más para leer u otro ejercicio de matemáticas, yo creo que ellos tienen ansias de discutir con alguien y yo, cómo lo trabajo, es mantenerme disponible para discutir, para mostrarle más y aceptar su perspectiva... Siento que son gente muy nutritiva.</p> <p>[...] (un estudiante) se acercó a comentarme de unos documentales, me empezó a explicar de ellos y me llevó a unos temas históricos, y me empezó a ejemplificar, y en las redes sociales cómo tiene un impacto en la política, me dio un tremendo discurso... Me pidió que los vea y él se va a acordar, esa es otra cosa, que se acuerdan de mi compromiso de ver los documentales y discutir estos temas en clase (Docente B, comunicación personal, 06 de noviembre de 2023).</p>	<p>UTP A: [...] Lo que hacemos son cosas puntuales, darles oportunidades de participación, si sabemos que un estudiante tiene habilidades orales le pedimos que lea en un acto, cosas así. Todo el trabajo del PIE se centra en los estudiantes que presentan algún tipo de dificultad, ya sea cognitiva o motora. En relación a los estudiantes que presentan un buen rendimiento académico, no tenemos ningún proyecto para trabajar con ellos (UTP A, comunicación personal, 23 de octubre de 2023).</p> <p>UTP B: También está el mecanismo de tutorías, donde un estudiante destacado enseña a otros como apoyo. También, se les insta a postular o participar en otras instancias, para que resalte en lo que le gusta y lo que le va bien... Tenemos herramientas para que el estudiante destacado siga trabajando y no se sienta estancado y hasta aburrido dentro de la sala (UTP B, comunicación personal, 06 de noviembre de 2023).</p> <p>UTP C: La idea es que el alumno que se encuentra sobre la media de sus pares realice tutorías y lideren trabajos de investigación o proyectos para potenciar sus capacidades. Se espera que el o la estudiante profundice de esta manera en su alta capacidad (UTP C, comunicación personal, 02 de noviembre de 2023).</p>

Los docentes de Lengua y Literatura relacionaron el término neurodivergencia con las dificultades de aprendizaje y, por consiguiente, con el Programa de Integración Escolar (PIE). Ahora bien, con respecto al concepto de altas capacidades, los tres docentes entrevistados demostraron total desconocimiento, siendo necesario explicar su significado. A pesar de esto, dos de los educadores manifestaron realizar un trabajo especial para potenciar las habilidades de estos estudiantes.

Con respecto a la interrogante sobre si poseían alguna capacitación u otro tipo de formación para atender a las Altas Capacidades, los docentes mencionaron no contar con una formación inicial ni continúa especializada en esta neurodivergencia u otra. En relación con los encargados de UTP, señalaron la inexistencia de capacitaciones desde el Ministerio de Educación para abordar este tema, y resaltaron que la especialización o iniciativas existentes han sido implementadas por medios propios.

A pesar de todo, los agentes educativos mencionan la importancia crucial de que los profesionales de la educación posean un conocimiento profundo en el área para el desarrollo de las habilidades de los estudiantes.

DISCUSIÓN

De acuerdo con la interpretación de los resultados obtenidos y lo expuesto en la bibliografía revisada, se evidencia el desconocimiento teórico-empírico por parte de los agentes educativos sobre las altas capacidades como una neurodivergencia y una necesidad especial de aprendizaje (Freeman, 2005; Cabezas, 2017).

Los docentes demuestran una concepción de la alta capacidad como un atributo académico de cualquier estudiante, refiriéndose a que “todos los estudiantes PIE poseen grandes capacidades” (Docente B, comunicación personal, 06 de noviembre de 2023), además de un sesgo estereotípico frente a las neurodivergencias priorizadas en la praxis docente, como “los estudiantes TEA son muy inteligentes” (UTP B, comunicación personal, 6 de noviembre de 2023). Con relación a esta concepción, se deja entrever lo señalado por Arancibia (2009) sobre la falta de políticas y directrices que impliquen una actualización no solo en el conocimiento del profesorado, sino también en las prácticas pedagógicas. Debido a que, si bien las respuestas de los coordinadores UTP consideran un reconocimiento a su importancia en la enseñanza-aprendizaje, no parece existir una pronta intencionalidad por gestionar prácticas inclusivas enfocadas en atender las necesidades de estudiantes con altas capacidades.

