

# NIÑEZ Y ADOLESCENCIA CON ALTAS CAPACIDADES EN EL SALVADOR:

estudio de caso sobre los desafíos del sistema educativo para una atención integral

Mirella Hernández





# **Niñez y Adolescencia con Altas Capacidades en El Salvador: estudio de caso sobre los desafíos del sistema educativo para una atención integral**

---

Mirella Hernández

2025



## Niñez y Adolescencia con Altas Capacidades en El Salvador: estudio de caso sobre los desafíos del sistema educativo para una atención integral

Primera Edición

Universidad Pedagógica de El Salvador

“Dr. Luis Alonso Aparicio”

Ing. Luis Mario Aparicio, Rector

Arq. Cecilia María Aparicio, Vicerrectora Ejecutiva

Ing. Manuel Aparicio, Vicerrector de Investigación e Internacionalización

Licdo. Luis Eduardo Rivera Cuellar, Vicerrector Académico

Lcda. Ligia Corpeño, Vicerrectora Administrativa

Dr. Heriberto Erquicia, Director Centro de Investigación

371.957 2 H557n slv	Hernández, Mirella, 1980 -- Niñez y adolescencia con altas capacidades en El Salvador [recurso electrónico] : estudio de caso sobre los desafíos del sistema educativo para una atención integral/ Mirella Hernández; corrección de estilo Nohemy Navas. --1ª. ed.-- San Salvador, El Salv.: Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2025. 1 recurso electrónico, (111p.: il.; 25 cm)  Datos electrónicos: (1 archivo, formato pdf, 2.68 mb). -- <a href="http://www.sistema.pedagogica.edu.sv/repositorio/principal/">http://www.sistema.pedagogica.edu.sv/repositorio/principal/</a> .  ISBN: 978-99983-65-52-0 (E-book, pdf)  1. Educación de niños superdotados- Investigaciones- El Salvador. 2. Educación Primaria 3.Niños superdotados. I. Título
---------------------------	--

BINA/jmh

Corrección de estilo: Nohemy Navas

Diagramación: Galerna Estudio

El contenido de esta obra, y los conceptos vertidos en cada capítulo y su originalidad, son responsabilidad del autor que los presenta, por lo que no representa un posicionamiento institucional determinado para la Facultad o la Universidad.



Universidad Pedagógica de El Salvador “Dr. Luis Alonso Aparicio”

25 avenida Norte y Diagonal Dr. Arturo Romero

(503) 2205-8100

[www.pedagogica.edu.sv](http://www.pedagogica.edu.sv)

[info@pedagogica.edu.sv](mailto:info@pedagogica.edu.sv)

Hecho el depósito que exige la ley



# Sumario

<b>Introducción</b>	<b>7</b>
<b>Estado del arte</b>	<b>8</b>
<b>Definiendo las Altas Capacidades (AACC)</b>	<b>17</b>
<i>Modelos explicativos de las altas capacidades</i>	20
1. Modelo de los tres anillos de Joseph Renzulli (1978, 1994)	21
2. Modelo diferenciador del talento de François Gagné (1985)	21
3. Modelo multifactorial de François Mönks (1992)	21
4. Teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978)	22
5. Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983)	23
<i>Diagnóstico de AACC</i>	24
<i>El sistema escolar y la atención a las AACC</i>	25
<i>Por un sistema educativo sensible a las altas capacidades</i>	29
<i>Cultura de paz y educación inclusiva</i>	36
<b>Marco metodológico</b>	<b>40</b>
<i>Participantes</i>	42
<i>Técnicas de recolección de información</i>	42
<i>Categorías de estudio y análisis de la información</i>	44
<b>Resultados</b>	<b>48</b>
<i>Comprensión de las AACC</i>	49
<i>Experiencias escolares</i>	57
<i>Relaciones familiares y apoyo emocional</i>	66
<i>Necesidades no atendidas</i>	74
<i>Propuestas educativas para la atención de AACC</i>	85
<i>Violencia estructural hacia NNA con AACC</i>	90
<i>Cultura de paz como enfoque educativo</i>	97
<b>Reflexiones finales</b>	<b>100</b>
<i>Avances hacia una atención con enfoque de cultura de paz</i>	105
<b>Referencias</b>	<b>107</b>

## Índice de tablas

<i>Tabla 1:</i> Características de estudiantes con AACC	20
<i>Tabla 2:</i> Modelos explicativos de AACC	23
<i>Tabla 3:</i> Características de las adecuaciones para estudiantes con AACC	28
<i>Tabla 4:</i> Requisitos de una educación inclusiva desde un enfoque de cultura de paz	36
<i>Tabla 5:</i> Categorías de investigación	47

## Índice de figuras

<i>Figura 1:</i> Atención de los AACC en El Salvador	104
---	-----

## Introducción

La atención a niñas, niños y adolescentes (NNA) con altas capacidades (AACC) continúa siendo un tema relegado en los debates sobre inclusión educativa en El Salvador. En un sistema escolar que históricamente ha priorizado la homogeneidad y la estandarización, reconocer la diversidad cognitiva representa un desafío estructural, cultural y ético. Esta investigación nace desde la necesidad de visibilizar las experiencias de NNA con AACC y de sus familias, así como de problematizar el tipo de respuestas, que el sistema educativo salvadoreño ofrece frente a sus necesidades específicas.

A través de un estudio de caso cualitativo, se busca comprender de forma situada cómo viven y perciben las madres, sus hijas e hijos, y algunos docentes, la atención que reciben en los centros escolares. Lejos de limitarse a la identificación de barreras individuales, este trabajo profundiza en los entramados estructurales, simbólicos y normativos que configuran la realidad educativa de los NNA con AACC.

Desde un enfoque de derechos humanos y cultura de paz, se analiza, no el funcionamiento del sistema, sino también las formas de agencia que emergen en medio de las dificultades. Se pone en diálogo la vivencia concreta de las familias con los marcos teóricos contemporáneos que abordan las AACC desde una perspectiva multidimensional, crítica y contextualizada.

La investigación se estructura en torno a siete categorías de análisis: (a) Comprensión de las AACC, (b) Experiencias escolares, (c) Relaciones familiares y apoyo emocional, (d) Necesidades no atendidas, (e) Propuestas educativas para la atención de AACC, (f) Violencia estructural hacia NNA con AACC, y (g) Cultura de paz como enfoque educativo. A través de estas categorías, se busca construir una mirada compleja que recupere las voces de quienes pocas veces son escuchados, cuestionando la lógica adultocéntrica que rige la vida en la escuela y en la sociedad.

Este trabajo no pretende ofrecer soluciones cerradas, sino abrir un espacio de reflexión crítica y colectiva. Invita a repensar el rol de la escuela como institución pública, el lugar de la infancia en la toma de decisiones educativas, y las condiciones necesarias

para que las AACC no sean vistas como una amenaza ni reducidas a una característica individual desligada de su contexto. Al contrario, se propone comprenderlas como una construcción social atravesada por relaciones de poder, discursos normativos y prácticas pedagógicas que pueden habilitar o limitar su desarrollo. Reflexionar sobre la atención que se brinda a las AACC constituye un acto de justicia educativa ineludible.

## **Estado del Arte**

Al conversar con madres y padres de familia, es común escuchar expresiones como: “me sorprende lo rápido que aprende” o “es más inteligente que otros niños y niñas”, al referirse a sus hijas e hijos. A primera vista, podrían parecer frases motivadas únicamente por el amor parental; sin embargo, ¿qué ocurre cuando estas afirmaciones no solo reflejan afecto, sino que evidencian habilidades sobresalientes presentes desde edades tempranas? ¿Cómo reconocer cuándo se trata de potencialidades poco comunes? Esta investigación se propone explorar las experiencias de madres y de sus hijas e hijos que presentan altas capacidades, con el fin de comprender mejor cómo se manifiestan y cómo son percibidas en el entorno escolar.

El término *altas capacidades* cuestiona los conceptos que previamente han sido establecidos para explicar la inteligencia. Anteriormente, se asociaba la evaluación de la capacidad intelectual únicamente con medidas psicométricas, a través del coeficiente intelectual (CI), el cual evalúa la capacidad de resolver problemas de una persona en relación con su grupo etario. Este enfoque limitado atribuía la inteligencia a una capacidad exclusivamente innata o genéticamente heredada. Sin embargo, en la actualidad se reconoce que, en personas con las altas capacidades, la medición del CI no necesariamente refleja su capacidad cognitiva. Por tanto, una niña o niño que no sea identificado y diagnosticado adecuadamente con altas capacidades no podrá tener un acompañamiento idóneo para potenciar su aprendizaje y desarrollo, limitando su potencial (Peñas, 2006).

Para comprender las Altas Capacidades de ahora en adelante abreviado como AACC, es fundamental reconocer que el concepto ha evolucionado con el tiempo. Ha pasado de un enfoque rígido y

psicométrico a una comprensión más integral, multidimensional y dinámica. El término AACC tiene varias acepciones que dependen del país en donde surge; el Consejo Europeo de Alta Capacidad (European Council for High Ability [ECHA]) lo define como “la población que posee capacidad intelectual y un conjunto de características propias y potencialidades, o varias capacidades, que destacan muy por encima de la media” (Covarrubias, 2018, p. 59).

Desde esta perspectiva, la definición de las Altas Capacidades adquiere sentido dentro del contexto cultural en el que se construye. En El Salvador, aún no se cuenta con una conceptualización propia sobre las AACC, lo que ha contribuido a la ausencia de programas específicos para atender las necesidades educativas de niñas y niños, cuyas formas de aprendizaje difieren de las del grupo promedio. Durante el estudio se buscaron datos y estadísticas que permitan identificar a la población con AACC; la inexistencia de un registro estadístico dificulta la implementación de un plan de apoyo específico para su desarrollo.

A nivel nacional, el concepto de AACC aún es relativamente nuevo, lo que resulta en la falta de reconocimiento por parte de las instituciones pertinentes. Esta falta de reconocimiento no solo desaprovecha su potencial, sino que también limita su desarrollo. Actualmente, los programas existentes están dirigidos únicamente a estudiantes con un rendimiento académico destacado, los cuales son identificados a través de las olimpiadas organizadas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT). Según los datos recopilados por el Programa Jóvenes Talento El Salvador, entre 1997 y 2023, el país ha obtenido un total de 380 medallas y 199 menciones honoríficas en diversas competiciones internacionales, incluyendo las Olimpiadas centroamericanas y del Caribe, las Iberoamericanas y otras de ámbito global. Estas distinciones se han otorgado en áreas como Física, Química, Biología, Matemáticas, Informática y Astronomía. De este conjunto, 142 han sido conseguidas por niñas y 437 por niños, lo que representa un 24.5 %, y un 75.5 %, respectivamente. Estas cifras evidencian un mayor acercamiento de los niños a las ciencias exactas, mostrando una brecha de género en la participación y el reconocimiento en campos STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas).

Además del Programa Jóvenes Talento, el país cuenta con tres academias sabatinas experimentales (ASEX) dedicadas a promover la ciencia y las tecnologías de la información y la comunicación.

Dos de estas academias son gestionadas por instituciones de educación superior. La tercera está a cargo del MINEDUCYT, a través de las Academias Sabatinas Departamentales (ASED). Estas academias están dirigidas a jóvenes de entre 11 y 18 años, ya sean estudiantes del sector público o privado. Sin embargo, ninguna de ellas incluye a las niñas y niños con AACC.

En El Salvador, la niñez con AACC enfrenta múltiples barreras para el ejercicio pleno de su derecho a una educación adecuada. Así lo evidencian Elías y Urrutia (2023) en su estudio sobre las características, necesidades educativas específicas e intervenciones de apoyo dirigidas a niñas, niños y adolescentes con AACC. Las autoras identifican que dichas barreras están asociadas, principalmente, a la ausencia de marcos normativos que regulen la atención a esta población. A ello se suma la escasa formación docente, la falta de políticas públicas eficaces, la carencia de evaluaciones psicopedagógicas oportunas y la débil articulación entre los actores educativos. No obstante, también destacan los esfuerzos que, desde algunas instituciones y familias, se realizan para acompañar y potenciar el desarrollo de estos NNA. Su investigación señala la existencia de una deuda histórica del sistema educativo salvadoreño con esta población y propone rutas de intervención desde un enfoque integral, basado en los derechos humanos y en la promoción del desarrollo del talento (Elías y Urrutia, 2023).

La atención a las AACC es un tema relativamente nuevo en América Latina, y su importancia se refleja en su inclusión en la agenda política de varios países, como se evidencia en la revisión de las políticas educativas realizado por Bendelman y Pérez (2016), donde concluyen que el abordaje de las AACC ha sido predominantemente dentro del ámbito de la educación especial, siendo considerada como una estrategia clave para fomentar la inclusión educativa. Sin embargo, solo algunos países han tomado medidas concretas para promover activamente las AACC. A través de un enfoque basado en derechos humanos, el artículo plantea que negar el derecho a la educación diferenciada a estudiantes con altas capacidades es una forma de vulneración a su derecho a la identidad y al pleno desarrollo de sus potencialidades. Esta investigación aporta elementos clave para repensar la inclusión desde una perspectiva que reconozca la diversidad del aprendizaje como un eje central de la justicia educativa.

Un ejemplo de avances en la región es Uruguay, que, en 2014, aprobó el Protocolo de Inclusión Educativa Especial, el cual establece que la educación especial tiene la responsabilidad de orientar, apoyar e intervenir en el caso de estudiantes con discapacidad o con AACC (Dirección General de Educación Inicial y Primaria, 2014). De forma similar, en Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural garantiza el derecho a una educación especial para niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con capacidades superiores (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011). En Brasil, la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva implementada en 2008, contempla la atención educativa a estudiantes superdotados (Ministerio de Educación de Brasil, 2008). En el caso de Colombia, el Decreto 2082 de 1996 establece el desarrollo de planes graduales de atención a las necesidades educativas especiales de estudiantes con altas habilidades (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1996).

