

# LA EXCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES

## THE EXCLUSION OF STUDENTS WITH HIGH CAPACITIES

Jessica Cabezas <sup>1,2</sup>

### RESUMEN

En Chile los estudiantes más capaces no forman parte del concepto de diversidad, ya que se piensa que solo los que presentan dificultades de aprendizaje poseen necesidades educativas especiales. De ahí que el objetivo de este artículo sea conocer la exclusión que sufren los estudiantes de altas capacidades, en el sistema público. Existe un vacío no solo desde el punto de vista legislativo, sino también de los docentes, que carecen de los conocimientos para detectarlos. Se proponen antecedentes para su detección y estrategias para su desarrollo. Este artículo se basa en una investigación que se está llevando a cabo en un Centro Educativo de Barcelona que lleva a cabo esta labor de una manera inclusiva. Todo ello para realizar una transferencia y contextualización de lo aprendido a Chile, que se encuentra en los inicios de esta temática. Se ha elegido una metodología cualitativa que usará el estudio de caso instrumental definido por Stake (1998) y el análisis interpretativo como eje principal para llegar a una mejor comprensión de la realidad que se va a observar.

**PALABRAS CLAVES:** *Docentes, Altas Capacidades, Estudiantes, Estrategias.*

Recibido: 23/03/2017

Aceptado: 23/05/2017

<sup>1</sup> España. Jessica Cabezas, Magister en Investigación y Cambio Educativo, Universidad de Barcelona. Correo electrónico: cabezas.jessica@gmail.com

### ABSTRACT

In Chile, the most gifted students do not form part of the concept of diversity, since it is thought that only those who have learning difficulties have special educational needs. Hence the purpose of this article is to know the exclusion suffered by the students of high capacities, in the public system. There is a gap not only from the legislative point of view, but also from teachers, who lack the expertise to detect them. Record are proposed to their detection and strategies for their development. This article is based on an investigation that is being conducted in an educational Centre of Barcelona which carries out this work in an inclusive manner. All this to make a transference and context of what is learned to Chile, which is located at the beginnings of this topic. A qualitative methodology has been chosen that will use the study of instrumental case defined by Stake (1998) and the interpretative analysis as the main axis to reach a better understanding of the reality that will be observed.

**KEYWORDS:** *Teachers, High Capacities, Students, Strategies.*

Received: 23/03/2017

Accepted: 23/05/2017

<sup>2</sup> Spain. Jessica Cabezas, Master en Investigación y Cambio Educativo, Universidad de Barcelona. Email: cabezas.jessica@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

De todas las críticas que a lo largo de la historia puede recibir el modelo tradicional de la *escuela*, una de las más comunes tiene que ver con su tendencia a la repetición y al hecho de estimar a todos como *iguales*, enseñando bajo la premisa que los alumnos/as aprenden de la misma manera. Por eso la pregunta que orienta este artículo tiene que ver acerca de cómo enseñar a los estudiantes más capaces en un contexto inclusivo. En otras palabras: ¿Cómo se potencia a los estudiantes con altas capacidades y, a la vez, a los que están con ellos?

La realidad es compleja, y reúne aspectos: pedagógicos, éticos, culturales y económicos, así como implicaciones socio afectivas y familiares, entre otras. En este artículo interesan las estrategias que se podrían utilizar con ellos/as en un marco de inclusividad.

## UN POCO DE HISTORIA

Las altas capacidades no son un hecho actual. Pero sus expresiones, valoraciones y evaluación han ido variando, así como el interés en quienes las poseen. En ocasiones, han traído consigo una serie de estereotipos que han determinado su entendimiento (Touron, 2004). En la época clásica, por ejemplo, se especulaba que una capacidad intelectual superior solo podía venir de la divinidad. Más tarde, con la llegada del siglo XIX se empezó a creer que existía una especie de transmisión hereditaria acerca de la *genialidad* en general.

Leta Hollingworth (1886-1939), destacada psicóloga que se dedicó al estudio de la alta capacidad, también se interesó por la figura del docente. Consideraba que éste podía prever las capacidades de un niño/a mediante una exploración adecuada como expresa Arocas, Martínez, Martínez & Regadera (2002). Para ella, los niños y niñas con alta capacidad eran *pensadores originarios* de su generación y, sin embargo, necesitaban de instrucción que les ayudase a desarrollar actitudes y acciones educativas relacionadas con hábitos productivos y de liderazgo. Fue una de

las primeras en distinguir la diferencia entre superdotación y talento. Planteaba que los talentosos no tenían que poseer un alto rendimiento en todas las materias, ya que podían destacar más en unos aspectos que en otros.

