

# Orientaciones para Políticas de Atención Integral a las Altas Capacidades\*

María Leonor Conejeros Solar,  
Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

María Paz Gómez Arizaga  
Universidad de Santiago de Chile

Katia Sandoval Rodríguez  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

## Síntesis

La diversidad de capacidades en la población escolar exige un enfoque inclusivo que garantice el desarrollo equitativo de las potencialidades humanas. Este documento aborda la necesidad de una legislación específica y políticas integrales para atender al estudiantado con altas capacidades en Chile, alineándose con marcos internacionales y locales.

## Contexto y Antecedentes

Las altas capacidades representan un fenómeno complejo y diverso que requiere atención desde una perspectiva inclusiva. A nivel mundial, países como Estados Unidos, Australia, España por ejemplo, han desarrollado marcos legales y programas efectivos. En Chile, a pesar de los avances en inclusión educativa, las altas capacidades continúan siendo un área desatendida debido a la falta de legislación específica y recursos insuficientes.

## Recomendaciones

- Diseñar un marco legislativo específico para la atención de las altas capacidades.
- Ampliar la cobertura de programas educativos.
- Incorporar módulos obligatorios sobre altas capacidades en la formación inicial y continua de docentes.
- Implementar metodologías inclusivas y estrategias de atención integral.
- Garantizar la sostenibilidad financiera de los programas existentes y futuros.

\* Cómo citar: Conejeros, M.L., Gómez, M.P., & Sandoval, K. (2025). Orientaciones para Políticas de Atención Integral a las Altas Capacidades. Propuestas para Políticas Inclusivas. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

## Altas Capacidades en el Contexto Internacional

### Perspectiva Histórica

El estudio de las Altas Capacidades (AACC) tiene sus raíces en el siglo XIX con Francis Galton, quien introdujo en su libro *Hereditary Genius* (1869) la idea de que las habilidades humanas son heredadas. Posteriormente, los psicólogos Alfred Binet y Théodore Simon desarrollaron en Francia la primera escala de inteligencia (1905-1906), diseñada para identificar a niños y niñas en edad escolar que requieran apoyo adicional. Este instrumento marcó un avance al enfocarse en habilidades prácticas como la resolución de problemas, sentando las bases para el reconocimiento temprano de la diversidad intelectual y la necesidad de adaptaciones pedagógicas específicas (Zhang & Zhang, 2023).

A partir de la década de 1960, el concepto de Altas Capacidades comenzó a evolucionar desde una visión centrada en la inteligencia, hacia una perspectiva más amplia que trasciende la mera medición del cociente intelectual (Kaufman & Sternberg, 2008). Sternberg y Kaufman (2018) destacan que Guilford y Torrance incorporaron la creatividad como un componente esencial, mientras que Renzulli y Gagné subrayaron la relevancia de factores no cognitivos, como la motivación y el impacto del entorno. Este enfoque dinámico permitió identificar las AACC en ámbitos diversos, como el artístico y el deportivo, promoviendo una comprensión más inclusiva y contextualizada de este potencial avanzado. En años recientes, se ha reconocido cada vez más la importancia de dimensiones socioemocionales, creativas y de liderazgo como componentes fundamentales de las altas capacidades (Gagné, 2021).

Un desarrollo clave en las últimas tres décadas ha sido el reconocimiento de la doble excepcionalidad, que considera a personas que presentan AACC combinadas con dificultades específicas (Foley-Nicpon, 2015), aunque fue mencionada por primera vez en los años 1920 en los estudios de Leta Stetter Hollingworth (1923) y Samuel Orton (1925). Este concepto ganó relevancia tras su inclusión en políticas educativas de Estados Unidos con la reautorización de la Ley para la Educación de Individuos con Discapacidades (IDEA, por sus siglas en inglés: Individuals with Disabilities Education Act) en 2004 (LeBeau et al., 2022).

En la actualidad, las AACC se entienden como potencialidades individuales moldeadas por el contexto y las oportunidades, destacando la importancia de un entorno educativo y sociocultural que fomente su desarrollo integral (Conejeros-Solar & Gómez-Arizaga, 2020).

### Legislación Internacional

La regulación de la atención a estudiantado con altas capacidades varía significativamente entre países. A continuación, se presentan algunos ejemplos destacados:

- 1. Estados Unidos:** El desarrollo de las altas capacidades en Estados Unidos adquirió relevancia con el **Stanford-Binet Test**, creado por Lewis Terman en 1916 como una ampliación del trabajo de Binet y Simon. Este instrumento fue el primero ampliamente utilizado para identificar las altas capacidades en contextos escolares estadounidenses (Lubinski, 2016). El **Informe Marland** (1972) presentó la primera definición federal de altas capacidades, incluyendo seis dimensiones: capacidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento creativo o productivo, habilidad de liderazgo, talento artístico o creativo y habilidad psicomotora. Este informe estableció las bases para una atención integral de esta población y ha influido en marcos internacionales (Marland, 1972).  
  
La **Jacob Javits Gifted and Talented Students Education Act** (1988) fomenta la investigación y desarrollo de modelos educativos inclusivos. Desde 2015, forma parte del **Every Student Succeeds Act**, enfocándose en la equidad y atención de estudiantado subrepresentado (NAGC, 2023).
- 2. Australia:** Aplica el modelo de François Gagné, lo que favorece una conceptualización compartida y una estructura flexible para atender las altas capacidades en contextos diversos. Su implementación depende de los estados y territorios, lo que genera diversidad en su alcance (Jolly & Robins, 2021).
- 3. España:** En España, los niños y niñas con altas capacidades son considerados alumnado con una Necesidad Específica de Apoyo Educativo. La responsabilidad de su identificación y atención recae en las Comunidades Autónomas (dado que la educación es

una competencia transferida), a través de las Consejerías de Educación, los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y los colegios, lo que genera la ausencia de un protocolo común a nivel nacional. La legislación vigente, establecida en la Ley Orgánica 3/2020 (que modifica la LOE de 2006), mantiene los artículos relacionados con las altas capacidades de normas previas (Asociación Española para Superdotados y con Talento [AEST], 2023).