Por su parte, Argentina se ha posicionado como uno de los países con mayores avances en este tema, mediante la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 que en 2006 estableció la obligación de identificar, evaluar y orientar a estudiantes con AACC, sumado a la autorización en Buenos Aires, desde 2007, de la aceleración en el ciclo primario (Ministerio de Educación de Argentina, 2006, 2007).

Costa Rica también ha legislado al respecto con la promulgación de la Ley N.º 8899 en 2010, cuyo objetivo es promover el desarrollo del talento, la creatividad y la alta dotación dentro del sistema educativo (Poder Legislativo de Costa Rica, 2010). Finalmente, México reformó, en 2009, la Ley General de Educación para permitir que las instituciones de educación superior establezcan convenios orientados a homologar criterios de atención y certificación de alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes (Cámara de Diputados de México, 2009).

En El Salvador, la Ley Crecer Juntos, en su artículo 52 establece que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar la adaptación de los objetivos educativos, contenidos, métodos y otros aspectos del currículo para niños, niñas y adolescentes que enfrenten dificultades de aprendizaje, posean altas capacidades o se integren tardíamente al sistema educativo. Es necesario generar los medios de aplicación del art. 52, para promover procesos que faciliten

la adaptación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje para NNA, que presenten estas características, con el objetivo de asegurar su máximo desarrollo intelectual, emocional y social.

Es imprescindible avanzar en la construcción e implementación de políticas educativas más equitativas y eficaces para la atención del estudiantado con altas capacidades intelectuales (AACC). En este sentido, el estudio de Hernández-Torrano y Gutiérrez Sánchez (2014) analizan el panorama actual en España, país que ha desarrollado un sistema de atención más avanzado en comparación con muchos contextos latinoamericanos. Los autores destacan cómo el concepto de AACC ha evolucionado hacia una visión multidimensional, que integra tanto variables cognitivas como no cognitivas, incorporando elementos como la creatividad, la autorregulación, el estilo cognitivo y las competencias socioemocionales. No obstante, reconocen que persisten desafíos en la identificación de estudiantes con AACC dentro del sistema educativo español. Por ello, proponen modelos de atención holísticos que contemplen la participación de diversos actores, como la familia, el profesorado y el propio alumnado. Asimismo, subrayan la necesidad no solo de ampliar las estrategias de atención (como la aceleración, el enriquecimiento y el uso de tecnologías), sino también de evaluar su eficacia.

Uno de los primeros pasos fundamentales para la atención educativa de niñas, niños y adolescentes con AACC, es su identificación, la cual sigue representando uno de los principales retos a superar. Este desafío está estrechamente vinculado con la definición del concepto mismo de AACC. En este sentido, Covarrubias (2018) realiza un análisis comparativo entre el término *aptitudes sobresalientes*, utilizado oficialmente en México, y el de *altas capacidades*, más común en contextos internacionales. El autor destaca que el enfoque mexicano se basa en un modelo sociocultural sustentado en las propuestas de François Gagné, lo que permite una definición más amplia e inclusiva que reconoce cinco tipos de aptitudes: intelectual, creativa, socioafectiva, artística y psicomotriz. Además, enfatiza que la identificación y atención de estudiantes con potencial sobresaliente no debe limitarse a la medición del coeficiente intelectual, sino considerar una visión más integral del desarrollo humano. También introduce la noción de talento como componente específico dentro de las altas capacidades, diferenciando entre talento simple y complejo.

En la actualidad, el diagnóstico de las AACC se orienta hacia enfoques más integrales y contextualizados, dejando atrás los modelos unidimensionales centrados exclusivamente en el coeficiente intelectual. Se está optando por evaluaciones multidimensionales que consideran tanto variables cognitivas como emocionales, sociales y contextuales. En esta línea, Secanilla (2019) presenta un estudio de caso único centrado en un alumno de nueve años con AACC, en el que se emplean métodos cualitativos (observación participante, entrevistas a la familia, docentes y al propio estudiante, análisis de producciones escolares y artísticas) y cuantitativos (pruebas psicométricas como el WISC-R) para realizar una evaluación integral de sus necesidades educativas. El caso reveló un perfil cognitivo elevado, pero disarmónico, con rendimientos significativamente superiores a la media en áreas verbales (atención, memoria auditiva inmediata, comprensión verbal, razonamiento numérico) y en habilidades visoespaciales y manipulativas (percepción y memoria visual, razonamiento espacial, coordinación visomotora). A partir de este diagnóstico, se identificó un *talento académico* y se optó por una adaptación curricular mediante aceleración, permitiéndole al estudiante adelantar un curso escolar.

Diagnosticar adecuadamente las altas capacidades intelectuales (AACC) constituye un reto en sí mismo, ya que requiere una conceptualización flexible que trascienda la mera puntuación obtenida en una prueba de inteligencia. Pero ¿qué sucede cuando las AACC coexisten con otros trastornos? En estos casos, el diagnóstico se vuelve aún más complejo. Luque-Parra, Luque-Rojas y Hernández Díaz (2017) analizan esta problemática al estudiar un caso de doble excepcionalidad: un estudiante con AACC y trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Su investigación evidencia cómo las dificultades atencionales pueden enmascarar las altas capacidades, dificultando tanto su identificación como la implementación de respuestas educativas adecuadas. A partir de sus hallazgos, los autores subrayan la importancia de realizar evaluaciones multidimensionales que consideren no solo los aspectos cognitivos, sino también los emocionales, sociales y contextuales del desarrollo del estudiante.

La detección temprana de las AACC en la primera infancia es esencial para garantizar una atención educativa oportuna, pertinente y ajustada a las necesidades de desarrollo de cada

niño o niña. En esta línea, Conchero (2017) realiza una valiosa aportación al visibilizar la urgencia de intervenir desde el nivel de educación inicial. Su propuesta pedagógica incluye el uso de rincones de aprendizaje, agrupamientos flexibles y actividades lúdicas de enriquecimiento, orientadas a estimular la creatividad, la autonomía y la socialización. La autora subraya que la atención a las AACC no debe centrarse únicamente en el estímulo cognitivo, sino que también debe contemplar un acompañamiento emocional que prevenga el aislamiento, la frustración o la desmotivación en estos estudiantes.

El diagnóstico de las AACC no solo debe ser realizado por profesionales especializados, sino que también debe incorporar la participación activa de todos los agentes implicados: el propio estudiante, la familia, el centro educativo y los equipos psicopedagógicos. Incluir el contexto sociocultural en el proceso de identificación resulta fundamental para garantizar condiciones que favorezcan el desarrollo integral de la niñez. Además, más allá de una detección oportuna, la intervención educativa debe contemplar estrategias que promuevan el desarrollo del talento, el fortalecimiento de habilidades sociales y la autorregulación emocional, con el objetivo de prevenir el fracaso escolar, el aislamiento y los problemas de autoestima que frecuentemente afectan a esta población.

Brindar una atención integral a NNA con AACC es imperativo, ya que no se trata únicamente de potenciar su rendimiento académico, sino de atender de manera equilibrada sus dimensiones emocionales, sociales y escolares. García-Ron y Sierra-Vázquez (2011) reflexionan sobre el impacto que puede tener en estos estudiantes el hecho de encontrarse en entornos educativos poco adaptados a sus necesidades, lo que puede derivar en dificultades de adaptación, baja autoestima y desmotivación. Entre los factores que inciden negativamente en su experiencia escolar se encuentran el perfeccionismo, la sensibilidad extrema y la asincronía en el desarrollo. Ante esta realidad, los autores proponen la implementación de adaptaciones curriculares y apoyos psicoeducativos que respondan tanto a sus características cognitivas como emocionales, con el fin de prevenir el fracaso escolar y promover su bienestar integral.

La atención adecuada de NNA con AACC requiere de un cuerpo docente sensibilizado y formado desde una perspectiva libre de

estereotipos. Las creencias y concepciones que los docentes tengan sobre las AACC influyen directamente en el tipo de respuesta educativa que ofrecen en el aula. En este sentido, el estudio de Martínez Cortés et al. (2009) revela que la persistencia de ideas como que la superdotación es exclusivamente innata, o que las personas con altas capacidades no necesitan atención educativa específica, contribuye a la desatención de sus necesidades. Asimismo, se identificó la creencia errónea de que la educación diferenciada constituye una forma de elitismo, cuando en realidad se trata de una respuesta legítima ante una necesidad educativa especial que busca garantizar el derecho a una educación equitativa y pertinente.

Las AACC van más allá del mero rendimiento académico, el cual tiene implicaciones sociales al conferir un estatus a aquellos que destacan en él. Las AACC se refieren a las habilidades y potencialidades excepcionales de creación que poseen las personas, las cuales pueden manifestarse en cualquier condición social y económica. Sin embargo, la pobreza es un factor que puede restringir las oportunidades de desarrollo del potencial de un niño o niña con AACC.

Desde un enfoque biopsicosocial, integral y multidimensional, Polo Ureña (2021) profundiza en la identificación y el acompañamiento educativo de niñas y niños con AACC en contextos de pobreza en Ecuador. En la investigación se cuestiona la idea de que estas capacidades solo se manifiestan en sectores privilegiados, al demostrar que también están presentes en entornos de vulnerabilidad socioeconómica. A través de un diseño mixto, se identificó que el 12,9 % de los niños evaluados entre 6 y 7 años presentaban alguna forma de alta capacidad (superdotación, talento simple o compuesto). Los hallazgos revelan que cada estudiante posee un perfil único de intereses, aptitudes y estilos de aprendizaje, lo que exige una atención educativa diferenciada, personalizada y contextualizada. Además, se señala la limitada formación docente en este ámbito y la escasa implementación de normativas existentes, aspectos que representan formas de exclusión educativa.

Pero las creencias de los docentes no son las únicas que limitan el tipo de atención que se brinda a la niñez con AACC, las creencias y percepciones de madres y padres influyen significativamente en los procesos de identificación y acompañamiento educativo de

sus hijos e hijas. En esta línea, Medina-Castro, Abín y Fernández (2024) presentan una revisión sistemática centrada en las actitudes de las familias y del profesorado hacia el alumnado con AACC, explorando sus concepciones, estereotipos y necesidades formativas. A partir del análisis de nueve estudios empíricos publicados entre 2012 y 2022, las autoras identifican una tendencia general hacia actitudes positivas, aunque condicionadas por la persistencia de mitos y una limitada formación especializada tanto en el entorno familiar como escolar. El estudio revela que la desinformación repercute en la identificación tardía de estos estudiantes y en la aplicación de respuestas educativas poco ajustadas a sus necesidades. Asimismo, se destaca que las familias suelen expresar preocupación por el bienestar emocional de sus hijos, mientras que los docentes manifiestan inseguridad respecto a cómo intervenir pedagógicamente con esta población.

Las representaciones sociales y estereotipos siguen afectando la comprensión de las AACC. Ante este panorama, se debe construir una cultura de formación continua y conjunta para docentes y familias, orientada a superar prejuicios y construir entornos educativos más inclusivos y sensibles a la diversidad cognitiva. En el estudio de Garcerán Sáez (2019) se analiza el papel de las familias, subrayando que el desconocimiento sobre las características de estos NNA y la falta de orientación especializada generan tensiones, inseguridades y decisiones equivocadas que afectan directamente su bienestar. El estudio identifica tres roles clave que pueden asumir las familias: como colaboradores, como participantes activos y como referentes afectivos, promoviendo una relación cercana y cooperativa con la escuela. Esta perspectiva resalta la importancia de la corresponsabilidad educativa entre familia y escuela como condición esencial para el desarrollo integral y el reconocimiento de esta población que se encuentra en estado de vulnerabilidad.

Es innegable que los entornos en los que crecen y se desarrollan las niñas y niños con AACC desempeña un papel fundamental en la activación y fortalecimiento de sus potencialidades. En esta línea, la revisión de Gómez León (2020) representa una valiosa contribución al estudio del desarrollo neurobiológico de las AACC en la primera infancia. La autora señala que estos niños presentan un desarrollo temprano y diferenciado de estructuras cerebrales tanto subcorticales como corticales, lo cual se manifiesta en una mayor plasticidad neuronal, velocidad de procesamiento y

automatización de la información. Asimismo, destaca la influencia combinada de factores genéticos y ambientales, subrayando la relevancia de las interacciones con el entorno en la consolidación de redes neuronales implicadas en el aprendizaje. Uno de los hallazgos más significativos de su análisis es el papel del cerebelo en la creación de modelos internos que optimizan la resolución de problemas y promueven aprendizajes de tipo intuitivo.

En conclusión, el estudio de las AACC exige una mirada amplia, contextualizada y comprometida con el enfoque de derechos humanos. La revisión realizada evidencia que, si bien ha habido avances significativos en el plano conceptual, legislativo y metodológico, persisten múltiples desafíos, especialmente en contextos como el salvadoreño, donde aún no se cuenta con una definición nacional ni con políticas específicas para su atención. El desconocimiento, los estereotipos, la falta de formación docente y la escasa participación familiar continúan limitando la identificación temprana y el desarrollo integral de NNA con AACC. Asimismo, se destaca la necesidad de adoptar modelos de evaluación e intervención multidimensionales que consideren tanto las dimensiones cognitivas como emocionales, sociales y culturales del aprendizaje. Superar estas barreras requiere el compromiso articulado de todos los actores del sistema educativo y social, así como el reconocimiento de que las AACC no son un privilegio de pocos, sino una expresión legítima de la diversidad humana que merece ser visibilizada, comprendida y acompañada desde la equidad y la inclusión.