Joseph Renzulli (1978) es uno de los autores más conocidos y de los cuales más se ha hablado (Acereceda y Sastre, 1998; Touron, 2004 y Sánchez, 2009; entre otros). Basa su hipótesis principalmente en la importancia otorgada al rendimiento. Planteó la teoría de los *tres anillos* que expresa tres características esenciales al hablar de alta capacidad y que se ha convertido en un referente durante mucho tiempo:

- Alto nivel intelectual
- Elevada creatividad
- Alta motivación de logro y persistencia en la tarea

Uno de los elementos innovadores en su teoría es introducir el elemento *motivacional*.

Un hecho a destacar fue lo que se denominó *Informe Marland* (1971) llevado a cabo por el Departamento de Educación de Estados Unidos que contiene la primera definición oficial de los niños y niñas con alta capacidad, cuya principal conclusión fue la necesidad de entregar una formación adecuada a este tipo de estudiantes. Este informe definió a los niños y niñas de la siguiente manera:

*Los niños superdotados y con talento son aquellos identificados por personas cualificadas profesionalmente que, en virtud de aptitudes excepcionales son capaces de un alto rendimiento. Requieren programas y/o servicios educativos superiores a los que de manera habitual proporciona un programa escolar para llevar a cabo su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños capaces de elevadas realizaciones también pueden no haberlo demostrado con un rendimiento alto, pero pueden tener la potencialidad en cualquiera de las siguientes áreas, por separado o en combinación:*

*Altas capacidades a nivel intelectual; aptitud académica específica; pensamiento creativo o productivo; capacidad de liderazgo; artes visuales o representativas; capacidad psicomotriz. (p.17)<sup>2</sup>.*

Esta definición expresa el valor no solo del rendimiento, sino también de la motivación, aspectos sociales y/o culturales, potencial, entre otros; que influyen en la conducta y en las proyecciones de los más capaces.

Stanley (1979)<sup>3</sup> es un autor también destacado, ya que resalta la importancia del maestro/a para el aprendizaje de los estudiantes con alta capacidad. Expresó la necesidad de un mentor experto, que sea intelectualmente capaz de enseñar y guiar a los más capaces.

En la actualidad, si bien se permite cierta libertad a la hora de diseñar estrategias educativas, no existe un programa que unifique los criterios de los docentes para el alumnado con alta capacidad, dejando la ejecución en manos de los propios maestros/as, que, en la gran mayoría de los casos no poseen la formación suficiente para enseñar a estos alumnos/as en un contexto caracterizado por la diversidad. Por eso es fundamental convertir la actividad educativa en una profesión basada en evidencias.

Algunas investigaciones han aportado importantes contribuciones. Tourón, un destacado Doctor en investigación educativa, pionero en España, en su blog del 6 de marzo (2017) expresa un ejemplo claro: así como nos preguntamos qué caracteriza a un buen médico, a un buen piloto o a un buen carpintero, también existen cualidades, aptitudes o competencias que caracterizan a un buen docente. Si bien existen predisposiciones que hacen que una persona sea un buen maestro/a, también hay otras que pueden aprenderse. Y sobre estas últimas cuestiones este artículo procurará dar cuenta para responder a la pregunta: ¿Qué hace un buen maestro para enseñar a los estudiantes más capaces en un contexto de inclusividad? Este mismo autor expresa que cuando en las investigaciones se les pregunta a los niños/as qué esperan de un buen profesor/a, aparecen de forma predominante respuestas como: el sentido del

humor y la coherencia. También expresa la importancia de facilitar emociones positivas en la sala de clases que contribuyan a motivar y facilitar el aprendizaje, tales como: la curiosidad, la novedad, la pasión, la compasión, la empatía, consecución de objetivos, el descubrimiento, la superación de obstáculos, los logros y la sensación de avanzar. Entre otras cosas, se habla de la importancia que tienen las emociones en la educación y de la necesidad imperiosa de conciliar el conocimiento con el entretenimiento, o lo que es lo mismo: armonizar el cerebro racional con el emocional.

Para su mejor comprensión este artículo se dividirá en las siguientes partes: 1) *Definición y aclaración* de conceptos esenciales. 2) *Pautas de detección* para los docentes. 3) *Estrategias* para el trabajo docente. 4) Conclusiones.

---

<sup>2</sup> En: Sánchez, E. (2009). La superdotación intelectual. Málaga: Aljibe, p.17.

<sup>3</sup> Recuperado de: Reyero y Tourón (2003). El desarrollo del talento. La aceleración como estrategia educativa. Coruña: Netbiblo, S.L.

## I. DEFINICIÓN Y ACLARACIÓN CONCEPTUAL

Actualmente, no existe una definición universalmente aceptada de lo que es *alta capacidad*, por eso y antes de abordar una definición, se hace preciso aclarar una serie de estereotipos en relación a estos alumnos/as, que entorpecen la forma en que son percibimos por la escuela y la sociedad, afectando su desarrollo. De entre los principales se destacarán los siguientes: (Sánchez, 2009; Tourón, 2012; Martínez y Guirado, 2012).

Creer que realizan trabajos brillantes en todas las áreas.