- 4. Paraguay:** Paraguay ha avanzado significativamente con la Ley N.º 5136/2013 de Educación Inclusiva y la Resolución 1188/2023, que establece estrategias como el enriquecimiento curricular y la promoción flexible dirigidas a estudiantado con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) que requieren apoyo educativo específico. Estos avances legales se encuentran en proceso de revisión e implementación (Vuyk et al., 2024).
- 5. Bolivia:** La Constitución Política del Estado (Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009) establece en su artículo 85 el compromiso de promover y garantizar la educación permanente de niños, niñas y adolescentes con talentos extraordinarios, bajo una estructura curricular especial. Este mandato se desarrolla en la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010), que asegura su inclusión educativa y propone métodos específicos de formación y aprendizaje. Programas como el de Atención Integral a Estudiantes con Talento Extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional, han sido desarrollados para abordar estas necesidades (Ministerio de Educación, 2022).
- 6. Argentina:** La Ley Nacional de Educación N.º 26206 de Argentina, en su artículo 93, establece la obligación de las autoridades educativas de organizar programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de estudiantado con altas capacidades o talentos. También contempla la flexibilización o ampliación del proceso escolar para este estudiantado. La implementación de la ley ha tenido diversos matices entre las distintas jurisdicciones del país (Irueste et al., 2024).
- 7. Colombia:** Desde 2006, el Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado orientaciones técnicas y pe-

dagógicas que sitúan a las altas capacidades dentro del marco de la educación inclusiva. A pesar de los avances, la falta de recursos sigue siendo un reto (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2015).

- 8. OCDE:** La OCDE destaca la importancia de una educación inclusiva para estudiantado con altas capacidades, promoviendo políticas integrales que aborden aspectos cognitivos, emocionales y sociales. Aboga por adaptaciones curriculares, formación docente y evaluación de programas para maximizar el potencial humano y fomentar la equidad (Rutigliano & Quarshie, 2021).

Estos ejemplos reflejan cómo las legislaciones internacionales priorizan el reconocimiento y la atención a las altas capacidades como un derecho fundamental en la búsqueda de sistemas educativos equitativos e inclusivos.

## Conceptualización y Panorama Actual Internacional

Las altas capacidades se conceptualizan de manera diversa a nivel internacional, reflejando la influencia de contextos culturales, históricos y políticos. Esta diversidad también está presente en América Latina, donde países como Bolivia y Colombia emplean términos como “talento extraordinario” y “estudiantes sobresalientes” respectivamente, para referirse a esta población. Sumado a ello, también existe diversidad en la determinación de su prevalencia la que ha variado significativamente a lo largo del tiempo. En los primeros estudios, como los de Terman en el siglo XX, se estimaba que correspondía al 1% de la población (Beauvais, 2016), mientras que autores más recientes, como Gagné (2021), proponen una prevalencia de hasta un 10%. Estas diferencias subrayan la importancia de adaptar las conceptualizaciones a las realidades locales, sin perder de vista la necesidad de un enfoque integral (MEN, 2015; Ministerio de Educación, 2022).

Desde la Declaración de Salamanca (1994), se establece que la atención a las altas capacidades debe formar parte de una educación inclusiva más amplia, integrándose a las escuelas regulares y promoviendo un enfoque centrado en las necesidades del estudiantado. La Declaración subraya que las escuelas inclusivas son el medio más efectivo para combatir actitudes discriminatorias y construir sociedades más justas (UNESCO, 1994). Sin embargo, persiste una visión limitada de la inclusión asociada

únicamente al déficit o la discapacidad, lo que representa un desafío conceptual y práctico en la implementación de políticas inclusivas para el estudiantado con altas capacidades.

Además, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 4, establecen la importancia de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Este objetivo refuerza la necesidad de construir sistemas educativos que respondan a las necesidades de todo el estudiantado, incluyendo aquellos con altas capacidades, a través de políticas equitativas y sostenibles (UNESCO, 2016). Mel Ainscow (2024) destaca que la inclusión debe entenderse como un principio rector que busca eliminar todas las formas de exclusión social y educativa, integrando a todo el estudiantado en sistemas comunes de educación.

## Desafíos y Barreras a Nivel Internacional

Uno de los principales desafíos en la atención de estudiantado con altas capacidades es la persistencia de mitos y estereotipos, como la idea de que todos los y las estudiantes talentosos destacan académicamente en todos los ámbitos, que se concentran en grupos sociales más aventajados o que no requieren apoyo adicional. Estos mitos generan barreras que dificultan la identificación adecuada y la implementación de políticas efectivas (Pérez Tejera et al., 2017).

El enfoque inclusivo, como lo describe Ainscow (2020), requiere un cambio significativo en las prácticas y estructuras educativas. A pesar de los avances logrados desde la Declaración de Salamanca, los sistemas educativos aún enfrentan tensiones entre los enfoques segregados y los principios inclusivos. Estas tensiones se ven exacerbadas por la falta de formación docente adecuada y las limitaciones presupuestarias.

La inclusión debe ir más allá del acceso, integrando estrategias que aseguren la participación y el éxito de todo el estudiantado. Ainscow subraya que superar las barreras de la exclusión exige sistemas educativos que respondan a la diversidad, promoviendo la equidad en todas las etapas del aprendizaje. Esto implica enfrentar las desigualdades de género, etnia y situación socioeconómica, así como cuestionar modelos tradicionales de evaluación y

enseñanza que perpetúan estas desigualdades (Ainscow, 2024). En la población con AACC en especial, la inclusión debe asegurar además el desarrollo del potencial, por medio de espacios de aprendizaje pertinentes y oportunos.

Además, la falta de consenso en las definiciones y prevalencia complica la coordinación internacional y la comparación de resultados entre países. Según Smedsrud (2020), las diferencias terminológicas y conceptuales reflejan las diversas prioridades culturales y políticas, lo que dificulta el desarrollo de sistemas de atención, normativas y enfoques universales para su comprensión y respuesta.

Otra barrera significativa es la desigualdad en el acceso a recursos y programas educativos. En muchos países, las políticas y recursos destinados a las altas capacidades dependen de contextos locales, lo que genera disparidades en la atención recibida por el estudiantado (MEN, 2015). Por ejemplo, la implementación de programas de aceleración o enriquecimiento curricular suele estar limitada por restricciones presupuestarias y la falta de formación docente (Assouline et al., 2015; Rutigliano & Quarshie, 2021)

Finalmente, la evaluación y el monitoreo de los programas para altas capacidades representan un desafío crítico. La OCDE destaca la necesidad de desarrollar indicadores claros para medir el impacto de las políticas y asegurar que promuevan la inclusión y el bienestar de los y las estudiantes (Rutigliano & Quarshie, 2021).