## **Definiendo las altas capacidades (AACC)**

Comprender las AACC desde una perspectiva educativa y de derechos humanos requiere un abordaje amplio y contextualizado, que considere tanto los factores individuales como las condiciones sociales y escolares que rodean a NNA con estas características. A lo largo del tiempo, el concepto de altas capacidades ha evolucionado desde una visión centrada exclusivamente en el coeficiente intelectual hacia enfoques más complejos, dinámicos y multidimensionales. En este capítulo se presenta de forma resumida los enfoques teóricos que permite analizar las definiciones, modelos explicativos y necesidades específicas de los estudiantes con AACC, así como los retos que enfrenta el sistema educativo para ofrecer una respuesta inclusiva, equitativa y pertinente a esta diversidad.

El concepto de AACC es complejo debido a la variedad de términos asociados, como sobredotación, talento, precocidad o genio. Su evolución ha pasado de la dimensión de inteligencia rígida y heredada, a una visión más flexible, dinámica y multidimensional. Es precisamente por los matices diferentes que ha adquirido, lo que ha dificultado llegar a una definición única y consensuada. Por ejemplo, Renzulli (1994) considera la sobredotación como una combinación de capacidad intelectual superior, creatividad y compromiso con la tarea, mientras que Castelló y de Batlle (1998a) diferencian entre talentos simples y complejos. Por su parte, Barrera (2008) define las altas capacidades intelectuales como una categoría inclusiva que engloba a quienes sobresalen notablemente en una o varias áreas (Barrera, 2008, p. 9).

En el marco de este estudio, se entiende por *altas capacidades* a un conjunto diverso y dinámico de potencialidades cognitivas, creativas y socioemocionales que se manifiestan desde edades tempranas y permiten a niñas y niños destacar significativamente en una o varias áreas del conocimiento o del quehacer humano. Asimismo, se considera que estas capacidades no siempre se desarrollan de forma armónica, lo que puede generar disincronías entre las dimensiones intelectual, emocional y social del niño o niña. Estas disincronías pueden derivar en dificultades de adaptación dentro del ambiente educativo formal, especialmente cuando no se reconocen ni se atienden adecuadamente sus necesidades específicas. Por ello, se asume una mirada inclusiva y situada, que comprende las altas capacidades como una expresión de la diversidad humana y plantea su abordaje desde un enfoque de derechos y de cultura de paz.

La superdotación en las AACC se comprende como una expresión compleja de la inteligencia humana, que implica diferencias cualitativas y no solo cuantitativas en el funcionamiento cognitivo y emocional del individuo (Mirandés, 2008). Se caracteriza por una constelación de variables como el autoconcepto, la motivación y los estilos de aprendizaje, en interacción con el entorno. Surge de la relación entre cognición y emoción, mediada por la maduración neurológica heterocrónica (significa que distintas áreas del cerebro maduran a ritmos diferentes); en NNA con AACC es común observar que ciertas funciones cerebrales se desarrollan más rápidamente que otras áreas.

La maduración neurológica al desarrollarse en diferentes ritmos, produce la disincronía en NNA con AACC; esta puede comprenderse como el desfase entre los distintos niveles de desarrollo, especialmente el intelectual y el emocional (Mirandés, 2008). Esta condición puede generar dificultades en el contexto escolar, ya que el sistema educativo tiene un funcionamiento homogéneo, las formas de atención que brinda a las necesidades educativas de los estudiantes es estandarizada. La disincronía puede derivar en desequilibrios emocionales que afecten la autoestima y el rendimiento académico.

Es necesario comprender que la superdotación representa una potencialidad y no un rendimiento por sí mismo, por lo que es necesario estimularla adecuadamente desde la infancia. La diferencia fundamental radica en la organización funcional y estructural del cerebro, lo que requiere una atención educativa específica y diferenciada para lograr el pleno desarrollo de estas capacidades.

En la etapa de 3 a 6 años, los NNA con AACC presentan una evolución rápida en el lenguaje, la autonomía y la creatividad, siendo este un periodo clave para identificar señales de altas capacidades. Hernando Cubero (2014, p. 19) señala que los niños con AACC en estas edades, presentan características distintivas como pensamiento abstracto, capacidad de análisis, imaginación elevada, curiosidad constante y una excelente memoria. Además, suelen tener intereses variados, alto sentido del humor, pensamiento divergente y habilidades verbales precoces. Estas características, lejos de conformar un perfil homogéneo, deben interpretarse desde la individualidad y el contexto del cada niña y niño, para no caer en estereotipos.

Los NNA con altas capacidades presentan un ritmo y profundidad de aprendizaje superior, con altos niveles de motivación y compromiso con las tareas, así como intereses y creatividad notoriamente desarrollados. Estos estudiantes requieren una atención educativa que no se limite únicamente al ámbito cognitivo, sino que contemple un desarrollo equilibrado de sus dimensiones emocionales y sociales. Estas características permiten comprender la diversidad que existe dentro del grupo de NNA con AACC, siendo limitante un abordaje con visión unidimensional que se base exclusivamente en el CI.

Por esta razón no es posible establecerse un perfil homogéneo. Si bien cada NNA presentará características únicas, las habilidades que desarrollen pueden agruparse en cuatro ámbitos principales, estos son: inteligencia, creatividad, personalidad y aptitud académica (ver Tabla 1). Además, las AACC son asociadas con riesgos socioemocionales, como la soledad o baja autoestima (Gross, 2004).

**Tabla 1**  
*Características de estudiantes con AACC*

<b>Ámbito</b>	<b>Características principales</b>
Inteligencia	Pensamiento abstracto Rapidez en el procesamiento de la información Curiosidad intensa
Creatividad	Flexibilidad cognitiva Originalidad Pensamiento divergente
Personalidad	Perfeccionismo Independencia Alta sensibilidad moral
Aptitud académica	Aprendizajes tempranos Dominio del lenguaje Alta capacidad de transferencia de conocimientos

*Nota.* Información elaborada con base en Barrera (2008).

## **Modelos explicativos de las altas capacidades**

La comprensión de las altas capacidades intelectuales (AACC) ha evolucionado gracias al desarrollo de distintos modelos teóricos que han ampliado la mirada más allá de la tradicional medición del coeficiente intelectual. Estos modelos han permitido construir definiciones más integradoras, considerando factores cognitivos, afectivos, contextuales y motivacionales. A continuación, se presentan los principales enfoques teóricos que fundamentan esta investigación.

### *1. Modelo de los tres anillos de Joseph Renzulli (1978, 1994)*

Renzulli propone que las AACC no dependen únicamente de una alta capacidad intelectual, sino que emergen de la interacción entre tres características: habilidades por encima de la media, compromiso con la tarea y creatividad. Según este modelo, no basta con tener una capacidad intelectual elevada; es necesario también tener motivación interna y originalidad en el pensamiento para que el potencial se transforme en producción destacada. Esta visión amplía la noción de superdotación, al incorporar elementos actitudinales y creativos, y ha influido en la construcción de programas educativos que valoran tanto el rendimiento como el proceso.

### *2. Modelo diferenciador del talento de François Gagné (1985)*

Gagné diferencia claramente entre “superdotación” y “talento”. Explica la superdotación como aptitudes naturales excepcionales, que son intrínsecas a las personas, mientras que el talento se refiere a competencias desarrolladas a través del aprendizaje y la práctica. Para que ambas se desarrollen se necesitan catalizadores intrapersonales (motivación, perseverancia, autoestima) y ambientales (familia, escuela, oportunidades) que facilitan o dificultan la transformación del potencial en rendimiento. Este enfoque permite comprender las AACC como un proceso dinámico influido por múltiples factores, lo que destaca la necesidad de contextos educativos estimulantes.

### *3. Modelo multifactorial de François Mönks (1992)*

Mönks amplía el modelo de Renzulli al incorporar el papel fundamental del entorno. Plantea que las AACC se desarrollan no solo por características individuales (capacidad, creatividad y motivación), sino también por la influencia de tres contextos clave: la familia, la escuela y el grupo de pares. Así, resalta que el desarrollo de estas capacidades depende de relaciones significativas y apoyos adecuados en cada uno de estos entornos. Este modelo es especialmente útil para identificar barreras sociales y educativas que limitan el despliegue del potencial de los NNA con AACC.

#### 4. Teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978)

Vygotsky (1978), en su teoría sociocultural, plantea que el desarrollo de la inteligencia no puede comprenderse de manera aislada, sino como un proceso profundamente influido por el entorno social y cultural del individuo. Si bien Vygotsky (1978) no aborda directamente las AACC, su propuesta teórica permite comprender como el desarrollo de las habilidades cognitivas de nivel superior necesita de un contexto adecuado para desarrollarse. Desde esta perspectiva, las AACC se entienden como potencialidades que necesitan ser estimuladas mediante interacciones significativas y entornos que favorezcan el aprendizaje.

Uno de sus aportes más relevantes es el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), definida como la distancia entre lo que un niño puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la ayuda de un adulto o de sus pares. Este concepto subraya la importancia de los andamiajes y del rol del educador como mediador en el desarrollo de las capacidades superiores. En el caso de las niñas y niños con AACC, la ZDP puede ser especialmente amplia, por lo que se requieren estrategias educativas diferenciadas que les permitan avanzar a su ritmo, sin limitar su potencial.

Además, el lenguaje ocupa un lugar central en la teoría de Vygotsky (1978), al ser considerado la herramienta psicológica más importante en la construcción del pensamiento. A través del lenguaje, el ser humano no solo se comunica, sino que organiza, regula y transforma su actividad mental. En este sentido, el lenguaje permite internalizar los significados culturales y construir nuevas formas de razonamiento. Para los NNA con AACC, que suelen mostrar un desarrollo verbal precoz y sofisticado, el lenguaje se convierte en una vía privilegiada para acceder al pensamiento abstracto y al conocimiento complejo.

Desde esta visión, la inteligencia no se concibe como una capacidad fija, sino como una construcción social que emerge de la interacción dialógica. Así, un entorno escolar que promueve el diálogo, el pensamiento reflexivo y el intercambio de ideas puede potenciar significativamente las capacidades de los estudiantes con AACC. En cambio, contextos donde se silencia la palabra o se estandariza el aprendizaje pueden actuar como barreras para su desarrollo integral.

## 5. Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983)

Gardner (1983) rompe con la idea de una única inteligencia y propone que existen al menos ocho tipos distintos: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Esta teoría desafía la hegemonía del CI como único criterio de valoración intelectual y promueve una visión más plural y contextual de las capacidades humanas. Su enfoque ha tenido un impacto relevante en las propuestas de personalización del aprendizaje y en la revalorización de talentos tradicionalmente invisibilizados en la escuela.

**Tabla 2**  
*Modelos explicativos de AACC*

<b>Autor</b>	<b>Modelo explicativo</b>
Joseph Renzulli (1978)	Propone el modelo de los tres anillos, donde las AACC resultan de la interacción entre: habilidades por encima de la media, alta creatividad y compromiso con la tarea.
François Gagné (1985)	Distingue entre superdotación (aptitudes naturales) y talento (competencias desarrolladas). Enfatiza la influencia de factores ambientales e intrapersonales como catalizadores.
François Mönks (1992)	Amplía el modelo de Renzulli incorporando el contexto. Considera esenciales los entornos familiar, escolar y social para el desarrollo de las capacidades.
Lev Vygotsky (1978)	Destaca la importancia del contexto sociocultural en el desarrollo cognitivo, plantea la zona de desarrollo próximo (ZDP) como la diferencia entre lo que un estudiante puede hacer solo y lo que puede lograr con apoyo, subrayando el rol del adulto como mediador clave para potenciar capacidades superiores.
Howard Gardner (1984)	Propone la teoría de las inteligencias múltiples. Identifica ocho tipos de inteligencia y defiende una educación más personalizada que valore diferentes formas de habilidad.

*Nota.* Información elaborada con base en Reche (2019).

## Diagnóstico de AACC

El concepto de AACC presenta un carácter más inclusivo y menos restrictivo, permitiendo atender la heterogeneidad de manifestaciones en los estudiantes. Así, se enfatiza que la identificación de las AACC debe basarse no solo en puntuaciones psicométricas, sino también en variables emocionales, sociales, motivacionales y contextuales. Debe ser un proceso continuo, que utilice múltiples instrumentos (objetivos y subjetivos), incluyendo observación directa, entrevistas, cuestionarios y pruebas estandarizadas.

Pero, ¿quién tiene la autoridad para diagnosticar las altas capacidades intelectuales?; realizar un adecuado diagnóstico requiere la participación de psicólogos clínicos, docentes, orientadores y familia, y debe estar guiado por principios éticos y legales que garanticen los derechos de la niñez. La finalidad de este diagnóstico no es etiquetar, sino orientar una intervención pedagógica adecuada que permita a cada niña o niño desarrollar su potencial. El diagnóstico no puede basarse únicamente en evaluaciones psicopedagógicas escolares, ya que estas no contemplan integralmente los aspectos emocionales y clínicos (Mirandés, 2008).

Al comprender el diagnóstico como un proceso continuo, que evalúa factores cognitivos y emocionales, también se debe de considerar la detección de patologías asociadas. Este diagnóstico debe ser realizado por equipos multidisciplinarios, porque los NNA con AACC pueden presentar de forma simultánea alguna discapacidad o trastorno del desarrollo, hecho conocido como doble excepcionalidad. Enfrentándose de esta forma a una doble barrera: por un lado, el desconocimiento de sus capacidades y, por otro, la sobredimensión de sus dificultades, lo que frecuentemente lleva a diagnósticos erróneos o tardíos. En estos casos, la discapacidad puede enmascarar la alta capacidad, o viceversa, dificultando así la identificación de ambas condiciones (Junta de Andalucía, 2008, p. 89).

Hernando Cubero (2014), por su parte, enfatiza que una identificación errónea puede derivar en diagnósticos equivocados, como confundir las AACC con TDAH o con síndrome de Asperger. Este proceso no debe limitarse a la obtención de resultados académicos, sino que debe tener en cuenta el potencial de

aprendizaje, la creatividad, el pensamiento crítico y las necesidades socioemocionales de la niñez.