- Esperar que sean responsables durante todo el proceso escolar.
- Dar por sentado que se comportan de manera casi perfecta; olvidando la diversidad entre ellos/as.
- Pensar que son maduros emocionalmente y que presentan un elevado autocontrol.
- Considerar que poseen una gran motivación, realizando con interés cualquier tarea que se les proponga.

Estos estereotipos no consideran en absoluto lo que se ha denominado *disincronía*, que consiste en una evolución desigual entre la capacidad intelectual (ritmo rápido) y el desarrollo emocional (ritmo normal).

Derivado de lo anterior, una definición si bien, ilumina el camino, también trae consigo el riesgo de enclausurar el concepto, limitando sus posibilidades. Además, el término alta capacidad ha sufrido a lo largo de la historia numerosos cambios, lo que dificulta aún más su definición. Aun así, en el presente artículo se asume la definición dada por Pfeiffer (2011) que presenta una forma de entender la alta capacidad a mi juicio, más holística, contextualizada y flexible, atendiendo a la gran diversidad que caracteriza a estos estudiantes:

*Los niños/a más capaces muestran una mayor probabilidad en comparación con otros/a de su misma edad, experiencia y oportunidades, de alcanzar logros extraordinarios en uno o más de los dominios valorados culturalmente (p.70).*

Esta definición es dinámica, considera el ambiente y las diferencias individuales. Su autor presenta una nueva forma de percibir a estos alumnos/as desde tres perspectivas:

- Alta capacidad percibida como *alta inteligencia*.
- Alta capacidad percibida como *alto potencial* y,
- Alta capacidad como *rendimiento sobresaliente*.

Otra cuestión importante, es reconocer la diversidad existente entre estos estudiantes. En ocasiones, los términos se confunden, pues si bien, pueden presentar características en común, existen diferencias que los/as distinguen. Un ejemplo de ello es que no todos los niños/as que son precoces en el desarrollo del lenguaje o la capacidad motora llegan a desarrollar una alta capacidad, al menos, no necesariamente. También sucede algo similar con los estudiantes que poseen buenas calificaciones, que pueden ser el resultado del trabajo y esfuerzo constante y no, obligatoriamente, a poseer altas capacidades.

El siguiente cuadro de creación propia aclarará diferencias entre conceptos asociados a la alta capacidad y que, en ocasiones, producen confusión (Figura N°1):

Las letras que aparecen en negrita constituyen la característica esencial de cada concepto. En términos generales las personas con alta capacidad, aunque son diferentes entre sí, suelen tener rasgos en común. Estas características son cognitivas, pero también las hay que no. Algunas son comunes a todos ellos/as, otras en cambio, las poseen los superdotados. Se podría decir que las personas con altamente capaces poseen lo que Guilford (1967)<sup>4</sup> calificó como *pensamiento o producción divergente*; que consiste en la habilidad para generar respuestas alternativas originales, lo que les permite una mejor adaptación a su entorno como expresa Martínez y Guirado (2012).

<sup>4</sup> Guilford, J. (1967). The nature of human intelligence. Nueva York: McGraw-Hill. En: Martínez y Guirado (2012) Coords. Altas capacidades intelectuales. Barcelona: Graó, S.L

**Figura N°1**  
DIFERENCIAS CONCEPTUALES

GENIO	PRECOCIDA	PRODIGIO	SUPERDOTACIÓN	TALENTO
Capacidades excepcionales en inteligencia	Destaca a corta edad en una cualidad.	Realiza una actividad fuera de lo común para su edad	Posee una aptitud intelectual por encima de lo normal.	Capacidad que focaliza un determinado aspecto cognitivo o destreza conductual
Creatividad para crear una gran obra.			Posee una gran creatividad por sobre lo normal para su edad.	

Fuente: Elaboración propia

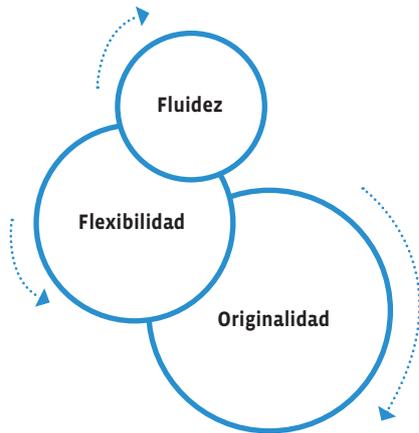
## II. PAUTAS DE DETECCIÓN PARA LOS DOCENTES

Como afirmó alguna vez Simón Bolívar: “El objeto más noble que puede ocupar el hombre es ilustrar a sus semejantes”. Por eso resulta imprescindible prestar atención a los profesionales de la educación frente a la diversidad del alumnado y, entre ellos, a los más capaces. Se hacen necesarias pautas de acción en cuestiones como: detección, estrategias metodológicas, evaluación educativa, entre otras. Pero la investigación educativa sobre la alta capacidad se ha centrado mayoritariamente sobre quienes las poseen (Tourón, 2004; Calero, García y Gómez, 2007; Sánchez, 2009; Martínez y Guirado, 2012; Pfeiffer, 2015) en contraposición al reducido número de investigaciones sobre experiencias docentes con estos estudiantes, por lo que cabe preguntarse entonces: ¿Por qué interesa el trabajo docente en estudiantes con alta capacidad?