## Gestión Educativa y Formación Profesional a Nivel Internacional

### *Gestión Educativa*

La gestión educativa para estudiantado con altas capacidades requiere implementar enfoques integrales basados en fortalezas (Lopez & Louis, 2009) que incluyan diferentes tipos de atención para satisfacer las diversas necesidades de esta población. Según el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT) del psicólogo canadiense François Gagné, el desarrollo del talento depende no solo de las habilidades naturales de la persona, sino también de los catalizadores -entendidos como factores internos y externos respectivamente, que influyen positiva o negativamente en el desarrollo del talento-. Los catalizadores intrapersonales refieren a factores individuales tales como

la motivación, la perseverancia y el temperamento, entre otros, y los catalizadores ambientales al acceso a oportunidades de aprendizaje, la calidad de los programas educativos y de los docentes, la disponibilidad de recursos específicos, las interacciones con pares y adultos, y el contexto cultural y social en el que están inmersos estos y estas estudiantes (Gagné, 2013, 2021).

Entre las estrategias más efectivas destacan el enriquecimiento, la aceleración, las mentorías, la diversificación de la enseñanza, entre otras.

1. **Enriquecimiento:** Este enfoque busca ampliar y profundizar el aprendizaje dentro o fuera del aula regular mediante actividades diferenciadas, como proyectos de investigación, talleres especializados o programas extracurriculares. El enriquecimiento permite al estudiantado explorar áreas de interés personal y desarrollar habilidades críticas que no siempre se abordan en el currículo estándar (Olszewski-Kubilius et al., 2015).
2. **Aceleración:** Documentos como A Nation Empowered respaldan la aceleración académica como una intervención eficaz para estudiantado con altas capacidades, al permitirles avanzar más rápidamente en el currículo o en áreas específicas de interés. Las formas de aceleración incluyen entre otras, el salto de curso, la entrada temprana a la universidad y los cursos avanzados (Advanced Placement). Estas estrategias no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también contribuyen al bienestar emocional y social al proporcionar un entorno desafiante y estimulante (Assouline et al., 2015).
3. **Mentorías:** Las mentorías son una herramienta poderosa para desarrollar el talento, ya que conectan a los y las estudiantes con expertos en su campo de interés. Estas relaciones mentor-aprendiz permiten la transferencia de conocimientos especializados, la orientación en metas a largo plazo y el desarrollo de habilidades psicosociales necesarias para alcanzar la eminencia (Olszewski-Kubilius et al., 2015).
4. **Diversificación de la enseñanza:** Esta estrategia implica adaptar el currículo, los métodos de enseñanza y los materiales educativos para responder a las necesidades individuales, permitiendo que los estudian-

tes trabajen a un nivel de complejidad adecuado a sus capacidades. Esto incluye el uso de agrupaciones flexibles, enriquecimiento curricular y compactación del currículo, que son esenciales para maximizar el potencial de estudiantado con talento (Tomlinson, 2004).

Además, se subraya la necesidad de garantizar que estas estrategias sean accesibles para todo el estudiantado, independientemente de su contexto socioeconómico, diversidad cultural, étnica y de género a fin de reducir las disparidades en la representación y el acceso a programas de alta calidad en un marco de equidad (Callahan & Hébert, 2020; Gentry et al., 2019).

### *Formación Profesional*

La formación profesional docente debe incorporar enfoques que integren de manera efectiva la atención a estudiantes con altas capacidades en la práctica educativa. Es fundamental preparar a los docentes para diseñar experiencias pedagógicas que combinen el currículo regular con actividades de diversificación curricular, enriquecimiento, aceleración y mentorías, adaptadas a las potencialidades y necesidades individuales de esta población (Lo & Porath, 2017).

Es central, además, que la formación docente propenda al desarrollo de competencias profesionales para identificar y atender el potencial de sus estudiantes en diversas áreas, tales como la intelectual, artística, musical, deportiva y socioemocional, entre otras.

De igual forma se debe fomentar en los docentes una mentalidad de aprendizaje continuo y una actitud reflexiva hacia su práctica pedagógica, fundamentada en evidencia científica. Esto les permitirá evaluar de manera efectiva los resultados de aprendizaje del estudiantado con altas capacidades, asegurando que las estrategias implementadas respondan de forma oportuna y pertinente a sus necesidades.

Finalmente, la formación profesional no debe limitarse al ámbito educativo. Es esencial incluir contenidos sobre altas capacidades en programas de formación en áreas como la psicología y la salud. Los profesionales de estos campos desempeñan un rol clave en la identificación, evaluación y apoyo integral de las personas con AACC

(Ronksley-Pavia & Ronksley-Pavia, 2023). Esto implica desarrollar competencias para abordar tanto sus necesidades cognitivas como socioemocionales, diseñando intervenciones interdisciplinarias que promuevan su bienestar y desarrollo integral.

## Altas Capacidades en el Contexto Nacional

En Chile, la atención al estudiantado con altas capacidades aún enfrenta importantes desafíos debido a la falta de un marco legislativo que garantice su adecuada identificación y desarrollo dentro del sistema educativo. Aunque se han desarrollado algunos programas e iniciativas, estas no cuentan con el respaldo de una legislación específica que asegure su sostenibilidad y alcance (Arancibia, 2009; Gómez-Arizaga et al., 2020a; Salazar Tello, 2024). A continuación, se presenta un recorrido por las principales normativas y propuestas relacionadas:

**Política Nacional de Educación Especial (2005):** La Política Nacional de Educación Especial reconoció las altas capacidades como parte de la diversidad educativa, señalando su necesidad de atención dentro de las escuelas regulares. En su apartado sobre integración escolar y diversidad, destacó que, además de la atención a estudiantes con discapacidad, era esencial desarrollar respuestas educativas para aquellos con altas capacidades, adaptando el currículo y promoviendo estrategias pedagógicas específicas para potenciar su desarrollo. También enfatizó la importancia del trabajo colaborativo entre docentes y otros profesionales, como psicólogos y educadores diferenciales, para atender estas necesidades (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2005).

**Decreto Supremo 230 (2007) y su modificación posterior en el Decreto 341 (2008):** Este decreto permitió la creación del “Programa de Promoción de Talentos Escuelas y Liceos” en colaboración con 7 universidades. Su objetivo es dar proyección nacional a la educación de niños y niñas con talento académico, provenientes de establecimientos subvencionados municipales, dando prioridad a los de más alta vulnerabilidad social y económica. Aunque representa un avance al reconocer la importancia de las altas capacidades, su alcance ha sido limitado, con cober-

tura restringida a estudiantado desde 5.º básico hasta 4.º medio y sin contemplar niveles iniciales. Además, los programas se concentran en regiones urbanas, lo que refuerza las inequidades territoriales en el acceso a estas oportunidades educativas (MINEDUC, 2007).