Por esta razón, los especialistas recomiendan una evaluación integral y contextualizada, que permita reconocer el potencial del estudiante más allá de sus limitaciones aparentes. La intervención debe basarse en una visión positiva de sus competencias, diseñando estrategias que potencien sus fortalezas sin ignorar sus necesidades de apoyo, con un enfoque centrado en el desarrollo global del estudiante.

Esta evaluación debe abordar dimensiones cognitivas, motivacionales, socioemocionales y creativas, para garantizar una comprensión integral del estudiante y de sus necesidades educativas específicas (Barrera, 2008, p. 30). Las cuales debe incluir el ámbito familiar, por medio de la observación de comportamientos avanzados para la edad y la aplicación de escalas de detección que pueden ofrecer señales clave. En el contexto escolar, el registro académico de sus calificaciones y la observación de la conducta también resultan fundamentales.

La familia tiene un rol fundamental en el diagnóstico y acompañamiento de NNA con AACC. La implicación familiar resulta clave, tanto en la identificación temprana como en el diseño de estrategias de apoyo emocional y educativo. Sin embargo, muchas familias se enfrentan a un contexto de desinformación y falta de orientación, lo que genera inseguridades y decisiones equivocadas. Es por ello que es impostergable la implementación de programas de formación y acompañamiento a las familias, con el fin de que puedan reconocer las características de sus hijos e hijas y ofrecerles un entorno emocionalmente estable y cognitivamente estimulante (Junta de Andalucía, 2008, pp. 137-138). Además, se debe fortalecer la comunicación entre la escuela y el hogar, promoviendo relaciones de colaboración activa basadas en la corresponsabilidad y el respeto mutuo.

## **El sistema escolar y la atención a las AACC**

Los estudiantes con AACC presentan necesidades específicas que requieren respuestas educativas diferenciadas, a partir de una oferta curricular flexible, acceso a recursos y materiales

variados, así como tareas con un mayor grado de complejidad y abstracción. La flexibilización del currículo es entendida como una herramienta que permite adaptar los tiempos, contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje a las capacidades del estudiante. La formación docente y la reflexión pedagógica continua son condiciones necesarias para llevar a cabo la flexibilización curricular, para que estas prácticas se desarrollen de forma coherente y efectiva, promoviendo ambientes de aprendizaje que estimulen la curiosidad intelectual, el trabajo colaborativo y sobre todo una cultura escolar inclusiva.

Es fundamental ofrecerles desafíos intelectuales, fomentar el aprendizaje autónomo y promover actividades que potencien su creatividad y pensamiento crítico. Como plantea Vygotsky (1978) la inteligencia no se concibe como una capacidad fija, sino como una construcción social que emerge de la interacción dialógica. Así, un entorno escolar que promueve el diálogo, el pensamiento reflexivo y el intercambio de ideas puede potenciar significativamente las capacidades de los estudiantes con AACC. En cambio, contextos donde se silencia la palabra o se estandariza el aprendizaje pueden actuar como barreras para su desarrollo integral. Educar desde este enfoque implica, entonces, crear entornos ricos en estímulos, flexibles y emocionalmente seguros, donde se valore el lenguaje como herramienta para pensar, imaginar, crear y convivir.

Asimismo, deben desarrollarse sus habilidades emocionales y sociales, favoreciendo su integración y bienestar. De acuerdo a González (2000), es importante considerar cinco áreas para predecir sus necesidades: el nivel de competencia curricular, las capacidades y habilidades, el estilo de aprendizaje, las actitudes hacia el aprendizaje y las relaciones interpersonales. No atender adecuadamente estas dimensiones puede llevar a la frustración, desmotivación o incluso al fracaso escolar, por lo que se vuelve imprescindible una intervención educativa ajustada y sensible a la diversidad de estos estudiantes.

La atención educativa al alumnado con AACC requiere medidas que garanticen el derecho a una educación inclusiva y equitativa, lo cual implica adoptar prácticas que respeten el ritmo, estilo y nivel de competencia de estos estudiantes. En este sentido, no basta con identificar sus capacidades, sino que es indispensable

adecuar la respuesta educativa a sus necesidades específicas, permitiendo una progresión real en su aprendizaje (Junta de Andalucía, 2008 p. 35). Estas acciones deben estar respaldadas por una planificación intencionada, un seguimiento sistemático y una actitud positiva del equipo docente hacia la diversidad del estudiante, favoreciendo su bienestar e integración plena en la comunidad escolar.

La coordinación efectiva entre el equipo docente permitirá garantizar la coherencia en la intervención, para que el diseño de adaptaciones curriculares individualizadas, garantice el ajuste de los contenidos, metodologías, actividades y criterios de evaluación a las características del estudiante, sin que ello implique una segregación del grupo. La planificación debe contemplar espacios para la creatividad, la investigación y el aprendizaje autónomo, promoviendo así la motivación y el compromiso con el proceso formativo. Esta diferenciación educativa debe estar basada en una evaluación adecuada y flexible, que reconozca la pluralidad de perfiles y evite simplificaciones como las derivadas del uso exclusivo del CI (Junta de Andalucía, 2008, pp. 36-38).

Las necesidades de los NNA con AACC no siempre son de tipo académico, sino también emocional, social y psicológico. Hernando (2014) plantea que estas niñas y niños necesitan sentirse aceptados por el grupo, contar con un entorno de confianza y autonomía, y participar en actividades significativas que reconozcan su individualidad. Estas necesidades no son homogéneas, ya que dependen de factores como el contexto familiar, la etapa de desarrollo y las experiencias escolares. La atención educativa debe centrarse en el desarrollo integral del alumno, brindando apoyo emocional, fomentando su autoestima y asegurando que no se vea limitado por una educación estandarizada que frene su potencial.

La atención educativa a niñas y niños con AACC exige una comprensión profunda de sus necesidades específicas, tanto en el plano cognitivo como emocional y social. El sistema escolar, tradicionalmente diseñado para la homogeneidad, presenta limitaciones para responder a la diversidad de ritmos, estilos y niveles de desarrollo que caracterizan a este grupo. En este contexto, resulta imprescindible diseñar e implementar adecuaciones pedagógicas que promuevan entornos inclusivos, flexibles y estimulantes, donde estos estudiantes puedan desplegar su potencial sin ser marginados

o incomprensidos. En la Tabla 3, se sintetizan las características clave que deben tener estas adecuaciones para garantizar una respuesta educativa justa y pertinente.

**Tabla 3**

*Características de las adecuaciones para estudiantes con AACC*

<b>Características de las adecuaciones</b>	<b>Descripción</b>
Currículo flexible y adaptativo	Adaptación del ritmo, contenidos y metodologías. Avance a mayor profundidad o velocidad según el potencial del estudiante.
Desafíos intelectuales y estimulación cognitiva	Tareas complejas y abiertas que promuevan el pensamiento crítico, la creatividad y el aprendizaje autónomo.
Evaluación diversificada y flexible	Instrumentos que valoren la originalidad, el pensamiento profundo y los distintos estilos de aprendizaje. Evitar evaluaciones estandarizadas.
Estrategias basadas en la zona de desarrollo próximo	Actividades diferenciadas según el potencial real y posible del estudiante, guiadas por mediadores que ofrecen andamiajes que permiten a los estudiantes avanzar según su ritmo y nivel de competencia.
Ambientes de aprendizaje inclusivos y enriquecedores	Clima escolar respetuoso de la diversidad, que fomente la colaboración y la expresión individual sin exclusión.
Desarrollo socioemocional	Apoyo para manejar la disincronía en el desarrollo, fomentar la autoestima y prevenir el aislamiento o la frustración.
Formación docente continua y sensible a la diversidad	Capacitación para identificar y atender AACC, y uso de estrategias pedagógicas diferenciadas con actitud empática.
Coordinación institucional e intervención planificada	Trabajo colaborativo entre actores escolares, con adaptaciones curriculares personalizadas y seguimiento continuo.
Participación activa del estudiante	Reconocimiento de sus intereses y talentos, fomento de la autonomía y sentido de pertenencia al entorno escolar.

Estas características (Tabla 3) evidencian la urgencia de repensar el modelo educativo actual, que muchas veces permanece

anclado en estructuras rígidas e insensibles a la diversidad. Atender a las AACC no significa privilegiar a unos pocos, sino reconocer que la equidad educativa solo es posible cuando se consideran las diferencias individuales como un punto de partida para la inclusión. Este desafío implica también una reflexión ética y pedagógica más amplia sobre los fines de la educación, abriendo paso a una propuesta que articule el reconocimiento del talento con los valores de justicia, bienestar y respeto a la dignidad humana. En el siguiente apartado, se explorará cómo la cultura de paz puede ofrecer un marco transformador para comprender y atender a los NNA con AACC desde una visión de derechos, cuidado y convivencia.

## **Por un sistema educativo sensible a las altas capacidades**

Pensar en una educación verdaderamente inclusiva y respetuosa de la diversidad humana exige integrar enfoques que reconozcan la dignidad de cada estudiante y su derecho a desarrollarse plenamente. La cultura de paz, entendida como una propuesta ética, política y pedagógica, ofrece una base sólida para reimaginar la escuela como un espacio de justicia, diálogo y transformación social. En este apartado se abordan las contribuciones de diversos autores y autoras cuyas propuestas permiten construir una educación sensible a las diferencias, especialmente en relación con NNA con AACC. A través del pensamiento de Freire (1970), Cullen (1997), Wild (2000), Galtung (2003), Coll (1990), Montessori (1949), Robinson (2009) y Nussbaum (2010), se exploran caminos posibles para avanzar hacia una escuela que no reproduzca la exclusión ni la estandarización, sino que acoja, escuche y potencie a cada sujeto desde una lógica de paz, reconocimiento y libertad.

La educación no es una práctica aséptica; debe reconocerse como el reflejo de los procesos históricos y sociales de cada época, y está cargada de historicidad y normatividad. A través de los procesos educativos se regula la conducta humana, al dotarla de significados socioculturales que permiten a las personas interpretar su realidad e integrarse a la dinámica social. Para Cullen (1997), educar es una práctica social discursiva, atravesada por relaciones de poder, mediadas por el lenguaje, desde el cual surgen conflictos ideológicos y disputas por el sentido. Comprender la educación exige verla como un proceso que implica la transmisión

de conocimientos legitimados públicamente, desde los cuales se forman sujetos críticos o, en su contraposición, sujetos acríticos.

Como plantea Freire (1970), educar es un acto profundamente político, ético y transformador. La educación no es neutra: o reproduce la opresión o posibilita la liberación. Desde esta postura es necesario preguntarse la atención que actualmente ofrece el sistema educativo a las NNA con AACC reproduce la opresión o posibilita su transformación y desarrollo. La pedagogía de la liberación propuesta por Freire (1970) parte de una crítica a la educación bancaria, aquella que deposita contenidos en estudiantes pasivos, y propone una educación problematizadora, donde los sujetos se reconocen como constructores de su historia. En este sentido, enseñar no es transmitir conocimientos acabados, sino crear condiciones para que los estudiantes puedan decir su palabra, comprender críticamente su realidad y transformarla. Educar, para Freire (1970), es generar un proceso de concienciación que permita a las personas reconocerse en su carácter humano, asumiendo la responsabilidad de su liberación y comprometiéndose con la construcción de un mundo con mayores niveles de justicia.

La escuela debería de posibilitar esta liberación, al comprenderla como un espacio público. En primer lugar, porque en ella se accede a conocimientos que afectan a todas las personas, es decir, a la colectividad. En segundo lugar, porque desde ese espacio se enseñan prácticas que permiten la convivencia. Idealmente, en la escuela se aprende a vivir con el otro, se promueve la aceptación de la diversidad y el respeto, se construye ciudadanía y se reconoce al otro como sujeto de derechos, no como un receptor pasivo de contenidos (Cullen, 1997).

Sin embargo, todo esto dependerá de los valores sociales vigentes en cada época histórica, ya que en la escuela se disputa constantemente el sentido de lo que vale la pena enseñar y aprender. Desde esta perspectiva, Cullen (1997) propone una crítica a las razones para educar que permita visibilizar las implicaciones éticas, políticas y epistemológicas de toda práctica educativa. Por tanto, educar no es reproducir lo dado, sino interpelar críticamente lo instituido.

Retomando la pedagogía crítica de Freire (1970), es necesario cuestionar la exclusión de NNA con AACC. Desde esta postura el

no atender sus necesidades educativas es una forma de opresión, incluida la invisibilización de quienes aprenden de manera distinta, es una negación del derecho a ser. No atender a esta población equivale a limitar su palabra, a negarles el protagonismo en su propio proceso educativo. Una educación verdaderamente liberadora debe reconocer la diversidad de talentos, respetar los ritmos individuales y abrir espacios para la expresión crítica, creativa y transformadora. Esto implica abandonar modelos estandarizados que estigmatizan lo diferente, y construir prácticas pedagógicas que fortalezcan la autonomía, la reflexión y el desarrollo integral de estos estudiantes, desde una lógica de reconocimiento y dignidad.

La respuesta limitada que ofrece el sistema educativo a los NNA con AACC puede ser considerada como una forma de violencia cultural. Cuando se habla de la violencia cultural esta es comprendida por el uso de aspectos simbólicos como: ideologías, religiones, lenguas, ciencias y artes, desde las cuales se legitiman las manifestaciones de la violencia directa y estructural (Galtung, 2003). A diferencia de la violencia visible, la cultural es más sutil y persistente, pues actúa desde el plano de los significados, volviendo aceptables las agresiones que atentan contra la dignidad humana. Esta violencia modifica la percepción moral de los actos violentos, desplazándolos de lo inaceptable a lo tolerado o incluso justificado. Desde esta postura la violencia cultural sostiene y perpetúa la violencia estructural y la directa.