Resulta prejuicioso creer que los estudiantes con altas capacidades por naturaleza obtienen éxito escolar, o que no es propio de ellos una conducta disruptiva, ya que las prácticas educativas y la mediación de los docentes, al no ser suficientes motivantes e intencionadas hacia la profundización de los conocimientos, pueden provocar este tipo de comportamiento. Se ha comprobado que, a raíz de la percepción estereotipada del profesorado, los estudiantes se sienten en muchas ocasiones discriminados y segregados en el aula de clases.

Los estudiantes denuncian una constante exposición en alusión a sus resultados académicos, motivo por lo que se empieza a gestar un ambiente hostil y de competitividad entre sus pares afectando sus relaciones

interpersonales y el diálogo con sus docentes. Se comienzan a cultivar inseguridades durante las clases y se produce un distanciamiento con la actividad didáctica, afectando la motivación del alumno con AC.

En términos del aprendizaje, considerando factores socioemocionales y cognitivos, la motivación emerge como un elemento primordial para impulsar el desarrollo de competencias durante el tiempo de clase. Es esencial reconocer el rol de las emociones positivas dentro del aula. Se debe considerar como un factor que contribuye a fortalecer la relación entre el conocimiento lógico y la implicancia de factores socioemocionales (Cabezas, 2017). Experimentar aquellas emociones positivas en estos entornos se convierte en una relación bidireccional entre estudiante y docente, en palabras de Frenzel et al. (2018):

Person B “catches” an emotion from Person A; thus, Person B also experiences and expresses the emotion, consequently triggering or modulating the emotion in Person A, and so forth. Applying this scenario to the classroom, it is highly plausible that not only are students affected by their teachers’ emotions but also teachers are affected by their students’ emotions (p. 629).

Es crucial reconocer que la atención a los aspectos socioemocionales no debe eclipsar la necesidad de desafiar intelectualmente a los estudiantes. Si bien un buen ambiente es fundamental para fomentar la motivación, las actividades propuestas por los docentes también deben ser estimulantes y desafiantes para mantener el interés y el compromiso de los estudiantes. En este sentido, es necesario encontrar un equilibrio entre el cuidado de las necesidades socioemocionales y la promoción del crecimiento intelectual, creando así un entorno óptimo para el aprendizaje integral de los estudiantes.

Durante el proceso de investigación, los establecimientos se refirieron a las diferentes actividades de respaldo que utilizan a modo de estrategia para potenciar al estudiante talentoso, promoviendo su participación en actividades extraprogramáticas para destacar alguna aptitud –artística o deportiva–; además, de instar a que trabaje como tutor de sus compañeros con dificultades de aprendizaje o darle mayor cantidad de material para trabajar autónomamente sobre el tema que se está abordando en el aula. En consecuencia, aunque se evidencia una preocupación por parte de los agentes pedagógicos hacia la profundización de contenidos, este se encuentra orientado directamente hacia lo academicista, minimizando los aspectos socioemocionales e interpersonales, los cuales en el trabajo de investigación de campo fueron los que, con mayor ímpetu, fueron manifestados por los estudiantes:

Yo tenía una pasión muy grande por la música, y me la arrebató el colegio. Amaba el clarinete, amaba sus sonidos, lo amaba, pero por eso de que los profesores esperaban más de mí, me detuvieron y me hicieron enseñarles a otros, me hizo odiarlo... y realmente, yo quisiera a veces retroceder el tiempo y seguir tocando eso, porque yo era feliz... (Estudiante D, comunicación personal, 20 de octubre del 2023).