**Decreto Supremo 170 (2009):** El Decreto 170 regula las necesidades educativas especiales (NEE) permanentes y transitorias, definiendo los lineamientos para los Programas de Integración Escolar (PIE). Sin embargo, las altas capacidades no se incluyeron como una categoría de NEE, pese a ser reconocidas previamente en la Política Nacional de Educación Especial. Esto generó una omisión importante en la atención normativa de esta población, perpetuando su invisibilidad dentro del sistema educativo formal (MINEDUC, 2009).

**Decreto Supremo 332 (2011):** Este decreto permite el ingreso temprano a la educación básica para niños y niñas menores de 6 años que demuestren capacidades avanzadas. La decisión debe estar sustentada en informes de neurólogos infantiles, psicólogos educacionales y docentes, quienes evalúan la madurez y aptitud del estudiante para avanzar de manera acelerada. Aunque representa un mecanismo de atención para las altas capacidades, su aplicación es limitada debido a la complejidad de los requisitos y la falta de difusión sobre su existencia (MINEDUC, 2011).

**Ley de Inclusión Escolar (2015):** La Ley 20.845 eliminó la discriminación en la admisión y promovió la inclusión en los establecimientos subvencionados. Aunque establece principios de equidad y diversidad, no menciona específicamente a las altas capacidades, limitando su enfoque a garantizar el acceso a la educación sin desarrollar estrategias diferenciadas para esta población (MINEDUC, 2015).

**Decreto Supremo 83 (2015):** Este decreto promueve la diversificación curricular para atender las necesidades de estudiantado con características diversas. Si bien menciona la posibilidad de adecuaciones curriculares, no establece lineamientos específicos para estudiantado con altas capacidades, dejando su aplicación sujeta a la interpretación y recursos de cada establecimiento educativo (MINEDUC, 2015).

## Proyectos Legislativos

### *Proyecto de Ley de 2019*

Moción presentada por los senadores Felipe Kast y Ena von Baer, este proyecto buscaba establecer normas para identificar y promover la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes con altas capacidades cognitivas (Boletín 13.047-04). Fue ingresado el 11-11-2019 al Senado, siendo despachado en esa misma fecha a la comisión de educación. Finalmente, la iniciativa no prosperó en su trámite legislativo. (Kast & von Baer, 2019. BCN).

### *Proyecto de solicitud Resolución al Presidente de la República: "Proyecto de Resolución" N.º 1427*

De autoría del diputado Felipe Camaño y apoyado por otros cuatro diputados/a, fue presentado el 09-12-2024, en la Cámara de Diputados/as, la cual solicita a S. E. el Presidente de la República que tome todas las medidas legales y administrativas para establecer una política pública que apoye y promueva el desarrollo de las altas capacidades de niños, niñas y adolescentes en Chile.

Entre otros argumentos se fundamenta en:

"hoy los estudiantes con altas capacidades solo pueden desarrollar sus potencialidades en la educación privada, o en programas de talento académico impulsados por Universidades a modo de vinculación con el medio, lo que dista mucho de lo exigible para un Estado como el nuestro el cual aspira al desarrollo" (p.4).

### *Proyecto de Ley de 2024*

Actualmente, hay un proyecto de ley presentado por los Diputados Felipe Camaño y Ricardo Cifuentes, titulado "Proyecto de Ley que consagra y reconoce las Altas Capacidades de niños, niñas y adolescentes en Chile" (Boletín 17.295-04). Esta iniciativa representa un avance significativo al visibilizar y reconocer a esta población, estableciendo mecanismos para el desarrollo de sus habilidades en el país. El proyecto define las altas capacidades como:

"Aptitudes, cuantitativa y cualitativamente mayores, con las que cuenta una persona para poder desempeñarse, en uno o más ámbitos del saber, en relación a otras personas de su misma edad o mayores. Se caracterizan por poseer, de acuerdo a informes neurológicos, psicológicos y/o pedagógicos, niveles cognoscitivos, emocionales y motivacionales de notoria diferencia" (p. 12).

El proyecto ingresado el 04-12-2024, en la cámara baja, pasó a comisión de educación el 11-12-2024, pero aún no se pone en tabla (Cámara de Diputadas y Diputados de Chile, 2024).

Finalmente, aunque la normativa chilena ha incorporado escasas referencias a las altas capacidades en algunas políticas y decretos, su tratamiento es insuficiente y fragmentado. Es urgente en este contexto, desarrollar un marco legislativo integral que contemple la diversidad de ámbitos en los que las AACC se expresan, promoviendo una identificación temprana y una atención oportuna, y establezca mecanismos sostenibles para su implementación en todo el sistema educativo.

## Conceptualización y Panorama Actual Nacional

### *Conceptualización*

En Chile, no existe una definición única y consensuada sobre las altas capacidades. Sin embargo, desde el Decreto 230 (2007) y su modificación posterior en el Decreto 341 (2008), el talento académico se define de la siguiente manera: "Se entenderá por talentos académicos, para los efectos del presente decreto, aquellos estudiantes que destacan claramente por sobre su grupo de pares por su potencial y habilidades académicas generales o específicas en las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, humanidades y/o matemáticas" (Decreto 341, 2008, art. 2).

Este enfoque, centrado predominantemente en la dimensión cognitiva o intelectual de las altas capacidades (talento académico), deja en segundo plano otras áreas de talento como las artísticas, deportivas o sociales, y el carácter dinámico y contextual de estas, que abarcan no solo habilidades cognitivas destacadas, sino también aspectos creativos, emocionales y motivacionales.

Proponemos en este sentido, una definición más inclusiva para capturar la diversidad y complejidad de las altas capacidades que reconoce la interacción constante entre las potencialidades individuales y el contexto en que se desarrollan:

Las personas con Altas Capacidades son aquellas que evidencian un potencial superior en relación a sus pares en uno o más dominios, tales como intelectual, físico, social, emocional y artístico, potencial que está

sujeto a las influencias y oportunidades del entorno para su pleno desarrollo. Suelen presentar alta motivación, interés, velocidad y profundidad en el aprendizaje, así como también, intensidad emocional, capacidad creativa y curiosidad, entre otras. Además, estas capacidades pueden coexistir con dificultades específicas, como las que se observan en la doble excepcionalidad, lo que resalta la necesidad de enfoques educativos diferenciados y estrategias inclusivas.