La propuesta de Galtung (2003) permite ampliar la mirada sobre las formas en que los NNA con AACC son invisibilizados. No solo a través de acciones evidentes, como negarles un diagnóstico oportuno, limitar su ritmo de aprendizaje o excluirlos del proceso educativo, sino también mediante prácticas más sutiles, como desvalorizar su esfuerzo y trabajo. Esto ocurre, por ejemplo, cuando presentan disincronías: su desarrollo cognitivo no siempre va acompañado de un desarrollo psicomotor al mismo nivel, o cuando cometen errores y se les cuestiona su capacidad, ya que persisten prejuicios que suponen que no deberían equivocarse.

Esas y otras formas de respuesta que se brindan a los NNA con AACC, puede interpretarse como una forma de violencia estructural, legitimada muchas veces por discursos culturales que naturalizan la estandarización educativa. Esta lógica homogeneizante excluye a quienes no encajan en el promedio

escolar, generando malestar, desmotivación e incluso fracaso. La violencia cultural se manifiesta cuando el sistema justifica esta exclusión apelando a ideas como la igualdad formal, el mérito individual o la normalidad, negando así la diversidad de capacidades. Este marco teórico permite analizar cómo ciertos imaginarios y prácticas escolares reproducen jerarquías simbólicas que marginan a estudiantes con necesidades distintas. Reconocer estas dinámicas es el primer paso para desmontar discursos legitimadores y construir una educación que no violenta, sino que acoja y potencie la singularidad de cada estudiante.

Problematizar la exclusión estructural que enfrentan NNA con AACC dentro del sistema educativo, implica reconocer que, la inadecuada atención a sus necesidades específicas de aprendizaje, no es un simple fallo técnico o falta de formación docente o incluso una mala actitud del centro educativo, sino una forma de violencia simbólica e institucional. Al asumir un modelo homogéneo del estudiante y de los ritmos de aprendizaje, el sistema niega el derecho a una educación significativa a quienes aprenden de manera distinta. Esta omisión refuerza la lógica de un currículo que responde únicamente al promedio, perpetuando desigualdades en nombre de una supuesta igualdad. La justicia curricular reconoce y atiende la diversidad, entendiendo que invisibilizar ciertas formas de aprender es negar subjetividades (Cullen, 1997).

Nussbaum (2010) defiende una educación que cultive las capacidades humanas esenciales, como la empatía, la imaginación narrativa y el juicio crítico. Estas capacidades permiten a las personas comprender otras perspectivas, resistir la manipulación y comprometerse con la justicia social. La educación debe ser un espacio para la formación integral, no solo de competencias técnicas, sino también de valores y actitudes que sostienen la convivencia democrática.

Favorecer una educación inclusiva que promueva entornos de convivencia mediados por la cultura de paz, requiere cuestionar la visión instrumental a la que suele ser reducida la educación desde la lógica del sistema económico, que la concibe como una herramienta para impulsar su propio crecimiento. Como plantea Nussbaum (2010), es necesario reflexionar sobre el potencial del sistema educativo para formar personas capaces de pensar críticamente, actuar con sensibilidad ética y ejercer una ciudadanía responsable. Comprender la educación únicamente como un medio para alimentar la economía

debilita los pilares de la democracia y da lugar a sociedades más vulnerables al autoritarismo, pues la escuela termina siendo reducida a un semillero de mano de obra barata, lista para incorporarse al mundo laboral y así sostener el *statu quo* del sistema.

El enfoque de Nussbaum (2010) aporta elementos clave para pensar en una educación que promueva la paz y la inclusión de sus estudiantes, sobre todo de aquellos que presentan formas diferentes de aprender. Su defensa del desarrollo integral de las capacidades humanas implica una mirada sensible a las diferencias individuales y una crítica a los sistemas educativos que descuidan la imaginación, la creatividad y la autonomía. Estos elementos son fundamentales para responder a las necesidades de estudiantes con talentos diversos. Una educación técnica y competitiva limita el pensamiento y la sensibilidad, lo cual repercute negativamente en el desarrollo pleno de los sujetos. Atender a las AAC desde esta mirada implica cultivar entornos que estimulen el pensamiento complejo, el compromiso social y la libertad de ser.

Porque aprender no significa recibir información pasivamente, sino interpretar y transformar los contenidos a través de la interacción entre el alumno, el docente y el contexto (Coll, 1990). El conocimiento se construye en la acción y en la relación con los otros, en procesos que integran lo cognitivo con lo afectivo y lo social. La escuela, en este marco, se entiende como un espacio donde se genera sentido, donde cada estudiante tiene la posibilidad de comprender y apropiarse de la realidad para actuar sobre ella. Desde esta visión constructivista del aprendizaje, el sistema educativo debe promover la autonomía, la reflexión crítica y la participación activa del estudiante en su formación.

Coll (1990), al situar la construcción del conocimiento en la interacción y en el respeto por los ritmos y estilos individuales, abre la posibilidad de ofrecer ambientes educativos flexibles, ricos en estímulos, que respondan al nivel de competencia de cada estudiante. La propuesta de un currículo basado en principios psicopedagógicos implica diseñar experiencias significativas que despierten la curiosidad, la creatividad y el pensamiento complejo, aspectos fundamentales para el desarrollo pleno de los estudiantes con AAC. Esta visión evita la estandarización y apuesta por una pedagogía que facilite el desarrollo de potencialidades diversas, promoviendo el reconocimiento de los talentos como una riqueza para el aula.

El aprendizaje, desde esta visión, no solo requiere el desarrollo de sistemas de enseñanza que cultiven los talentos, sino que va más allá: se necesitan entornos educativos que reconozcan a sus actores como ciudadanos y ciudadanas. Docentes y estudiantes deben sentirse valorados y respetados, porque la educación no se trata únicamente de transmitir contenidos o cumplir con lo establecido por el currículo, sino de ofrecer oportunidades para el ser. Así lo expone Wild (2000), quien postula que educar es crear condiciones que permitan a niñas y niños desarrollar sus potencialidades de forma libre, autónoma y armónica. La educación no debe imponerse desde fuera, sino acompañar los procesos naturales del desarrollo infantil. El aprendizaje debe ocurrir en entornos cuidadosamente diseñados, donde el respeto por el ritmo individual, la libertad con límites y la exploración activa sean los ejes centrales.

Desde esta perspectiva, el rol del adulto cambia radicalmente, porque ya no es quien instruye, sino quien observa, escucha y acompaña. Así, la escuela deja de ser un espacio de instrucción rígida para convertirse en un lugar de vida, crecimiento y transformación personal. Un espacio de construcción de ciudadanía. Como lo expone Vygostky (1978), el docente o adulto debe ser un mediador, facilitando situaciones en que la niña y el niño pueda desarrollar su potencial, guiándolo a alcanzar aprendizajes superiores mediante andamiajes específicos.

La propuesta pedagógica de Wild (2000) representa una vía sensible y coherente para atender las necesidades de niñas y niños con AACC. Su énfasis en el respeto a los ritmos individuales y en la creación de ambientes ricos en estímulos se alinea estrechamente con las condiciones que estos estudiantes requieren para desplegar su potencial. En lugar de encasillar o forzar la normalización, esta perspectiva permite prevenir situaciones de frustración, aburrimiento o desmotivación que suelen experimentarse en entornos escolares tradicionales. No se trata únicamente de estimular las habilidades cognitivas, sino de acompañar al niño en su desarrollo integral, promoviendo su autonomía, su curiosidad natural y su bienestar emocional.

Cada vez se hace más necesario cuestionar los modelos educativos tradicionales que priorizan ciertas habilidades académicas y marginan otras formas de inteligencia, como la creatividad, la expresión artística o el pensamiento divergente (Robinson, 2009).

La educación debe ser un proceso que permita a cada persona descubrir y desarrollar su talento natural, en lugar de pensar en formar personas homogéneas, la educación debería cultivar el elemento de cada individuo, ese punto en el que confluyen lo que le apasiona y lo que se le da bien. Desde este enfoque, la verdadera educación es aquella que reconoce la pluralidad de capacidades humanas, estimula la imaginación y favorece entornos donde las personas puedan desplegar su identidad y sentido de vida.

Pensar en una educación que sea sensible a respetar el derecho a la diversidad humana requiere que docentes, madres y padres de familia, así como todos los actores que forman parte del acto educativo, sean capaces de observar cuidadosamente a cada niña y niño, reconociendo sus intereses, talentos y formas particulares de aprender, implica cuestionar relaciones de poder verticales que refuerzan el adultocentrismo.

Se debe promover una educación que valore todas las formas de talento, lo cual implica romper con la visión reduccionista que jerarquiza las disciplinas y estandariza los aprendizajes. Este enfoque tradicional termina por desmotivar a estudiantes con AACC, ya que les priva de oportunidades reales para la exploración y el desarrollo de su potencial. Reconocer la singularidad de cada estudiante es un paso esencial para poder acompañarla de manera adecuada. Atender a esta población no es un lujo, sino una necesidad fundamental para garantizar una educación que libere capacidades y genere bienestar (Robinson, 2009).

Este planteamiento no es nuevo, ya lo había propuesto Montessori (1949) cuando explica que la educación es una herramienta profundamente transformadora que debe orientarse a la construcción de la paz. No se trata solo de transmitir conocimientos, sino de acompañar el desarrollo integral del ser humano desde la infancia. En su propuesta, educar es preparar a la niñez para vivir en armonía consigo mismo, con los otros y con el entorno. La educación debe favorecer un ambiente de libertad, respeto y responsabilidad, donde la niñez pueda desarrollar su autonomía moral y emocional. Montessori (1949) insiste en que la niñez es el centro del proceso educativo, y que su potencial solo puede florecer si se respetan sus ritmos y necesidades. Desde esta perspectiva, la educación no puede continuar sometida a modelos adultocéntricos, sino que debe reconocer al niño como sujeto de derechos, capaz de transformar el mundo.

La visión educativa de Montessori (1949) es particularmente pertinente para comprender las necesidades de niñas y niños con AACC. Su propuesta se fundamenta en el respeto a la individualidad, la libertad de exploración y el desarrollo autónomo del pensamiento, elementos esenciales para atender a estudiantes con talentos diversos. Montessori (1949) advierte que imponer disciplina rígida y uniformidad en la enseñanza inhibe el desarrollo de las potencialidades humanas. En cambio, propone ambientes ricos en estímulos y estructurados en función de la autoeducación, donde la niñez aprenda por sí misma y a su ritmo. Este enfoque respeta la atención a las AACC, quienes necesitan una atención educativa diferenciada, flexible y orientada a la creatividad, la sensibilidad social y la autorregulación emocional.

## Cultura de paz y educación inclusiva

Una educación inclusiva basada en la cultura de paz debe promover el diálogo, la cooperación y el reconocimiento mutuo como principios fundamentales (Tabla 4). Inspirada en la pedagogía de Paulo Freire (1970), esta propuesta parte de comprender la educación como un acto profundamente político, ético y transformador. La escuela no puede ser un espacio de reproducción de desigualdades, sino un lugar donde se construya justicia, se escuchen todas las voces y se aliente la participación activa. Educar para la paz implica no solo enseñar a convivir, sino también cuestionar críticamente las estructuras que generan exclusión y violencia simbólica, permitiendo a cada niño y niña, independientemente de sus capacidades, desarrollar su pensamiento crítico, sensibilidad social y potencial transformador.

**Tabla 4**

*Requisitos de una educación inclusiva desde un enfoque de cultura de paz*

<b>Principio pedagógico</b>	<b>Propuesta</b>	<b>Referente teórico</b>
Educación como práctica ética, política y liberadora	Educar no es neutro: o reproduce la opresión o posibilita la liberación. Se requiere una pedagogía crítica que forme sujetos conscientes y transformadores.	Paulo Freire (1970)

<b>Principio pedagógico</b>	<b>Propuesta</b>	<b>Referente teórico</b>
Currículo ético, flexible y crítico	El currículo debe responder a la diversidad de trayectorias y capacidades, promoviendo el reconocimiento y cuestionando lo instituido.	Catherine Cullen (1997)
Mediación social e interacción dialógica	Potenciar el aprendizaje a través del diálogo significativo entre estudiantes y docentes como mediadores, favoreciendo contextos sociales enriquecidos para estimular el desarrollo integral desde las capacidades cognitivas superiores.	Lev Vygotsky (1978)
Respeto a la individualidad y a los ritmos propios	La educación debe partir del respeto profundo a cada niña y niño, acompañando su desarrollo en entornos de confianza, sin imponer jerarquías.	Rebeca Wild (2000)
Desmontaje de la violencia simbólica y estructural	Es necesario transformar imaginarios jerárquicos y narrativas que legitiman la exclusión para construir una convivencia basada en la dignidad.	Johan Galtung (2003)
Aprendizaje significativo y colaborativo	El conocimiento se construye en la interacción; el aula debe ser un espacio de encuentro, ciudadanía y resolución pacífica de conflictos.	César Coll (1990)
Ambientes preparados para la autonomía y la paz	La paz se construye desde la infancia, en espacios donde se respete la libertad, la responsabilidad y el desarrollo integral del ser humano.	María Montessori (1949)
Reconocimiento de la diversidad como riqueza	La escuela debe inspirar, valorar los talentos únicos y celebrar la diferencia como base para una convivencia creativa y digna.	Ken Robinson (2009)
Formación de ciudadanía global y compromiso ético	La educación debe desarrollar capacidades humanas esenciales (empatía, juicio crítico, imaginación) para fortalecer la convivencia democrática.	Martha Nussbaum (2010)

Desde la mirada de Cullen (1997), esto exige una transformación profunda de las estructuras educativas y del currículo, que debe entenderse como un proyecto ético y político. Una educación comprometida con la paz y la inclusión debe formar docentes capaces de reconocer la diversidad de trayectorias, intereses y capacidades, y de construir prácticas que promuevan el bienestar común. La cultura de paz en la escuela se materializa cuando el respeto, el diálogo y la cooperación sustituyen la competencia, y cuando se garantiza el derecho a aprender en entornos justos y humanos.