Normalmente entiendo matemáticas a los dos ejercicios, pero a mí se me olvida, con el tiempo se me olvida. Entonces me pasó que le pregunté a una profesora, por qué estábamos haciendo una guía, algo

que no comprendía y la profesora no quiso, asumió que “yo siempre lo sé”, que yo lo sabía y no me quiso explicar. Actualmente yo a ella no le vuelvo a pedir nunca más ayuda. Además, por otras situaciones se generó una relación incómoda (Estudiante B, comunicación personal, 07 de octubre de 2023).

El psicólogo norteamericano John F. Feldhusen (1985) argumenta que un docente de estudiantes con talentos especiales, para fomentar el desarrollo y trabajo, debería poseer habilidades y conocimientos respecto de las características particulares de estos niños y jóvenes en favor de facilitar su desarrollo personal, social y académico (Cit. en Conejeros-Solar et al., 2013). Esto es coherente con la información recabada sobre los factores que resultan indispensables de atender más allá del desarrollo intelectual. Por tal razón, se manifiesta a partir de las inquietudes de los estudiantes, la necesidad de compromiso de los agentes educativos hacia ellos como partes de un grupo heterogéneo, permitiendo así un buen clima de aula.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los datos analizados, se identificaron elementos comunes desde las experiencias escolares de los participantes que dejan ver una insatisfacción hacia el espacio del aula tradicional. La persistencia de prejuicios en torno a sus capacidades conlleva prácticas educativas aisladas, casi intuitivas que no atienden por completo sus inquietudes intelectuales y motivacionales, pese a que existen iniciativas por parte de los agentes educativos con intención de contribuir positivamente en sus aulas diversas. Asimismo, en relación a lo expuesto por los alumnos entrevistados, es relevante centrar el foco de atención en las relaciones de competitividad presentes entre pares debido a la repetición de situaciones y/o actitudes que atentan a la buena convivencia y perpetúan el perfil estereotipado del estudiante con alta capacidad.

La comunidad educativa no es indiferente frente a las necesidades especiales de estos estudiantes, sin embargo, estas instituciones –con metodologías diferentes para el desarrollo de habilidades–, llevan a cabo actividades específicas por iniciativas propias las cuales, no necesariamente integran un conocimiento fundamentado sobre la alta capacidad, doble excepcionalidad u otras neurodivergencias no incluidas en el programa de integración. Uno de los motivos detectados se vincula con la falta de capacitaciones sobre cómo potenciar las AC, ya sea desde las instituciones en donde ejercen los docentes como de otros medios.

Se detectó que existe una urgencia educativa que se está pasando por alto desde las directrices del currículo escolar, generando un desnivel en la inclusividad de los establecimientos chilenos pues se continúa manteniendo vigente la concepción de que un estudiante con mayor habilidad es necesariamente más autodidacta, dejando vacíos en sus exigencias como estudiante. Se hace necesario institucionalizar estos conceptos tanto en el imaginario social, como en la formación inicial docente y en las políticas públicas. Es necesario replantear y generar en las escuelas la optimización de espacios seguros, motivantes y equitativos para las neurodivergencias, esto, no con la finalidad de igualar a los estudiantes, sino más bien, tener las herramientas variadas para lograr un desarrollo de competencias de acuerdo a las diferentes formas de

aprendizaje, ya que, tal como se evidenció en sus respuestas, esto sin duda impacta en la vida escolar y social de los estudiantes.

De este modo, es pertinente extender esta investigación hacia la comprensión del rol que cumplen las familias y/o tutores en el desarrollo de la potencialidad como agentes partícipes de la comunidad educativa, además de delimitar el estudio al área de la lengua y literatura contribuyendo con propuestas pedagógicas basadas en la didáctica de esta disciplina. Sin embargo, se considera como una limitación el resguardo de las instituciones sobre la necesidad de cuidar la percepción que se tiene de su visión y misión, lo que genera el desvío de temáticas en las respuestas para transparentar el escaso conocimiento teórico-aplicado sobre las altas capacidades. Adicionalmente, otra limitación del estudio fue la participación de los estudiantes con altas capacidades debido a la falta de consentimientos aprobados de sus padres y/o tutorados para participar de los grupos de discusión. En consecuencia, se reformuló la muestra considerada para el trabajo de campo, de ahí que, al disminuir la muestra, los datos obtenidos no representan una generalización de la realidad regional de las AC.