### *Consideraciones clave:*

- Naturaleza dinámica: Este potencial no es estático, evoluciona con el tiempo y el contexto.
- Dependencia del entorno: Su expresión depende de un entorno cambiante que permita oportunidades y recursos adecuados.
- Singularidad y variabilidad en la manifestación: Las personas con altas capacidades pueden mostrar un rango amplio de habilidades, en distintos grados/niveles de expresión y en distintos dominios.
- Prevalencia: Este grupo corresponde aproximadamente al 10% de la población, sin distinción de género, condición socioeconómica, etnia, religión o zona geográfica.

### **Panorama Actual Nacional**

En términos de provisión educativa, los programas universitarios de enriquecimiento extracurricular financiados parcialmente por el actual Decreto 341 (2008) han jugado un papel central en la atención de estudiantado con altas capacidades. Son siete los programas que se han desarrollado en diferentes regiones del país atendiendo a estudiantado desde quinto básico hasta cuarto medio. Se concentran predominantemente en regiones urbanas, y aunque algunos programas atienden a niños y niñas de zonas rurales y regiones extremas, esta atención sigue siendo insuficiente.

1. PENTA UC – Pontificia Universidad Católica de Chile.
2. BETA PUCV – Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
3. TALENTOS UDEC – Universidad de Concepción.
4. ALTA UACH – Universidad Austral de Chile.
5. PROENTA UFRO – Universidad de La Frontera.
6. DeLTA UCN – Universidad Católica del Norte.
7. Semilla UCM – Universidad Católica del Maule.

Estos programas no abordan niveles iniciales de educación, evidenciando una brecha significativa en la inclusión educativa de esta población (Gómez-Arízaga et al., 2024). Aunque estos programas han permitido visibilizar al estudiantado con altas capacidades, su alcance sigue siendo limitado y con énfasis en el talento académico. Solo alrededor del 1% de los y las estudiantes identificados como de altas capacidades son atendidos por los programas existentes.

A fin de avanzar en la atención infantil de las AACC en contexto escolar, el Ministerio de Educación impulsó un programa orientado a fortalecer las capacidades pedagógicas de las comunidades profesionales en establecimientos educativos municipales y de los Servicios Locales de Educación, con el objetivo de contribuir al desarrollo del potencial de altas capacidades académicas en niños y niñas de primero a cuarto básico. Este programa, denominado “Talento Escuela”, buscó implementar un modelo de educación para talentos dentro de las escuelas durante el período 2021-2022. Fue adjudicado a través de un concurso público en 2021 y desarrollado por tres universidades con experiencia en programas de talento: la Universidad Católica del Norte, la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Concepción (MINEDUC, 2021).

Otras experiencias escolares aisladas, aunque valiosas, no han sido replicadas ni sistematizadas a nivel nacional, lo que refuerza la necesidad de un enfoque concertado que articule a los distintos actores involucrados en la atención de las altas capacidades (Gómez-Arízaga et al., 2020b).

Por otro lado, la investigación ha sido fundamental para generar evidencia empírica sobre la situación de los estudiantes con altas capacidades en Chile. En los últimos 20 años, se han desarrollado 12 proyectos de investigación e innovación financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), y se han publicado más de 50 artículos en revistas indexadas sobre diversos temas relacionados, como características cognitivas y socioemocionales, contextos escolares urbanos y rurales, y las dinámicas familiares de los y las estudiantes con altas capacidades (Gómez-Arízaga et al., 2024).

La Fundación Altas Capacidades Chile Abrazando el Talento, también ha tenido un rol relevante en este ámbito, agrupando a más de 695 familias de estudiantado con

altas capacidades, promoviendo la sensibilización y el apoyo a las necesidades de esta población (Fundación Altas Capacidades Chile. *Abrazando el Talento*, s.f.). La fundación actúa como intermediaria entre las familias y los servicios educativos, ofreciendo orientación, talleres y divulgación de información científica relevante. Además, ha sido un actor clave en la creación de redes de apoyo y en la promoción de políticas públicas inclusivas (Gómez-Arízaga et al., 2024).

A pesar de estas iniciativas y avances en investigación y programas educativos, la falta de una legislación específica y la escasa institucionalización de las iniciativas han limitado su impacto y perpetuado desigualdades en el acceso a una educación inclusiva para estudiantado con altas capacidades. Es necesario fortalecer el marco normativo y extender la cobertura de los programas para garantizar una educación inclusiva y equitativa (Conejeros-Solar et al., 2022).

## Gestión Educativa a Nivel Nacional

La atención a las altas capacidades en el sistema educativo chileno ha estado marcada por esfuerzos destacados, aunque limitados, para responder a las necesidades de esta población. Desde la creación del primer programa para talentos académicos en 2001, los programas universitarios de enriquecimiento extracurricular han sido un pilar fundamental en la visibilización de las altas capacidades. Sin embargo, su impacto se ha restringido principalmente al ámbito extracurricular y no se ha transferido de manera efectiva al sistema escolar regular. Aunque se han realizado esfuerzos puntuales desde el Ministerio de Educación a través del programa *Talento Escuela* antes descrito, para vincular los aprendizajes de estos programas con los establecimientos, estos no han logrado consolidarse como parte integral del sistema educativo nacional.

Esto perpetúa desafíos relacionados con la identificación temprana de estudiantado con altas capacidades y la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas en el aula regular. Además, las limitaciones en recursos y lineamientos claros a nivel nacional han dificultado la expansión de estas iniciativas a contextos educativos más diversos.

## Formación Profesional en Contexto Nacional

La formación docente es una pieza clave para garantizar una educación inclusiva y efectiva para estudiantado con altas capacidades. A pesar de ello, los docentes en Chile suelen carecer de capacitación específica en este ámbito. Esta situación genera barreras tanto para la identificación como para la atención adecuada de este estudiantado en el aula regular. Sin embargo, en los últimos años, se han observado avances en la formación profesional en el área.