Los maestros constituyen el foco de atención recurrente en el sistema escolar público: se les atribuye el éxito o fracaso de sus estudiantes. En sus prácticas recae una gran responsabilidad para educar las mentes del futuro y, si bien, existen una serie de elementos que hacen que un alumno/a logre aprender y desarrollarse, los maestros constituyen una parte importante. Es un reto tremendamente complejo en el que inciden una serie de elementos como: formación docente inicial, formación permanente, trabajo colaborativo, por citar algunos. Un primer paso es ser capaz de reconocer a estos estudiantes en medio de la diversidad que existe en el aula, cuestión que entre la labor diaria de un maestro: clases, preparación de material, corrección, evaluación, reuniones administrativas, etc., se torna complicado.

En el marco de esta descripción y aunque existe una gran diversidad entre estos estudiantes podemos encontrar algunos elementos en común. El siguiente cuadro de creación propia (Figura N°2) muestra

**Figura nº 2**  
CARACTERÍSTICAS DE ESTUDIANTES  
CON ALTA CAPACIDAD



las principales características que manifiestan. Se presenta a modo de engranaje por la interrelación de sus conceptos:

**a) Fluides:** Habilidad para producir ideas relevantes a un problema.

**c) Flexibilidad:** Competencia para romper con lo establecido y generar nuevas alternativas y/o perspectivas para las situaciones.

**e) Originalidad:** Facilidad para producir nuevas y diferentes ideas.

Profundizando en las características presentadas anteriormente y que tienen que ver con la detección se presentan los siguientes rasgos de aprendizaje que ostentan los estudiantes más capaces: (Acereda y Sastre 1998; Sánchez, 2009; Tourón, 2012; Martínez y Guirado, 2012). Se han clasificado en términos de: nivel cognitivo, nivel emocional, nivel motivacional y nivel social para su mejor comprensión.

#### A nivel Cognitivo:

- Aprenden con rapidez y facilidad cuando les interesa, en respuesta a su excelente memoria y atención.

- Tienen una destreza superior a la media para resolver problemas, utilizando el conocimiento adquirido y el razonamiento lógico.

- Comprenden de modo excepcional ideas complejas y abstractas, incluyendo la percepción y manejo de las relaciones entre ideas, sucesos y/o personas.

- Formulan principios y generalizaciones gracias a la transferencia de aprendizajes que poseen.

- Poseen un comportamiento sumamente creativo en la producción de ideas, objetos y soluciones.

- Comprenden de manera avanzada los matices de las palabras, metáforas e ideas abstractas.

- Son, en gran parte, autodidactas. Pueden leer con precocidad, algunos sin que les hayan enseñado.

- Poseen y utilizan un amplio vocabulario: usan estructuras oracionales complejas para la edad, relacionando ideas poco corrientes (pensamiento divergente).

- Pueden manifestar una atención prolongada, una persistencia en la tarea y una concentración intensa, cuando les interesa alguna tarea.

#### A nivel Emocional:

- Suelen ser más sensibles a las situaciones y a los cambios ambientales. En ocasiones, pueden manifestar una desmedida intensidad en sus emociones, aunque también pueden intentar esconderlas para no sentirse vulnerables ante los demás.

- Buscan razones de las cosas y si no las encuentran se angustian, obsesionándose por buscar alguna solución.

- En ciertas situaciones, pueden enfadarse al sentirse discriminados/as o cuando el contexto no les brinda la posibilidad de extender su potencial.

#### A nivel Motivacional:

- Demuestran gran interés por todo lo que les rodea; pero al no sentirse motivados pierden interés. Los hay que llegan a fracasar en sus estudios.

- Sus familias han expresado que suelen dormir poco en comparación con el resto.

- Tienden a ser muy perfeccionistas, lo que en ocasiones explica que prefieran no hacer algo sino lo van a hacer de la mejor manera.

- Hacen preguntas de indagación que demuestran gran curiosidad.

- Poseen una amplia gama de intereses (aunque a veces manifiestan intensidad en una sola área).

- Se preocupan por sus propios pensamientos, en ocasiones, sueñan despiertos.

- Tienen un agudo y, a veces, inusual sentido del humor, utilizando juegos de palabras.

#### A nivel Social:

- Se han observado conductas distintas en niños/as como que suelen ser muy activos, con una gran energía motora y deseos por aprender y explorar a su alrededor.

- De manera general, demuestran mayor preocupación por los demás, a través de temas sociales y políticos.