En esta misma línea, Rebeca Wild propone una pedagogía basada en el respeto profundo a la individualidad, donde la diferencia no es vista como una amenaza, sino como una riqueza que nutre la vida colectiva. La paz se construye desde lo cotidiano: en la manera de acompañar el aprendizaje, de resolver los conflictos y de establecer vínculos de confianza. Esta visión de comunidad educativa apuesta por sustituir la competencia por la cooperación y por promover la responsabilidad compartida como valor fundamental, especialmente en contextos donde la exclusión es persistente, como el caso de los NNA con altas capacidades.

Para Galtung (2003), la construcción de una cultura de paz pasa por desmontar los imaginarios jerárquicos y dualistas que legitiman la violencia simbólica y estructural. En el ámbito escolar, esto implica repensar los contenidos, los métodos y las relaciones pedagógicas desde una ética que valore todas las formas de ser y aprender. La escuela no puede tolerar prácticas que silencien la diversidad, sino abrirse al diálogo, la participación y la transformación. Atender a la diversidad, incluyendo a estudiantes con altas capacidades, no es un favor: es una exigencia ética en la construcción de una convivencia digna.

César Coll (1990), desde su enfoque constructivista, subraya que la paz no se enseña como un contenido aislado, sino que se vive en las relaciones cotidianas de enseñanza y aprendizaje. El aula debe ser un espacio de encuentro, donde se fortalezca la autonomía, la ciudadanía y la resolución pacífica de conflictos. Promover el aprendizaje significativo implica reconocer la voz de cada estudiante y construir procesos pedagógicos que respeten sus ritmos y estilos, abriendo caminos para una educación que transforme el entorno desde la participación activa y consciente.

Desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), se subraya la importancia del contexto social en el desarrollo de potencialidades cognitivas superiores, destacando cómo una educación basada en la interacción dialógica y la mediación efectiva del adulto puede transformar significativamente las experiencias educativas de los NNA con AACC, favoreciendo entornos escolares inclusivos y democráticos, donde se potencie no solo su inteligencia, sino también su sensibilidad social y emocional, principios esenciales para una cultura de paz.

Por su parte, María Montessori (1949) plantea que la paz se cultiva desde los primeros años de vida, en ambientes educativos donde se fomente la libertad, la empatía y el respeto mutuo. Su propuesta rompe con las lógicas tradicionales de obediencia y castigo, y apuesta por una formación integral que permita a la niñez crecer en armonía consigo misma, con los otros y con el entorno. Esta pedagogía es especialmente relevante para los NNA con AACC, ya que promueve el desarrollo emocional, creativo y social, a partir de una atención respetuosa, flexible y centrada en el ser.

Ken Robinson (2009) también aporta claves fundamentales al proponer una educación que reconozca la diversidad como una riqueza y no como un problema a corregir. En lugar de uniformar, la escuela debe inspirar, acoger y confiar en los talentos de cada persona. La cultura de paz, en esta visión, se construye desde la creatividad, la dignidad y las relaciones horizontales. Formar para la paz implica celebrar la diferencia, no castigarla, y permitir que cada estudiante pueda desarrollar su identidad y sentido de vida desde sus propias fortalezas.

Finalmente, Martha Nussbaum (2010) defiende una educación humanista, capaz de formar ciudadanos globales comprometidos con la justicia social. Promover la paz, desde su perspectiva, requiere fortalecer capacidades como la empatía, la imaginación ética y el juicio crítico. Para ello, es necesario defender el lugar de las humanidades en el currículo y rechazar modelos educativos centrados exclusivamente en la productividad. La educación, como afirma Nussbaum, tiene un impacto directo en la calidad de la convivencia democrática; por tanto, construir una escuela inclusiva, crítica y sensible a las diferencias es fundamental para forjar comunidades más solidarias y pacíficas.

En conjunto, las propuestas teóricas presentadas convergen en la necesidad de repensar la educación desde una ética del cuidado, la justicia y el reconocimiento. Una educación inclusiva, orientada por los principios de la cultura de paz, no puede permanecer indiferente ante las múltiples formas de exclusión que persisten en los sistemas escolares, especialmente hacia NNA con AACC. Superar la lógica de la estandarización, abrir espacios para la diversidad y cultivar entornos donde cada sujeto pueda desarrollar su potencial desde la dignidad y la autonomía no es solo un imperativo pedagógico, sino también una apuesta política por una sociedad más humana, democrática y pacífica. Construir escuelas donde todas las voces cuenten, donde aprender sea también una forma de ser y convivir, representa el camino para transformar la educación en una experiencia liberadora y profundamente significativa

## **Marco metodológico**

La presente investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, el cual permitió comprender en profundidad las experiencias, percepciones y significados que niños y niñas con AACC construyeron en torno a su integración en el sistema educativo. Se optó por el diseño de estudio de caso, al considerar que esta estrategia resulta especialmente pertinente para abordar fenómenos complejos en contextos específicos, atendiendo la singularidad de los sujetos y la riqueza de sus entornos (Stake, 1995; Yin, 2003). El estudio de caso ha sido ampliamente utilizado en América Latina para visibilizar la voz de actores sociales tradicionalmente excluidos del discurso dominante, como es el caso de las infancias diversas (Vasilachis de Gialdino, 2006). Esta estrategia metodológica posibilitó la reconstrucción de las vivencias desde las propias narrativas de las niñas, niños, madres y docentes, priorizando el valor de lo subjetivo, situado y relacional.

Desde una mirada situada, se asumió que la infancia no puede ser comprendida como una etapa homogénea, ni la niñez como seres en estado de déficit, sino como sujetos sociales activos, con capacidad de agencia, interpretación y expresión (Gaitán, 2006; Gajardo, 2000). En este sentido, se reconoció que la investigación con niñas y niños requiere de enfoques éticamente comprometidos, capaces de respetar sus voces y de generar condiciones para que sus experiencias puedan ser escuchadas y comprendidas en su singularidad.

El enfoque cualitativo permitió acercarse a las dinámicas que atraviesan el desarrollo de niñas y niños con AACC desde una perspectiva comprensiva, reconociendo los factores contextuales, familiares, escolares y sociales, que inciden en sus procesos de aprendizaje, socialización y bienestar. Además, permitió analizar los sentidos atribuidos por madres y docentes a las estrategias utilizadas para acompañar estas trayectorias. Dado que la etapa infantil representa un período de transformaciones profundas en lo cognitivo, afectivo y social, el estudio de las AACC en esta etapa resultó clave para identificar prácticas educativas y relacionales que favorecieron o limitaron el desarrollo pleno de estos niñas y niños.

Para la selección de los casos se contó con el acompañamiento de la Fundación Altas Capacidades El Salvador, la cual constituye la única institución en el país que brinda atención especializada a niñas y niños con estas neurodivergencias. La dirección de dicha fundación refirió a los participantes del estudio, quienes previamente habían sido diagnosticados con AACC. Esta colaboración permitió acceder a casos reales y diversos que, además de cumplir con los criterios establecidos, posibilitaron una comprensión integral del fenómeno desde múltiples perspectivas. Así, se incluyeron entrevistas a niñas y niños con AACC para conocer sus vivencias educativas, a sus madres para explorar su rol en los procesos de acompañamiento familiar y escolar, y a docentes que han trabajado directamente con esta población, con el fin de identificar los desafíos enfrentados.

Si bien el estudio de caso permitió una comprensión profunda de las experiencias particulares, es importante señalar que, debido a la escasa producción académica sobre AACC en el contexto centroamericano, esta investigación asumió un alcance descriptivo. El propósito fue generar conocimiento inicial sobre un fenómeno poco explorado, contribuyendo así a la construcción de un marco interpretativo que sirva de base para futuras investigaciones.

Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), los estudios descriptivos permiten especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos o fenómenos que se someten a análisis, especialmente cuando se trata de temas emergentes o poco sistematizados. Este tipo de alcance es especialmente útil en campos donde aún no se han desarrollado marcos teóricos sólidos ni sistemas de clasificación consensuados. De igual manera, Hernández Sampieri y Mendoza

(2018) señalan que los estudios descriptivos cualitativos posibilitan la exploración en profundidad de realidades sociales desde la perspectiva de los actores, lo cual es clave para construir conocimiento situado, especialmente en contextos educativos diversos como el latinoamericano.

En este sentido, más que establecer relaciones causales o generalizar resultados, esta investigación buscó describir y comprender las vivencias de niñas y niños con AACC desde sus propias voces y las de los adultos que los acompañan, aportando claves para reflexionar críticamente sobre la atención que el sistema educativo les ofrece.

## Participantes

El estudio contó con la participación de siete madres de niños y niñas con AACC, quienes compartieron sus experiencias y perspectivas en torno al desarrollo y la educación de sus hijas e hijos. Además, se incluyó la voz de cinco estudiantes: un adolescente, un niño de 7 años, dos niños de 10 años y una niña también de 10 años. En cuanto a su escolarización, uno de ellos asistía a un centro educativo público, mientras que los demás estaban inscritos en instituciones privadas.

También se entrevistó a dos docentes (un hombre y una mujer), ambos provenientes de centros educativos privados, quienes aportaron su visión sobre las estrategias pedagógicas empleadas para atender a estudiantes con AACC. Aunque se intentó incluir docentes del sector público, no fue posible contar con su participación, ya que manifestaron desinterés o no respondieron a la convocatoria. Se considera que esta falta de participación pudo deberse al temor de ser evaluados o cuestionados en su práctica profesional.

## Técnicas de recolección de información

La recolección de la información se realizó mediante entrevistas a profundidad, una técnica central en el enfoque cualitativo, ya que permite acceder a las experiencias, significados y emociones

de los sujetos desde su propia perspectiva. Las entrevistas fueron aplicadas a madres, niñas, niños y docentes, con el objetivo de comprender las vivencias asociadas a las AACC en los distintos contextos de socialización: el hogar y la escuela.

Las entrevistas se desarrollaron de manera semiestructurada, lo que permitió un equilibrio entre una guía temática predefinida y la apertura a nuevas dimensiones emergentes durante el diálogo. Este tipo de entrevista facilitó una conversación flexible y empática, donde cada participante pudo expresarse con libertad, profundizando en aquellos aspectos que consideraron relevantes. Para favorecer una comunicación auténtica, se eligieron espacios previamente acordados, seguros y conocidos por los participantes, de modo que se garantizara un ambiente de confianza, comodidad y respeto emocional.

En consonancia con los principios éticos de la investigación social con población sensible, se solicitó previamente el consentimiento informado por escrito de las madres y el asentimiento verbal de los niños y niñas, quienes fueron informados de manera clara y adaptada a su edad sobre los objetivos del estudio, su derecho a no participar o a retirarse en cualquier momento, y la forma en que sería utilizada la información brindada. Esta práctica responde a las recomendaciones de organismos internacionales y expertos que insisten en la necesidad de proteger la integridad y dignidad de la infancia en los procesos investigativos (UNICEF, 2012; Batallán, 2003).

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio con la autorización expresa de las personas adultas responsables, y se garantizó en todo momento la confidencialidad de los datos recolectados. Para preservar el anonimato, se asignaron seudónimos a cada participante y se eliminaron datos identificables en las transcripciones. Esta técnica no solo permitió recuperar las voces de los actores, sino también comprender cómo construyen sentido sobre sus experiencias y cómo interactúan con los entornos que inciden en su desarrollo.

Para resguardar la identidad de las personas participantes y proteger su privacidad, se asignaron códigos a cada entrevistado, los cuales se emplean a lo largo del análisis de resultados. Las entrevistas a madres fueron identificadas con la letra “M” seguida de un número (por ejemplo, M1), mientras que los niños, niñas y

adolescentes con AACC fueron identificados con la sigla “NNA” acompañada también de un número (por ejemplo, NNA2). De igual manera, los docentes fueron identificados con la letra “D”. Este sistema permitió preservar el anonimato sin perder la trazabilidad analítica de los testimonios. Las entrevistas fueron realizadas entre el 28 de agosto de 2024 y el 28 de enero de 2025. Todas las grabaciones fueron transcritas de forma íntegra y analizadas considerando las categorías predefinidas, así como las dimensiones emergentes, respetando los principios éticos del enfoque cualitativo y reconociendo la centralidad de las voces participantes en la construcción del conocimiento.

## Categorías de estudio y análisis de la información

Para el análisis de la información recolectada, se definieron categorías de investigación construidas a partir de los objetivos del estudio, la revisión teórica y el enfoque cualitativo adoptado. Estas categorías permitieron organizar e interpretar las narrativas de los participantes, facilitando la identificación de patrones, tensiones y sentidos compartidos.

A continuación, la descripción de las categorías diseñadas:

- **Comprensión de las AACC:** esta categoría se orientó a explorar las concepciones que madres, docentes, niños y niñas tienen sobre la inteligencia, así como los significados que atribuyen al rendimiento académico. Se buscó comprender cómo estas ideas influyen en la manera en que se identifica, valora o invisibiliza a los niños y niñas con AACC. También se analizó la presencia de mitos y estereotipos que suelen asociarse a esta condición, como la creencia de que los niños con AACC deben destacar en todas las áreas o que no requieren apoyo porque “ya saben todo”. Estas representaciones sociales pueden limitar el reconocimiento adecuado de sus necesidades y obstaculizar su desarrollo integral.
- **Experiencias escolares:** se analizaron las experiencias escolares de los NNA con AACC, prestando especial atención a los procesos de inclusión o exclusión vividos

dentro del aula. Se exploró cómo el estilo de enseñanza, así como la calidad de la relación docente-estudiante, influyen en la participación, el sentido de pertenencia y el bienestar de estos estudiantes. Además, se examinó la existencia (o ausencia) de adecuaciones curriculares que respondan a sus necesidades específicas, considerando si el sistema educativo ofrece oportunidades reales de aprendizaje significativo o si, por el contrario, perpetúa una atención homogénea que limita su potencial.