En este contexto, el Marco para la Buena Enseñanza 2021 constituye un referente importante para fortalecer las prácticas pedagógicas (Marco para la Buena Enseñanza [MBE], 2021). Este documento amplía el repertorio de estrategias, técnicas, recursos didácticos, conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales que permiten al docente, a través de un trabajo individual y colectivo, crear oportunidades efectivas para el aprendizaje y desarrollo integral de sus estudiantes, promoviendo el avance progresivo en función del potencial de cada uno/a y de sus conocimientos previos (MBE, 2021). De esta manera, el Marco ofrece orientaciones útiles que pueden vincularse como un insumo inicial para diseñar estrategias que respondan a las necesidades específicas de estudiantado con altas capacidades.

En términos de competencias docentes, se ha identificado que un perfil adecuado para trabajar con estudiantado con altas capacidades debe incluir flexibilidad, capacidad de adaptación, manejo de estrategias pedagógicas diferenciadas y una actitud positiva hacia el desarrollo del talento, tanto cognitivo como socioemocional (Conejeros-Solar et al., 2013). Es esencial continuar fortaleciendo la formación inicial y continua con contenidos teóricos y prácticos que permitan por una parte a los docentes implementar estrategias como la diferenciación y el enriquecimiento curricular en sus aulas, y por otra a los equipos directivos llevar a cabo acciones de gestión y liderazgo para la consideración de las altas capacidades en las comunidades educativas, lo que requiere un esfuerzo concertado que articule políticas públicas, recursos y programas de formación especializados.

Actualmente, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) ofrece un diplomado específico en educación

de altas capacidades, que constituye una experiencia sistemática y especializada en la formación de docentes y otros profesionales vinculados al ámbito de salud y educación. Además, el tema de las altas capacidades se ha incorporado gradualmente en módulos de formación en otras casas de estudio del país, dentro de diplomados en inclusión educativa y programas de magíster en psicología educativa, por ejemplo. Estas iniciativas representan un avance hacia la sensibilización y capacitación de los profesionales para abordar las necesidades de esta población.

## Recomendaciones

Considerando las políticas públicas desarrolladas a nivel internacional y nacional, a continuación, se presentan una serie de recomendaciones dirigidas a fortalecer la atención educativa de estudiantado con altas capacidades en Chile. Estas propuestas buscan consolidar un enfoque inclusivo, integral, flexible y sostenible para esta población.

- 1. Diseño de un marco legislativo específico:** Crear un marco normativo que regule la atención de estudiantado con altas capacidades, desde la educación parvularia a la terciaria, estableciendo definiciones claras y lineamientos que contemplen la diversidad de potenciales, incluyendo habilidades cognitivas, creativas, artísticas, sociales y deportivas. Este marco debe garantizar su implementación en todos los niveles del sistema educativo, alineándose con los principios de inclusión y equidad.
- 2. Ampliación de la cobertura educativa:** Extender los programas actuales de talento académico a zonas rurales y regiones extremas, garantizando el acceso equitativo en todos los contextos geográficos y socioeconómicos. Asimismo, se propone ampliar los niveles de atención y asegurar la disponibilidad de programas extracurriculares en todo el territorio nacional, promoviendo una inclusión educativa integral.
- 3. Fortalecimiento de la formación docente:** Incorporar módulos obligatorios sobre altas capacidades en la formación inicial y continua de docentes, incluyendo estrategias de identificación, diversificación curri-

cular, enriquecimiento y mentorías. Además, fomentar competencias en gestión socioemocional para trabajar con esta población de manera integral.

- 4. Formación en gestión de equipos directivos:** Promover la formación de equipos directivos escolares en gestión y liderazgo para garantizar la identificación, visibilización y atención de las altas capacidades en las comunidades educativas. Esto incluye crear una cultura institucional que valore y apoye el desarrollo de esta población, articulando estrategias efectivas y sostenibles que consideren a toda la comunidad educativa y territorial en la que se inserta.
- 5. Fortalecimiento de la formación de profesionales de la salud y la atención infanto-juvenil:** Incorporar módulos obligatorios sobre altas capacidades en la formación inicial y continua de psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, médicos (pediatras, neurólogos, psiquiatras) y otros profesionales de atención primaria. Estos módulos deberían incluir estrategias para la identificación temprana, evaluación integral y el diseño de intervenciones específicas que atiendan tanto las potencialidades como las necesidades de esta población. Además, fomentar competencias de gestión para el trabajo interdisciplinario para garantizar un abordaje integral y coordinado.
- 6. Implementación de metodologías de enseñanza y aprendizaje inclusivas:** Desarrollar y regular estrategias pedagógicas que contemplen la diversificación de la enseñanza, aceleración, mentorías y enriquecimiento para la atención de los y las estudiantes con alta capacidad, bajo el marco normativo y político de atención a la diversidad que hoy se implementa en Chile para el estudiantado con Necesidades Educativas Especiales, ampliando este enfoque para incluir explícitamente a las altas capacidades como parte de estas necesidades de apoyo.
- 7. Implementación de programas de apoyo socioemocional para personas con altas capacidades:** Desarrollar e integrar programas específicos que aborden las necesidades socioemocionales de las personas con altas capacidades. Estos programas deben incluir estrategias para abordar aspectos tales como la sensibilidad e intensidad emocional,

perfeccionismo y relaciones interpersonales, entre otros, promoviendo un equilibrio integral en su formación.

- 8. Colaboración intersectorial:** Se recomienda fortalecer la colaboración intersectorial, incluyendo la participación de psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, orientadores, familias y otros especialistas para garantizar una atención integral y el pleno desarrollo del potencial de las personas con AACC.
- 9. Sostenibilidad financiera y recursos equitativos:** Garantizar el financiamiento permanente para la atención de este grupo en el sistema educativo por medio de la asignación de recursos específicos bajo las normativas de atención a la diversidad. De igual forma garantizar financiamiento específico para la potenciación y creación de programas de atención a las altas capacidades con recursos para capacitación docente, desarrollo de materiales educativos especializados, expansión de las iniciativas a nivel nacional, entre otros.
- 10. Fomento de la investigación y evaluación sistemática:** Promover proyectos de investigación que generen evidencia empírica sobre esta población en todas sus dimensiones. Paralelamente, establecer sistemas de monitoreo y evaluación para determinar el impacto de las políticas implementadas y realizar ajustes que aseguren su efectividad y sostenibilidad.
- 11. Sensibilización hacia los mitos:** Diseñar campañas de sensibilización dirigidas a la sociedad en general, con énfasis en la comunidad educativa, para derribar mitos y estereotipos que perpetúan barreras en la identificación y atención de estudiantado con altas capacidades.
- 12. Abordaje transversal de las altas capacidades a lo largo de la vida:** Reconocer las altas capacidades como un fenómeno que se desarrolla durante todo el ciclo vital, no limitado al ámbito escolar. Esto requiere de acompañamientos que atiendan las potencialidades desde la infancia hasta la adultez, integrando una perspectiva de aprendizaje continuo que valore el desarrollo del talento en todas las etapas de la vida.