- Poseen una alta percepción social, ya que crecen con un gran conocimiento de las personas con las que tratan, gracias a su aguda observación del entorno y de quienes les rodean.

- Suelen ser más maduros y se adaptan mejor que el resto.

- En ocasiones, agobian a los adultos que conviven con ellos/as, por sus constantes dudas y requerimientos.

- El idealismo y el sentido de la justicia aparecen a una edad temprana.

- Impacientes consigo mismos y con las incapacidades o lentitud de los demás.

- Poseen un pensamiento intuitivo.

Con estas características emerge una forma de percibir las altas capacidades de manera integral, lo que se

traduce en una forma más elástica y, por ende, más dinámica a la hora de planificar estrategias didácticas para este grupo de estudiantes.

A modo de síntesis, la siguiente figura N°3 de creación propia ilustra los principales componentes de la alta capacidad atendiendo a un enfoque holístico y multidimensional:

### **III. ESTRATEGIAS PARA EL TRABAJO DOCENTE**

Los maestros constituyen una pieza fundamental del sistema educativo. Estos debieran ser capaces de:

- Detectar a los/as estudiantes más capaces para potenciar sus capacidades, y a la vez, las del resto de compañeros/as.

- Utilizar estrategias para trabajar con ellos/as en un contexto de inclusividad.

- Reflexionar en torno a la exclusión y vulnerabilidad que sufren.

Lo anterior se fundamenta en que son los docentes, y el sistema educativo en su conjunto, los que deben conocer el funcionamiento de la mente de estos estudiantes, que procesan la información de manera diferente, lo que repercute en su aprendizaje, en su emocionalidad y motivación.

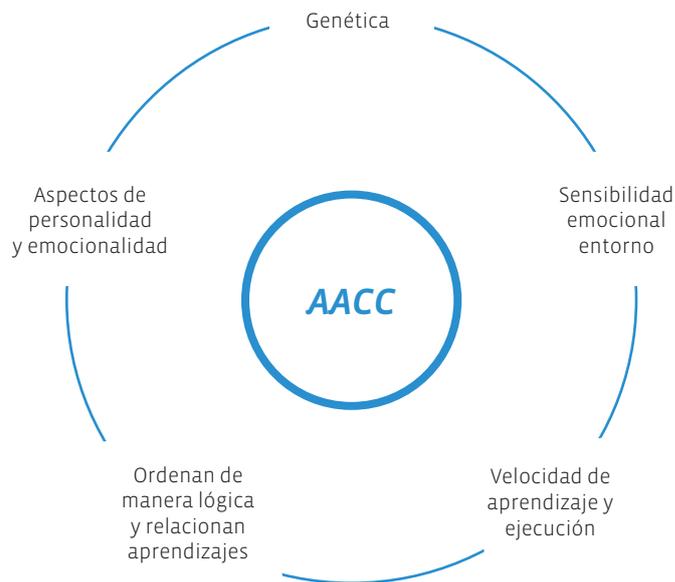
De entre las principales estrategias que debieran asumir los docentes según las investigaciones de Tourón (2017) están las siguientes:

#### • Estar al tanto de su materia

Uno de los elementos más destacados es el conocimiento de la materia. Aunque pudiese resultar obvio, los mejores maestros/as tienen un profundo conocimiento del contenido que enseñan, lo que tiene una consecuencia significativa en el aprendizaje de los estudiantes. El dominio de la materia que se imparte no solo otorga seguridad al docente, sino que también influye en el proceso de enseñanza.

**Figura nº3**

## ENFOQUE MULTIDIMENCIONAL



- [Evitar tareas muy definidas](#)

A los estudiantes con alta capacidad es necesario otorgarle cierta autonomía a la hora de llevar a cabo una tarea. Lo que se traduce en conceder libertad para que exploren nuevos objetivos y conocimientos. Esto motiva su capacidad de curiosidad e imaginación, ya que si el tema les interesa no se conforman con el mínimo esfuerzo.

- [Calidad de la educación](#)

La calidad de la enseñanza tiene un gran impacto en el rendimiento de los estudiantes, sobre todo de familias con menos recursos. El saber preguntar y evaluar de manera eficaz, está también en el centro de una gran enseñanza. Implica dar suficiente tiempo a los niños/as para practicar nuevas habilidades y animarlos poco a poco en el aprendizaje.

- [Importancia de nuestras experiencias previas \(creencias\)](#)

Las razones por las que los maestros hacen ciertas cosas en el aula y lo que esperan lograr tiene un efecto sobre el progreso del estudiante. Mike Askew<sup>5</sup>, autor de: *Maestros de Aritmética Eficaces*, encontró que las creencias sobre la naturaleza de las matemáticas, junto con las ideas de los profesores sobre cómo aprenden los niños/a y su papel en ese proceso, fue un factor importante en su eficacia.