- **Relaciones familiares y apoyo emocional:** aquí el objetivo fue identificar el rol que desempeña la familia, especialmente las madres, en el proceso de identificación, diagnóstico y acompañamiento de los NNA con AACC. Se indagó cómo las familias descubren o intuyen las particularidades de sus hijos e hijas, y qué acciones emprenden para buscar atención adecuada. Asimismo, se exploró el tipo de acompañamiento emocional y educativo que brindan en el hogar, reconociendo el esfuerzo afectivo y formativo que implica responder a sus necesidades. Finalmente, se analizaron las percepciones de las madres sobre el sistema educativo, sus experiencias de diálogo (o falta de él) con los centros escolares y las barreras que han enfrentado en la búsqueda de una educación respetuosa de la singularidad de sus hijos e hijas.
- **Necesidades no atendidas:** se exploraron las disincronías en el desarrollo, es decir, los desfases que pueden existir entre su capacidad cognitiva y otras dimensiones como el desarrollo emocional, psicomotor o social. Estas disincronías suelen generar incomprensión por parte del entorno, especialmente cuando no se ajustan a los esquemas esperados por el sistema escolar. También se identificaron barreras institucionales, como la falta de protocolos de atención, el desconocimiento del personal docente o la rigidez del currículo, que limitan el reconocimiento y la respuesta adecuada a sus necesidades. Finalmente, se examinó el impacto que estas condiciones tienen en su autoestima, motivación y bienestar emocional, destacando cómo la falta de comprensión o atención puede derivar en sentimientos de frustración, aislamiento o bajo rendimiento aparente.

- Propuestas educativas para la atención de AACC: se identificaron las estrategias que, desde su experiencia, consideran efectivas para responder a las necesidades educativas específicas de esta población, así como las carencias del sistema educativo que obstaculizan su desarrollo. Las voces de las participantes reflejaron una preocupación constante por la falta de reconocimiento institucional, la escasa flexibilidad curricular y la necesidad de generar entornos más sensibles y estimulantes.
- Cultura de paz como enfoque educativo: se exploró el grado de reconocimiento de las diferencias individuales dentro del aula y del sistema educativo, así como las oportunidades reales que existen para la participación activa y el diálogo entre estudiantes, docentes y familias. Esta categoría también permitió identificar prácticas que promueven o limitan una educación transformadora, entendida como aquella que se basa en el respeto, la justicia, la empatía y el reconocimiento mutuo. La inclusión, desde este enfoque, no se reduce a la presencia física en el aula, sino que implica construir relaciones educativas fundadas en una ética del cuidado, que valore a cada sujeto en su singularidad y le permita desarrollarse en libertad y dignidad.
- Violencia estructural hacia NNA con AACC: esta categoría permitió identificar aquellas formas de violencia que se expresa a través de estructuras institucionales, normativas y simbólicas que impiden el pleno desarrollo de ciertos grupos sociales. Se analizó la invisibilización institucional de esta población, evidenciada en la ausencia de mecanismos de detección, rutas de atención o recursos pedagógicos específicos. También se examinó la naturalización de la estandarización escolar, que limita el reconocimiento de los distintos ritmos, talentos y formas de aprendizaje, favoreciendo una lógica homogénea que excluye por omisión. Esta categoría contribuyó a visibilizar cómo el sistema educativo, al no responder a las necesidades particulares de los NNA con AACC, perpetúa formas de exclusión que son poco evidentes, pero profundamente limitantes.

Las categorías fueron construidas de manera predefinida, es decir de forma deductiva, tomando como base los objetivos

de la investigación, el marco teórico revisado y los principios del enfoque cualitativo interpretativo (Tabla 5). Esta estrategia permitió establecer una guía inicial para el análisis, sin restringir la posibilidad de que emergieran nuevas dimensiones relevantes desde los relatos de los participantes. En línea con lo planteado por Vasilachis de Gialdino (2006) y Hernández Sampieri y Mendoza (2018), se asumió que las categorías no son estructuras fijas, sino herramientas flexibles que orientan la comprensión de los fenómenos desde el punto de vista de los sujetos implicados. Por ello, el proceso de categorización se desarrolló de manera inductiva-deductiva, es decir, combinando los referentes teóricos con la apertura a los significados emergentes del discurso. Esta estrategia permitió sostener la coherencia analítica sin perder la riqueza y singularidad de las experiencias recogidas.

**Tabla 5**  
*Categorías de investigación*

<b>Categoría Principal</b>	<b>Sub categorías</b>	<b>Fundamento teórico</b>
1. Comprensión de las AACC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepciones sobre la inteligencia.</li> <li>• Significados atribuidos al rendimiento académico</li> <li>• Mitos y estereotipos sobre las AACC.</li> </ul>	Covarrubias (2018); Barrera (2008); Martínez Cortés et al. (2009).
2. Experiencias escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusión o exclusión en el aula.</li> <li>• Estilo de enseñanza y relación docente-estudiante.</li> <li>• Ajustes o ausencia de adecuaciones curriculares</li> </ul>	Gagné (1985); Hernández-Torrano & Gutiérrez (2014); Junta de Andalucía (2008).
3. Relaciones familiares y apoyo emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rol de la familia en el diagnóstico y acompañamiento.</li> <li>• Acompañamiento emocional y educativo.</li> <li>• Percepciones de madres sobre el sistema educativo.</li> </ul>	Garcerán Sáez (2019); Medina-Castro et al. (2024); Polo (2021)

<b>Categoría Principal</b>	<b>Sub categorías</b>	<b>Fundamento teórico</b>
4. Necesidades no atendidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disincronías en el desarrollo.</li> <li>• Barreras institucionales.</li> <li>• Impacto en la autoestima, motivación y bienestar.</li> </ul>	Mirandés (2008); Hernando Cubero (2014); García-Ron & Sierra-Vázquez (2011)
5. Propuestas educativas para la atención de AACC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recomendaciones de madres y docentes.</li> <li>• Demandas al sistema educativo.</li> <li>• Necesidad de formación docente.</li> </ul>	Freire (1970); Cullen (1997); Robinson (2009); Montessori (1949).
6. Cultura de paz como enfoque educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de la diversidad.</li> <li>• Participación y diálogo</li> <li>• Educación transformadora y ética del cuidado.</li> </ul>	Galtung (2003); Wild (2000); Nussbaum (2010); Coll (1990).
7. Violencia estructural hacia NNA con AACC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Invisibilización institucional.</li> <li>• Naturalización de la estandarización escolar.</li> <li>• Ausencia de políticas públicas inclusivas.</li> </ul>	Galtung (2003); Cullen (1997); Freire (1970); Mirandés (2008).

## Resultados

Este capítulo presenta los hallazgos centrales de la investigación, organizados a partir de siete categorías analíticas que emergieron del trabajo de campo y de los marcos teóricos. Cada categoría recoge dimensiones significativas de las experiencias vividas por NNA con AACC, así como por sus madres y docentes, permitiendo una comprensión profunda de las condiciones que enfrentan en su trayectoria educativa y social.

La primera categoría, *Comprensión de las AACC*, explora cómo se construyen los significados en torno a estas capacidades, tanto

desde las vivencias personales como desde las representaciones familiares e institucionales. La segunda, *Experiencias escolares*, da cuenta de los procesos de inclusión o exclusión vividos en el aula, el estilo de enseñanza y la relación docente-estudiante, así como la (in)existencia de adecuaciones curriculares. En *Relaciones familiares y apoyo emocional*, se analiza el papel de las madres como figuras de acompañamiento, protección y contención frente a un sistema que suele desconocer la singularidad de sus hijos e hijas. La categoría *Necesidades no atendidas*, visibiliza las múltiples demandas no respondidas por el sistema educativo, desde la falta de rutas institucionales hasta la ausencia de acompañamiento psicoeducativo.

Por su parte, *Propuestas educativas para la atención de AACC*, recoge las recomendaciones y demandas expresadas por las familias para una respuesta pedagógica más adecuada. *Violencia estructural hacia NNA con AACC* permite identificar cómo las formas de exclusión, invisibilización y falta de reconocimiento operan desde las estructuras y discursos que configuran el sistema educativo. Finalmente, en *Cultura de paz como enfoque educativo*, se propone un horizonte transformador para repensar la relación entre escuela, diversidad y derechos humanos.

A lo largo de este capítulo, se busca no solo presentar resultados, sino también abrir espacios de reflexión crítica sobre los desafíos que enfrenta la atención educativa a la diversidad cognitiva en El Salvador, reconociendo en las voces participantes una fuente valiosa de conocimiento, resistencia y esperanza.

## Comprensión de las AACC

A continuación, se presenta los hallazgos obtenidos en la categoría *Comprensión de las AACC*, la cual permitió explorar cómo niñas, niños, docentes y madres de familia conceptualizan la inteligencia y el rendimiento académico, y qué significados atribuyen a las AACC. A partir de sus historias, se identificaron distintas formas de interpretar esta condición, que oscilan entre la percepción de las AACC como un don natural e inmutable, hasta comprensiones más críticas que cuestionan los mecanismos de evaluación escolar y los estereotipos que invisibilizan otras formas de talento.

Cuando se pregunta a los NNA sobre la percepción que tienen de sus capacidades, suelen reconocerlo como una habilidad intrínseca, es decir, que forma parte de ellos, incluso de su identidad. Así lo explica NNA 1: “Los niños como yo normalmente no consiguen el talento, sino que ya lo tienen desde que nacieron, desde el primer segundo que existieron ya lo tienen”. Por su parte, NNA2 dice: “Tener las capacidades es la capacidad de absorber y convertir los propios pensamientos de una persona. O sea, uno mismo”.

Estas representaciones coinciden con lo planteado por Gardner (1984), quien propone que la inteligencia es plural y se manifiesta de múltiples maneras desde edades tempranas, formando parte de la identidad del sujeto. A su vez, Renzulli (1994) y Barrera (2008) destacan que las altas capacidades deben entenderse como una combinación compleja de variables personales que, en muchos casos, los propios niños identifican como un “don” o una característica constitutiva de su ser.

Al concebir sus capacidades como innatas, los NNA no las ven como algo que puedan modificar, sino como una forma natural de ser. Esto se puede comprender en el siguiente testimonio de NNA5:

Yo solito, porque así nació...porque yo mismo descubrí que una persona tiene un don al nacer. Eso sí. No importa si sea de origen asiático, latino, europeo, etcétera. No importa, no importa. Siempre le va a dar ese don que será, que será algo importante para él...Sí, la probabilidad de tener los dones es un, según yo, un 32 %. Porque vi que demasiadas personas no tienen tanto talento. Pero igual hay que apoyarlas. Pero nunca me imaginé que tendría dos dones... La inteligencia y me recuerdo todo... me recuerdo de lo que hice cuando tenía 3 años. Sí, me acuerdo hasta cuando nació... me dieron el don... vi a mi mamá, mi papá, vi al doctor, nada más.

Estas narrativas permiten comprender cómo las AACC son vividas como una experiencia profundamente subjetiva y personal, lo cual también se relaciona con la idea de disincronía evolutiva que plantea Mirandés (2008): es decir, aunque desarrollen ciertas habilidades de manera precoz, esto no implica un desarrollo uniforme en todas las áreas.

Tener AACC no siempre es percibido como un don; quienes las poseen deben aprender a convivir con los mitos y estereotipos

que existen en torno a ellas. Sus compañeras y compañeros suelen dudar de sus capacidades y cuestionarlas, ya que aún no comprenden que tener AACC no significa ser infalible, ni que todas las áreas de su desarrollo estén completamente consolidadas.

Este tipo de estereotipos han sido ampliamente estudiados por autores como Cubero (2014) e incluso aparece en la propuesta de atención de la Junta de Andalucía (2008), quienes señalan que estas creencias pueden dificultar el reconocimiento adecuado de las AACC y generar formas de exclusión sutil, especialmente cuando los estudiantes no cumplen con las expectativas idealizadas de “saberlo todo” o “comportarse perfectamente”. Esta exclusión se manifiesta, por ejemplo, en situaciones de burla o cuestionamiento por parte de sus pares, como lo describe el siguiente testimonio de NNA2:

Recibí un poco de *bullying* mental... me ponían a prueba con cosas que realmente no eran, como que probaban algo. Porque tener algunas capacidades no significa tener un IQ alto. Tener las capacidades es la capacidad de absorber y convertir los propios pensamientos de una persona, o sea, uno mismo.

Estas experiencias pueden leerse desde el concepto de violencia simbólica y cultural propuesto por Galtung (2003), en tanto reproducen prácticas que desvalorizan la diferencia bajo la apariencia de normalidad, generando malestar emocional en quienes aprenden de manera distinta.

Asimismo, la participación en espacios donde se visibilizan las habilidades, como competencias académicas, también puede generar tensiones entre pares, según NNA3:

Yo estoy en las olimpiadas, a ver si entro en las de Matemática. No sé si voy a entrar... pero mi compañera está en Jóvenes Talento. Pero como ella es la única del salón que está en Jóvenes Talento, siempre se pone a presumir que ella lo sabe todo y cosas así, al punto de que, como las dos estamos participando en las olimpiadas para ver quién pasaba —que todavía no nos han dicho—, pero ella decía que yo las iba a tener todas malas, porque ella sabía más, porque ella estaba en Jóvenes Talento... tiene un poco de envidia.

Esta competencia percibida puede explicarse a partir de una comprensión social limitada de lo que implica tener AACC, basada en la lógica del mérito y la comparación, que según Cullen (1997) y Freire (1970), refuerza jerarquías escolares que no promueven la cooperación ni el reconocimiento mutuo.

Al ser NNA con mayor sensibilidad y un alto sentido de justicia, no se perciben tan diferentes a sus pares; por ello, les cuesta comprender cuando son rechazados o excluidos. En la siguiente frase se puede identificar el reconocimiento que tienen hacia sus compañeras y compañeros: “O sea, porque a veces son un poquito más hiperactivos, veloces. Pero más allá de eso no. Más allá de eso somos igual. Seguimos siendo iguales, juguetones” (NNA 2).