Finalmente, de acuerdo a la revisión bibliográfica, si se comprende la educación como una herramienta clave para propiciar el crecimiento y desarrollo de la sociedad, es importante considerar esta investigación como un antecedente de que en el sistema educativo chileno aún persiste un desconocimiento frente al potencial intelectual y creativo de los estudiantes. No solo para beneficio del sistema educacional, sino también de importancia estratégica para el desarrollo de una sociedad caracterizada por los desafíos globales y la producción exponencial del conocimiento. En efecto, la pérdida de las potencialidades significa obstaculizar el desarrollo de las inteligencias múltiples del estudiante, generando desinterés y desmotivación que llevan, en muchas ocasiones, a desaprovechar capacidades únicas que podrían contribuir e innovar como sujetos integrales en las distintas áreas de estudio presentes en la sociedad contemporánea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 26(4), 3-15. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/1524>
- Baum, S., & Schader, R. (2018). Utilizar una perspectiva positiva: involucrar a estudiantes doblemente excepcionales. En S. B. Kaufman (Ed.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulty*, 48-65. Oxford University Press.
- Cabezas, J. (2017). La exclusión de estudiantes con altas capacidades. *Revista CIS* 14(22), 49-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6310233>
- Cairo, E., Cairo, E., Bouza, C., & Solozabal, P. (2000). Algunas características y posibilidades del test de matrices progresivas de Raven. *Revista Cubana de Psicología*, 17(2), 95-105. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n2/02.pdf>

Conejeros, L., Gómez, M., Catalán, S., Sandoval, K., & Schiller, M. (2022). *Hacia la atención de la Alta Capacidad y Doble Excepcionalidad en contexto escolar. Una propuesta de intervención*. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. <https://www.2e.cl/nuevo-manual-para-la-atencion-de-la-alta-capacidad/>

Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., & Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 393-411. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/20.500.12799/2592/1/Perfil%20docente%20para%20alumnas%20con%20altas%20capacidades.pdf>
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=>

Freeman, J. (2005). Permission to Be Gifted: How Conceptions of Giftedness Can Change Lives. En R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, 80–97). Cambridge University Press.

Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628–639. <https://doi.org/10.1037/edu0000228>

Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 103-112. <https://doi.org/10.1177/001698628502900302>

Gagné, F. (2011). Academic Talent Development and the Equity Issue in Gifted Education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3-22.
https://www.researchgate.net/publication/285842441_Academic_talent_development_and_the_equity_issue_in_gifted_education

Ministerio de Educación. (2007). Ley N.º 20.422. Establece normas que regulan el programa promoción de talentos en escuelas y liceos. 22 de junio de 2007.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=266268>

Ministerio de Planificación. (2010). Ley N.º 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 03 de febrero de 2010.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=>

Renzulli, J. S. (2011). What Makes Giftedness?: Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81-88. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>

Ruiz-Danegger, C. (5-6 de mayo del 2016). *Neurodiversidad y alteraciones del desarrollo*. Conferencia VI Jornadas de la Escuela de Filosofía. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.
https://www.researchgate.net/publication/302315305_Neurodiversidad_y_alteraciones_del_desarrollo

Agüero, F., Avendaño, J., Barrera, F., Ramírez, J., & Sepúlveda, P. (2024). Experiencias escolares de estudiantes con altas capacidades de la región del Maule: acercamiento a la potencialidad y a la diversidad en las aulas. *Revista Convergencia Educativa*, (15), junio, 11-27. <https://doi.org/10.29035/rce.15.11>

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>

Datos de correspondencia

Paula Sepúlveda Espinoza

Estudiante de pregrado

Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación.

Universidad Católica del Maule.

Talca, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7500-1587>

Email: paula.sepulveda@alu.ucm.cl



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.