- [Importancia de la interacción docente y estudiante](#)

Esto también puede parecer obvio, pero las interacciones que tienen los profesores con los estudiantes tienen un gran impacto en el aprendizaje, así como el *clima de la clase*. Es importante crear un ambiente en el que se esté constantemente exigiendo más, al

tiempo que refuerza la autoestima de los alumnos/as. El éxito debe ser atribuido principalmente al esfuerzo en lugar de la capacidad.

#### • [Administrar la conducta de los estudiantes](#)

Curiosamente, esta dimensión no fue tan significativa como el conocimiento de la materia y la enseñanza en la clase. Sin embargo, la gestión del aula, incluyendo lo bien que un maestro/a hace uso de las horas de clase (gestión del tiempo), coordina los recursos y organiza el comportamiento de los/as estudiantes, son cuestiones importantes. Se podría añadir que cuando el aprendizaje es activo y el espacio de la clase se convierte en un espacio de discusión, trabajo en equipo, producción, etc., los problemas de conducta cambian de manera sustancial. Esperar que los alumnos/as solo escuchen durante horas es una quimera, además de una pérdida de tiempo.

#### • [Diversidad en las tareas asignadas](#)

Variar el tipo de tareas que se le piden a los alumnos/as que realicen, mejora la retención y comprensión de la información y su posterior aplicación. Se trata de sacarlos de su estado pasivo (*comfort*). Hay que procurar que realicen las cosas de distintas maneras, poniendo a los estudiantes en diferentes escenarios que les estimule a dar diversas respuestas a un mismo problema, estimulando su creatividad y capacidad de adaptación que son características esenciales de una conducta inteligente.

#### • [Construir relaciones con los colegas y los padres](#)

El comportamiento profesional de un profesor/a, incluyendo el apoyo a colegas y hablar con los padres, tiene un impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes. Cuando esto sucede se comparten experiencias y saberes que hacen del proceso educativo un trabajo colaborativo.

#### • [Utilizar preguntas para comprobar que han comprendido](#)

Esto implica ofrecer muchas oportunidades de practicar distribuidas en el tiempo. Además de aplicar diversas formas de evaluación que se adecúen a las

habilidades y necesidades de los estudiantes, de manera que puedan utilizar sus capacidades desde distintos puntos de vista y en diferentes escenarios.

#### • [Enseñarles a resumir la información nueva de manera gráfica](#)

Lo que contribuye a la capacidad de síntesis y a extraer lo esencial, de aquello que es general. La información ya sea en esquemas o mapas conceptuales presenta una forma más analítica de entender un determinado fenómeno, atendiendo a los elementos principales de los que se compone.

#### • [Ofrecer feedback \(corrección de sus evaluaciones que incluya debilidades y fortalezas\)](#)

Esta cuestión contribuye a mejorar sus aprendizajes. No se trata solo de poner una *calificación*, sino de tomar conciencia de lo aprendido y de su utilidad. Aspecto que es esencial y que se traduce en otorgar importancia a la autoevaluación y coevaluación entre pares.

#### • [Dar tiempo a cada alumno/a para que tenga éxito](#)

Significa que cada estudiante posee un ritmo, y este ritmo casi nunca es igual al de su compañero/a. No todos deben ni pueden conseguir los objetivos al mismo tiempo. La diversidad hay que asumirla como una cualidad y no una desventaja. Se trata de respetar la individualidad para contribuir al bienestar del grupo en general.

---

<sup>5</sup> Recuperado de: Tourón, J. (6 de marzo del 2017). [Porque el talento que no se cultiva, se pierde]. Desgranando las estrategias docentes más efectivas. ¿Qué dice la investigación? Recuperado de: <http://www.javiertouron.es/>

## IV. CONCLUSIONES

A través de lo expuesto en este artículo se evidencia la importancia de potenciar el desarrollo de los estudiantes más capaces a través de prácticas inclusivas llevadas a cabo por los maestros. El resultado de todo el discurso no define de manera exclusiva lo que significa una alta capacidad, pero sí entrega una serie de orientaciones para comprender mejor el estado de la cuestión y aportar pautas que un maestro/a puede desarrollar en un contexto inclusivo. Llegados a este punto hay que expresar tres cuestiones esenciales que debieran formar parte del discurso tanto a nivel de responsabilidad social docente como a través de políticas públicas:

### 1) Aceptar que los más capaces forman parte de la diversidad escolar.

En Chile la creencia que los más capaces forman parte de la diversidad ha tenido un lento desarrollo y recién hoy, se van considerando sus necesidades educativas especiales. Estas necesidades surgen de la propia naturaleza de sus aptitudes específicas, las cuales no están siendo atendidas por el sistema escolar público, generando lentitud en el desarrollo de sus talentos como expresa Belmar y Villalobos (2013). No existen antecedentes y tampoco directrices que vayan en esta dirección (MINEDUC). Considerando que Chile es un país en vías de desarrollo, no debiera desatender el enorme potencial humano que estos estudiantes significan. Descuidarlos significa desatender también al país. Se trata de percibir y verificar lo singular de cada estudiante, de forma tal, que la respuesta educativa se adapte a las necesidades de cada uno.