## Conclusiones

Considerando el rol crítico del entorno para el desarrollo de las altas capacidades, atender a esta población constituye un acto de justicia educativa y además permite asegurar el cumplimiento de un derecho fundamental que debe ser garantizado en Chile. Ignorar estas necesidades perpetúa desigualdades y limita las oportunidades del desarrollo pleno del potencial que puede contribuir significativamente al progreso de la sociedad.

El fortalecimiento de un sistema educativo inclusivo que valore y atienda la diversidad de los y las estudiantes con altas capacidades no es solo una tarea educativa, sino también una estrategia clave para posicionar a Chile en un contexto global cada vez más competitivo, que demanda innovación, creatividad y excelencia.

Para ello, la implementación de políticas específicas, respaldadas por un marco legislativo claro y una asignación adecuada de recursos, resulta esencial para superar las barreras actuales. El desarrollo de capacidades en docentes y profesionales vinculados a esta población, la colaboración intersectorial y la sensibilización de la sociedad son pilares fundamentales para garantizar una atención equitativa, integral y sostenida.

Reconocer y desarrollar el potencial del estudiantado con altas capacidades no solo tiene un impacto positivo en su desarrollo personal, sino que representa un aporte estratégico para el bienestar social, el avance científico y tecnológico, y el progreso económico y cultural del país. Chile tiene en sus manos la oportunidad de construir un sistema educativo que no solo sea inclusivo, sino también transformador, capaz de enfrentar los desafíos de una sociedad en constante evolución y asegurar un futuro sostenible y equitativo para todos.

## Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. (2024). *Todas y todos los educandos cuentan, y cuentan por igual: Haciendo que la educación sea inclusiva. Documento encargado por la UNESCO con motivo del 30.º aniversario de la Declaración de Salamanca*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388991\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388991_spa)
- Asamblea Legislativa Plurinacional. (2010). *Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez"*. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. <https://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo>
- Asociación Española para Superdotados y con Talento (AEST). (2023, 20 de octubre). ¿Qué dice la ley española sobre las altas capacidades intelectuales?. Legislación española sobre AACC. <https://www.altascapacidadesytalentos.com/que-dice-lomce-altas-capacidades/>
- Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Luppowski-Shoplik, A. (Eds.). (2015). *A Nation Empowered: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students*, Volume 2. The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, University of Iowa.
- Arancibia, V. (2009). *La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile*. Temas de la Agenda Pública, Vicerrectoría de Comunicaciones y Asuntos Públicos, Pontificia Universidad Católica de Chile. Año 4 / No 26 / mayo 2009.
- Beauvais, C. (2016). Californian genius: Lewis Terman's gifted child in regional perspective. *Paedagogica Historica*, 52(6), 748-765. <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1243138>
- Callahan, C., & Hébert, T. (2020). Gender Issues. In J. Plucker & C. Callahan (Eds.), *Critical Issues and Practices in Gifted Education: A Survey of Current Research on Giftedness and Talent Development* (3rd ed.) (pp. 213-222). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003233961-16>
- Cámara de Diputados de Chile. (2024). *Proyecto de Ley que consagra y reconoce las Altas Capacidades de niños, niñas y adolescentes en Chile*. <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmlID=17519&prmTIPO=INICIATIVA>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza 2021*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>
- 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.
- Conejeros-Solar, M. L., & Gómez-Arízaga, M. P. (2020). Alta Capacidad: Lo que necesitamos saber para brindar una educación generadora de oportunidades. En S. Catalán (Ed.), *Educación Especial* (pp. 93-124). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Conejeros, M. L., Catalán, S., Gómez, M., Sandoval, K., & Schiller, M. (2022). *Hacia la atención de la Alta Capacidad y Doble Excepcionalidad en contexto escolar. Una propuesta de intervención*. ANID, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Registro de Propiedad Intelectual n° 2022-A-8417.
- Foley-Nicpon, M. (2015). Voices From the Field. The Higher Education Community. *Gifted Child Today*, 38(4), 249-251. <https://doi.org/10.1177/1076217515597288>
- Fundación Altas Capacidades Chile. *Abrazando el Talento*. (s.f.). <https://www.altascapacidades.cl>

- Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado*. La Paz, Bolivia.
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences*. Macmillan.  
<https://galton.org/books/hereditary-genius/>
- Gagné, F. (2013). *The DMGT: Changes Within, Beneath, and Beyond*. Talent Development and Excellence.
- Gagné, F. (2021). *Differentiating Giftedness from Talent. The DMGT Perspective on Talent Development*, 1st ed. Routledge.
- Gentry M., Gray A., Whiting G., Maeda Y., & Pereira N. (2019). *Gifted education in the United States: Laws, access, equity, and missingness across the country by locale, Title I school status, and race* [Executive summary].  
<https://www.education.purdue.edu/geri/new-publications/gifted-education-in-the-united-states/>
- Gómez-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L., & Cornejo-Araya, C. (2024). Gifted education in Chile: Analyses from a learning-resource perspective. *Cogent Education*, 11(1), 2397217.  
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2397217>
- Gómez-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L., & Sandoval-Rodríguez, K. (2020a). 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., Valdivia-Lefort, M., Castillo-Hermosilla, H., Hébert, T. P., & Conejeros-Solar, M. L. (2020b). Tales from Within: Gifted Students' Lived Experiences with Teaching Practices in Regular Classrooms. *Educational Sciences*, 10(5), 137.  
<https://doi.org/10.3390/educsci10050137>
- Hollingsworth, L. S. (1923). *Special talents and defects: their significance for education*. Macmillan.  
<https://wellcomecollection.org/works/jv6rj4wa>
- Irueste, P., Saco, A., & Sarpakunnas, P. (2024). Educational and learning resources for gifted and talented people: perspective of professional women from Argentina. *Cogent Education*, 11(1).  
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2391660>
- Jolly, J. L., & Robins, J. H. (2021). Australian Gifted and Talented Education: An Analysis of Government Policies. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(8).  
<https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n8.5>
- Kast, F., & Von Baer, E. (2019). *Moción para establecer normas especiales para identificar y promover la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes con altas capacidades cognitivas* (13.047-04). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.  
<https://www.bcn.cl/laborparlamentaria>
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2008). *Conceptions of Giftedness* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- LeBeau, B., Schabillon, K., Assouline, S. G., Nicpon, M. F., Doobay, A. F., & Mahatmya, D. (2022). Developmental milestones as early indicators of twice-exceptionality. *Neurobiology of Learning and Memory*, 194, 107671.  
<https://doi.org/10.1016/j.nlm.2022.107671>
- Lo, C. O., & Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-à-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 343-360.  
<https://doi.org/10.1177/0016986217722840>
- Lopez, S. J., & Louis, M. C. (2009). The principles of strengths-based education. *Journal of College and Character*, 10(4).
- Lubinski, D. (2016). From Terman to Today: A Century of Findings on Intellectual Precocity. *Review of Educational Research*, 86(4), 900-944.  
<https://doi.org/10.3102/0034654316675476>
- Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented (Vol. 1). Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Ministerio de Educación. (2005). *Política Nacional de Educación Especial: Nuestro compromiso con la diversidad*. División de Educación General, Unidad de Educación Especial. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2007). *Decreto Supremo 230. Normas básicas para el desarrollo de programas de promoción de talentos*. Ministerio de Educación, Chile.