### 2) Reconocer que los alumnos/as con altas capacidades no tienen asegurado el éxito escolar.

A menudo se da por sentado que los estudiantes más capaces no necesitan ayuda. Se desconoce el hecho que muchos de ellos/as ni siquiera conocen sus capacidades, y aquellos/as que las conocen no siempre se sienten motivados a desarrollarlas, por miedo a la presión social en torno a las expectativas

que puedan generar en amigos, familia y escuela en general. De ahí la importancia de artículos de divulgación y debate en torno a esta materia.

### 3) Comprender que, en ocasiones, se sienten excluidos y vulnerables frente a un sistema que los hace sentir invisibles.

En Chile se focaliza la mirada exclusivamente en estudiantes que manifiestan dificultades de aprendizaje (MINEDUC) hecho legítimo, no cabe duda alguna, pero los más capaces, son prácticamente invisibles. Lo se traduce en que no existen pautas para enseñarles, motivarles y menos aún, evaluarles. El sistema público (aunque también el privado) carece de la flexibilidad que estos estudiantes necesitan, si queremos potenciar sus capacidades. Así, si sus necesidades educativas no obtienen respuestas están siendo, aunque no se perciba, *excluidos*.

Algunos investigadores del país (Arancibia, 2009; Villalobos y Belmar, 2013) han comenzado una labor de divulgación, aunque todavía reciente. Pues pese al conocimiento de diversidad del alumnado, aún hoy se considera que los estudiantes con altas capacidades no requieren mayor atención, dándose por sentado que les irá bien, como muy bien expresa Arancibia (2009):

*Es difícil comprender por qué en un país como Chile, donde han existido reiterados esfuerzos por mejorar la educación, siendo crucial que esta mejora se traduzca en calidad para todos y todas atendiendo a las diferencias, no existe educación especial para los estudiantes con talentos académicos. Los niños y jóvenes con talentos académicos constituyen una reserva enorme de riqueza en términos de contribución al desarrollo nacional. La superación de la pobreza y la posibilidad de un desarrollo sustentable, requieren invertir en el potencial que reside en cada uno de los estudiantes chilenos y en particular en aquellos con capacidades destacadas.*

(p.34).

Si bien en nuestro país existen programas de apoyo para estudiantes con talento académico<sup>5</sup>, la mayoría surgen de la iniciativa privada, dejando fuera a aquellos que no poseen los recursos necesarios para llevar a cabo esta labor. A mi juicio, además, estos programas carecen de elementos inclusivos que lo enriquezcan.

## ENSEÑAR A TODOS, PERO SABIENDO QUE APRENDE CADA UNO<sup>7</sup>

Recientemente he asistido a dos Jornadas que reafirman la importancia de una educación inclusiva<sup>8</sup>. En ellas, además de conocer innovadoras experiencias realizadas en colegios de primaria y secundaria, se ha expresado la importancia que presenta acoger y promover el desarrollo de los estudiantes más capaces, pero no en un contexto cualquiera, sino en uno inclusivo, donde se los perciba y acoja en sus diferencias. Hay que procurar crear una atmósfera de paridad y un lenguaje del bien común donde se respire la igualdad, pero que a la vez permita que cada estudiante exprese y desarrolle sus habilidades e intereses. No se trata solo de prácticas inclusivas, sino también de desarrollar protocolos en la detección de estos estudiantes. Cuando esto no sucede produce descensos en cuestiones como: motivación, velocidad de aprendizaje y autoestima; lo que perjudica no solo al estudiante altamente capaz, sino también a su clase, a su escuela, familia y finalmente, a todo un país. Un ejemplo de ello es una estrategia denominada TEI (tutoría entre iguales), que consiste que bajo la guía de un maestro/a un alumno/a de 9 o 10 años (que ya tiene consolidada la lectura) le ayuda a otro/a de 7 (uno o dos cursos inferiores) que posee dificultades a nivel lector. La idea es no solo ayudar al que lo necesita (desarrollando: empatía, sensibilidad, apego, etc.) sino también utilizar las habilidades y el conocimiento del que es más capaz.

Lo anterior es solo un ejemplo que la educación inclusiva es posible, en especial a los que poseen una alta capacidad. Y es esto lo que este artículo ha querido expresar:

- Saber qué significa tener una alta capacidad.
- Exponer la vulnerabilidad y la exclusión que sufren estos alumnos/as.
- Poseer herramientas para poder detectarlos/as.
- Conocer algunas estrategias que los docentes podrían utilizar, y
- Promover una reflexión sobre las implicancias de una educación inclusiva.

Existe por delante una responsabilidad social, económica y docente de dar respuesta a este grupo de alumnos/as en sus necesidades educativas, a través de un nuevo camino y de una nueva forma de mirar.

Finalmente considero que una *teoría multifuncional*, con marcada tendencia al sistema holístico resulta una muy buena respuesta para orientar el desarrollo tanto de los estudiantes con alta capacidad, como para orientar la labor que desarrollan los docentes, pues se trata de una filosofía de la totalidad que construye múltiples interacciones entre sus componentes a través de propiciar una actitud sintagmática que supone la convergencia de diversas perspectivas.

A partir de los argumentos anteriores se sugieren las siguientes cuestiones:

---

<sup>6</sup> Se utiliza la expresión talento académico como sinónimo de *alta capacidad*.

<sup>7</sup> Skilar, C. (Marzo, 2017). *La diversidad y la igualdad en el lenguaje de la ética. Más allá de lo Jurídico*. Jornades d'Experiències Inclusives Educatives i Socials llevades a cabo en: Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.

<sup>8</sup> 1) Jornades d'Experiències Inclusives Educatives i Socials. Universitat Autònoma de Barcelona. (marzo, 2017), Barcelona. 2) II Jornada de Intervención Educativa en Altas Capacidades (Marzo, 2017). Instituto Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. Barcelona.

**1) Formación Inicial:** la formación inicial docente debería incluir en su currículum cómo enseñar a los estudiantes más capaces, no solo a aquellos que poseen dificultades de aprendizaje.

**2) Educación Emocional:** en las universidades debiese ser un ramo esencial para los futuros maestros/as, que debiesen conocer y comprender cómo funcionan las emociones y la manera en que influyen en el aprendizaje de sus futuros estudiantes. Una buena gestión emocional contribuye enormemente al desarrollo cognitivo y social

**3) Inclusión en las primeras etapas:** la inclusión debiese llevarse a cabo desde las etapas infantiles, es allí donde se afianza la forma en que nos relacionamos con nuestro entorno. Una escuela inclusiva propicia el desarrollo de empresas inclusivas. Para esto se requiere educar en una mayor conciencia de sensibilidad que genere espacios de reflexión tanto social como personal, a través de interrogantes como: ¿mi manera de enseñar motiva la curiosidad?

## BIBLIOGRAFÍA

- Acereda, A. y Sastre, S. (1998). La superdotación. Madrid: Síntesis, 25-68.
- Arancibia, V. (2009). La educación de alumnos con talento: Una deuda y una oportunidad para Chile. Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos, 26, 3-44.
- Arocas, E., Martínez, P., Martínez, M. y Regadera, A. (2002). Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades. Valencia: Generalitat de Valencia.
- Belmar, M. y Villalobos, A. (2013). La formación para el límite superior: ¿Alumnos con talentos o superdotados? *Convergencia Educativa*, 3, 9-20.
- Calero, M<sup>a</sup>, García, B., Gómez, T. (2007). El alumno con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa. Junta Consejería de Educación de Andalucía: 29-55.
- Jornades d'Experiències Inclusives Educatives i Socials (Marzo, 2017). Organizado por el Instituto Ciencias de la Educación. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.
- II Jornada de intervención Educativa en Altas Capacidades (Marzo, 2017). Organizado por el Instituto Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Martínez, M., y Guirado, A., (Coords.) (2012). Alumnado con altas capacidades. Barcelona: Graó, de Irif, S.L., 33-75.
- Pfeiffer, S. (2015). El modelo tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. En: *Revista de Educación*, 368. Abril-junio, 66-95. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeeducacion/articuloscastellano/ultimas-versiones/05pfeiffercastv2.pdf?documentId=0901e72b81cb8716>
- Pfeiffer, S. (2011). El modelo tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66-95. Recuperado de: [www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es)
- Reyero, M. y Tourón, J. (2003). El desarrollo del talento. La aceleración como estrategia educativa. Coruña: Netbiblo, S.L.
- Sánchez, E. (2009). La superdotación intelectual. Madrid: Aljibe, 45-111.

Skilar, C. (viernes 17 de marzo, 1017). La diversidad y la igualdad en el lenguaje de la ética. Más allá de lo jurídico. Jornades d'Experiències Inclusives Educatives i Socials. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata, S.L.

Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: Evolución de un paradigma. *Pearson Educación*, 6, 369-400. Recuperado en: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19959/1/De%20la%20superdotacion%20al%20talento.pdf>

Tourón, J. (2012). La diferenciación del currículo y la instrucción para los alumnos de alta capacidad. Recuperado de: <http://www.javiertouron.es/2012/05/la-diferenciacion-del-curriculo-y-la.html>

Tourón, J. (6 de marzo del 2017). [*Porque el talento que no se cultiva, se pierde*]. Desgranando las estrategias docentes más efectivas. ¿Qué dice la investigación? Recuperado de: <http://www.javiertouron.es/>