- MINEDUC (2008). *Decreto Supremo 341. Modificación de las normas básicas para programas de talentos*. Ministerio de Educación, Chile.
- MINEDUC (2009). *Decreto Supremo 170. Regula la subvención para estudiantes con necesidades educativas especiales y fija normas para su aplicación*. Ministerio de Educación, Chile.
- MINEDUC (2011). *Decreto N° 332. Determina edades mínimas para el ingreso a la Educación Especial o Diferencial, modalidad de Educación de Adultos y de Adecuaciones de Aceleración Curricular*. Ministerio de Educación de Chile.  
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/DECRETON332.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- MINEDUC (2015). *Decreto Supremo 83. Diversificación curricular y adecuaciones para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación, Chile.
- MINEDUC (2015). *Ley 20845 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*.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1078172>
- Ministerio de Educación. (2022). *Programa de Atención Integral a Estudiantes con Talento Extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional - 2023*. Resolución Ministerial 1040/2022. La Paz, Bolivia. Depósito Legal: N° 4-1-536-2022.
- MINEDUC (2021). *Bases sobre concurso para la implementación del proyecto de Innovación del modelo de Educación de Talentos con Estudiantes de Educación Básica al interior de la escuela (Talento Escuela), para el período 2021-2022*.  
<https://www.mineduc.cl/bases-concurso-programa-talento-escuela/>
- National Association for Gifted Children. (n.d.). *Federal legislative update*.  
<https://nagc.org/page/federal-legislative-update>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368, 40-65.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-297>
- Orton, S. T. (1925). "Word-blindness" in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14, 581-615.  
<https://doi.org/10.1001/archneurpsyc.1925.02200170002001>
- Pérez Tejera, J., Borges del Rosal, A., & Rodríguez Naveiras, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 4(1), 41-58.
- Ronksley-Pavia, M., & Ronksley-Pavia, S. (2023). Role of primary healthcare providers in supporting a gifted child. *Aust J Gen Pract*, 52(8), 522-527.  
<https://doi.org/10.31128/AJGP-12-22-6638>
- Rutigliano, A., & Quarshie, N. (2021). *Policy approaches and initiatives for the inclusion of gifted students in OECD countries*. OECD Education Working Paper No. 262. Organisation for Economic Co-operation and Development.  
<https://doi.org/10.1787/c3f9ed87-en>
- Salazar Tello, P. (2024). Educación imaginativa y estudiantes con alta capacidad: Las comprensiones de Egan como posible respuesta a su atención. *Revista Realidad Educativa*, 4(2), 65-75.  
<https://doi.org/10.38123/rre.v4i2.403>
- Smedsrud, J. (2020). Explaining the variations of definitions in gifted education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 79-97.  
<https://doi.org/10.23865/nse.v40.2129>
- Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (2018). Theories and conceptions of giftedness. En S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 29-47). Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. UNESCO.

UNESCO. (2016). *Objetivos de desarrollo sostenible: Transformar nuestro mundo - La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.unesco.org>

Tomlinson, C. A. (2004). Introduction to differentiation for gifted and talented students. En C. A. Tomlinson (Ed.), *Differentiation for gifted and talented students* (pp. xxiii). Corwin Press.

Vuyk, A., Montania, M., Barrios, L., & Lobo, M. (2024) Gifted education in Paraguay: analyses from a learning-resource perspective. *Cogent Education*, 11(1), 2332863. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2332863>

Zhang, H., & Zhang, K. (2023). Binet-Simon Intelligence Scale. In *The ECPH Encyclopedia of Psychology*. Springer. [https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-981-99-6000-2\\_5-1](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-981-99-6000-2_5-1)

## Acerca de las autoras



### **Dra. María Leonor Conejeros Solar**

Investigadora Principal línea "Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión" del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva..

Psicóloga, Universidad de La Frontera, Doctora en Educación, Universidad de Concepción y Postdoctorada en Gifted Education, University of New South Wales, Australia.

Profesora Titular y Directora del Programa de Doctorado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.



### **PhD. María Paz Gómez Arizaga**

Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, PhD en Educación Especial con mención en dotación y talento, University of Arizona, Estados Unidos. Profesora Asociada de la Escuela de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile.



### **Dra. Katia Sandoval Rodríguez**

Profesora de Educación Diferencial y Magíster en Educación Mención Currículum de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Postdoctorada en Doble Excepcionalidad, ANID. Docente Agregada de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

### **Centro Eduinclusiva**

Buscamos desarrollar investigación transdisciplinaria sobre los factores individuales, organizativos y de política necesarios para lograr una educación inclusiva de calidad; apoyar mediante la propuesta y la transferencia de intervenciones y estrategias basadas en la evidencia para una educación inclusiva; y formar capital humano avanzado para la investigación en educación inclusiva.

### **Serie Policy Briefs**

El Área de Incidencia en Política Pública del Centro Eduinclusiva desarrolla una serie de Policy Briefs –documentos denominados “**Propuestas para Políticas Educativas**”– que tienen por objetivo aportar al debate público en pos de la transformación del sistema educativo hacia la inclusión y la calidad.



Av. El Bosque 1290, Viña del Mar  
Campus Sausalito PUCV  
ciecomunicaciones@pucv.cl  
32 - 237 2575