Esta visión de igualdad afectiva y social, a pesar de las diferencias cognitivas, coincide con los planteamientos de Gross (2004), sobre la necesidad de promover entornos que favorezcan el bienestar emocional de los estudiantes con AACC y eviten su aislamiento.

Por otra parte, los NNA con AACC reconocen que sus compañeras y compañeros de grado también son personas con inteligencia y capacidades, pero saben diferenciar entre rendimiento académico y AACC. No buscan competir con ellos; no se trata de compararse entre sí, sino de poder aprender. Como se observa en las siguientes frases: “O sea, son jóvenes aplicados con buen rendimiento. La mayoría son aplicados” (NNA4). “Entonces, [puede] haber otras ideologías, ajá, que, como ya son niños grandes, como a veces dicen que son niños intocables... Que son niños de que no se les puede cambiar la forma de ser” (NNA1).

Estas declaraciones muestran cómo los propios niños y niñas con AACC cuestionan las ideas estereotipadas que igualan inteligencia con rendimiento académico, tal como lo advierten Coll (1990) y Gardner (1984) al proponer enfoques que valoran diferentes estilos y formas de aprendizaje, sin reducir la inteligencia a calificaciones o pruebas estandarizadas.

Cuando un docente recibe a un NNA con AACC, suele identificarlo con facilidad, ya que observa su interés por aprender y, especialmente, destaca la rapidez con la que es capaz de procesar y asimilar los contenidos. Esto se evidencia en las siguientes respuestas de los docentes:

Es una niña que aprende bastante rápido, sobre todo en estar en el que hablé, comentaba, pues en el área de su razonamiento o el idioma inglés en el vocabulario es como una esponjita...se ha caracterizado ella dentro del salón de clases en el área académica, pues igual verdad, muy sobresaliente, sobre todo en el área del razonamiento lógico, tanto en el inglés como en español, en el área en que ella más sobresale, pues en el área de la lectura (D1). Quizá la principal y como la más obvia, es lo curioso... él fácil captaba los conceptos, todo el sentido matemático... resolvía los problemas, entonces si veíamos el mismo tema, él tenía trabajar algo un poquito más difícil que los demás... en cuanto a lo académico incluso le exigía un poquito más que el resto... quizás por la velocidad más rápida que ellos van aprendiendo (D2).

Estas observaciones reflejan lo que Renzulli (1978) y Gagné (1985) definen como características clave de las AACC: la combinación entre habilidades cognitivas superiores, curiosidad e implicación con las tareas. También permiten comprender cómo el sistema educativo tiende a reconocer las altas capacidades cuando estas coinciden con un desempeño visible y destacable en áreas como matemáticas, lectura o razonamiento lógico.

Al hablar de inteligencia los docentes suelen asociarla a las habilidades cognitivas, sobre todo si el interés de estudiante está vinculado al razonamiento lógico, “Y en sentido de asociar una cosa con otra o un tema con otro” (D2). Pero cuando se destaca la niña o el niño en la comprensión verbal, los docentes lo vinculan con la capacidad que poseen para relacionarse con los demás, ampliando de esta forma la visión tradicional que se tiene de inteligencia, como lo explica el D1 “lo que también transmite verdad a sus demás compañeros...no es muy partidaria de hacer grupos o de excluir a los demás, sino que ella es una niña que se caracteriza por ser muy amigable y muy sensible”.

Estas apreciaciones coinciden con la propuesta de Gardner (1984) sobre las inteligencias múltiples, particularmente la inteligencia interpersonal e intrapersonal, que tiende a quedar invisibilizada en los sistemas escolares tradicionales que privilegian únicamente las habilidades lógico-matemáticas o lingüísticas.

Dentro del sistema educativo, suele reconocerse la inteligencia a través del rendimiento académico de los estudiantes: entre más altas son las notas que obtiene una niña o un niño, más se asocia a capacidad intelectual. Por tanto, la inteligencia tiende a vincularse con el rendimiento, siendo esta una visión predominante. Los docentes, a partir de las calificaciones obtenidas en las evaluaciones, tienden a etiquetar a los niños y niñas. Así lo explica D2: “Tenía diagramado el salón en cuanto a los niños que van en promedio”.

Esta práctica que está tan naturalizada dentro de los docentes, evidencia lo que Cullen (1997) denomina “currículo jerárquico”, la cual consiste en clasificar a los estudiantes a partir de una lógica cuantitativa, estandarizada y meritocrática. Corriendo el riesgo de minimizar los talentos menos evidentes, limitando de esta forma el desarrollo integral del estudiantado.

En cuanto a las creencias que existen sobre el buen rendimiento académico, es habitual identificar ideas que lo relacionan con la capacidad de autorregulación de la conducta y con el buen comportamiento del estudiante. Cuando una niña o un niño muestra una conducta más activa, puede ser percibido como un agente disruptivo. Incluso, esta percepción suele variar de acuerdo con el sexo del estudiante.

Según D2:

Hay alumnos con altas capacidades y que muchas veces son los alumnos que se muestran un poco indispuestos o que están haciendo ruido... depende de la madurez, depende de la edad... los varones son mucho más activos que las niñas, entonces, un varoncito que tiene altas capacidades y que termina más rápido, que [a] la clase ya le entendió sin que haya terminado, pues, ya tiende a estar haciendo otra cosa; pero, en cambio, las niñas son un poquito más pasivas (D2).

Por su parte, las madres de familia identificaron las AACC en sus hijos e hijas al observar comportamientos que no eran habituales y que no sabían cómo explicar. En los siguientes fragmentos se pueden identificar las conductas que, para ellas, fueron señales de una capacidad diferente en sus hijos e hijas:

A los 2 años, ella se sabía el abecedario, las vocales. Obviamente, yo se las enseñaba porque, como veía que le gustaba, se las enseñaba; pero tenía una amiguita que por más que trataba de enseñárselas de la misma manera, no; entonces, yo iba viendo como todo le gustaba mucho: el piano, o sea, ella sabía un piano desde sus 8 meses y era querer tocar el piano, y le interesaban cosas que a otros niños no (M4).

kínder 5, ya era que el psicólogo lo atendió y todo eso. Me dijo: “Mirá, sí, o sea, el niño ya lo sabe todo, pero no atiende indicaciones. Entonces... y no juega con los demás niños, y tiene que jugar con los demás niños. Entonces, a lo mejor tiene, ¿cómo se llama?... autismo”. Y bueno, total de que... porque también por los ruidos, o sea, los otros niños... Lo que yo pude detectar en esas épocas es que, por ejemplo, él, si llegaba con otros niños a la par de ellos y andaba, él automáticamente llevaba la voz, como quien dice. O sea, vos me gritás y yo te grito (M3).

Salía de la norma porque aprendió a leer de forma autodidacta a los tres años. Ahí es donde yo me di cuenta. A los cuatro años aprendió a leer en inglés él solito. O sea, él estaba ya en el kínder pero no les estaban enseñando a leer sino que les estaban enseñando los primeros fonemas. A la edad de los tres años eran los primeros fonemas. Tanto así que la maestra no se había dado cuenta que el niño ya podía leer porque no estaban leyendo en clase. Nosotros le informamos a la maestra en una reunión. Entonces eso fue la primera señal. La precocidad que tuvo (M1).

Estas observaciones confirman lo planteado por Cubero (2014) respecto a que las primeras señales de AACC suelen surgir en la primera infancia, manifestándose como intereses inusuales, lenguaje precoz o aprendizajes autodidactas. También revelan que las madres, al estar en contacto cotidiano con sus hijos e hijas, desarrollan una comprensión más amplia de la inteligencia que trasciende lo cognitivo.

Al identificar que sus hijas e hijos aprendían de forma adelantada, para las madres la comprensión de la inteligencia cambia, ya que, al observarlos diariamente, pueden identificar aspectos que trascienden el rendimiento académico o los aspectos puramente

cognitivos. Ellas reconocen habilidades relacionadas con la creatividad, la innovación y el arte:

Lastimosamente, lo que ven en las escuelas, lo que miden en la escuela [es] ya sabes leer, ya sabes escribir, ya sabes los números; eso es lo que miran, no miran si mi hija tiene un talento extraordinario, de hecho, nunca lo han visto, entonces yo por eso no hice énfasis en los talentos de ella como artista, sino que hice énfasis en los talentos de ella, cognitivos (M4).

El dibujo, la escritura, porque escribe narraciones, poemas, y los cuentos; los publica en revistas, en una revista mexicana... ahorita ya está un libro en Amazon... y hay un cuento de él que se llama “La tortuga de orejas rojas” ... una competencia que tuvieron, pero bien bonita, y ya está ahí en Amazon, esta es la segunda vez que salen en una antología con escritores viejos (M1).

Las experiencias de las madres se alinean con la perspectiva de Robinson (2009), quien propone que la educación debe reconocer todos los talentos como una riqueza para el aprendizaje, y no reducirse a los ámbitos tradicionalmente valorados. Asimismo, retoman la crítica de Freire (1970) al sistema bancario de enseñanza, al exigir una escuela que no invisibilice el potencial de cada estudiante.

Para las madres ha sido difícil ser escuchadas dentro del sistema educativo, precisamente por todas las situaciones que han pasado, reconocen que el desarrollo de la inteligencia de los NNA con AACC requiere ciertas condiciones, que faciliten su aprendizaje, como lo explica la siguiente madre de familia:

Lo que pasa, verdad, tristemente en nuestro país, justamente y tristemente los contextos familiares de pobreza, si apenas pueden leer, firmar los padres, que le van a enseñar a los niños... es una bandejita... pero para estos niños tiene que llenarse más, pero no es llenar, sino que también es que ellos, verdad, tienen ese pensamiento crítico avanzado que lo que quieren es cuestionar, cuestionar, cuestionar (M3).

Las madres de los NNA con AACC han aprendido a reconocer la capacidad de aprendizaje de sus hijas e hijos. Por ello, para ellas,

el rendimiento académico va más allá de una calificación o del puntaje obtenido en una prueba de inteligencia; lo que buscan es la generación de espacios que fomenten el desarrollo del pensamiento:

Él sabe de qué, sin esfuerzo, un examen es fácil para él. Entonces, con la aceleración, lo que buscamos es que, aunque esté en un sistema educativo regular, un grado más avanzado logre un mayor desafío cognitivo que le permita estar motivado y sentirse retado, desafiado a vencer el conocimiento. Porque esa es la forma en que él logra, así es como él aprende: mediante el desafío, buscando cosas más profundas, a veces más información, pero a veces información más profunda que la que ya tiene. O sea, no necesariamente ampliar más sus campos, sino que, a veces, profundizar en un campo específico (M5).

Yo no quería, pero me preguntaron el coeficiente intelectual. Yo no lo quería decir, porque era etiquetarlo, que tenía tanto coeficiente intelectual. Y los test de inteligencia solo son una pequeña herramienta para un diagnóstico. Pero no lo es todo. Y más si tienen tope (M3).

Estas voces dan cuenta de una comprensión más crítica sobre las herramientas de evaluación tradicional, en línea con Barrera (2008) y Mirandés (2008), quienes insisten en que el CI es solo un indicador parcial, y que el diagnóstico de AACC debe ser integral, contextualizado y orientado a potenciar el desarrollo global del niño o la niña.

## Experiencias escolares

Las experiencias escolares representan un eje central en la vida de los NNA con AACC, ya que configuran no solo sus trayectorias educativas, sino también su bienestar emocional y su sentido de pertenencia en la comunidad escolar. Esta categoría permite explorar cómo se vive el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, así como las condiciones que facilitan o dificultan su inclusión. Para analizar estas experiencias, se consideraron tres subcategorías: *inclusión o exclusión en el aula, estilo de enseñanza y relación docente-estudiante, y ajustes o ausencia de adecuaciones curriculares*. A partir de sus relatos, es posible identificar tensiones

entre el potencial del estudiantado con AACC y las estructuras rígidas del sistema educativo, así como las oportunidades que emergen cuando se reconoce y atiende su diversidad.

La vida escolar marca significativamente la experiencia de los NNA con AACC. Cuando se genera un contexto de atención y desafío académico, esto despierta en ellos motivación por seguir aprendiendo. Sin embargo, cuando las vivencias escolares son negativas, pueden generar frustración y desinterés. Así lo expresan los propios NNA en las siguientes frases: “Los profesores, cómo me daban tanto cariño. Sí, valían oro, valían diamante, valían millones de millones” (NNA 5); “Las actividades que hacen allí y también el estudio porque siempre hay algo nuevo que aprender. A veces no, porque ya lo sé, pero siempre hay algo nuevo que aprender” (NNA 1).

Las respuestas de los NNA reflejan la importancia de un entorno escolar afectivo y retador, en sintonía con lo planteado por Freire (1970), quien subraya la relevancia de establecer una relación dialógica y humanizante entre el educador y el estudiante. Asimismo, Renzulli (1994) y Gagné (1985) enfatizan que la motivación y la oportunidad son factores determinantes para que las AACC puedan desarrollarse plenamente.

Una de las dificultades que enfrentan de forma recurrente los estudiantes con AACC es la adaptación al ritmo de aprendizaje del grupo clase, independientemente de si asisten a un centro educativo público o privado. Estos niños y niñas requieren entornos más dinámicos que les permitan avanzar según su propio ritmo y nivel de desarrollo:

Por ejemplo, muchas veces me he llegado a pasar de que siento que los demás aprenden muy lento. El plan educativo va muy lento... ¿Y los profesores qué hacían con eso? Muchas veces me regañaban porque me ponía a hacer otras cosas (NNA4).

A través de esta experiencia, toma sentido lo que plantea Cullen (1997) al advertir sobre los riesgos de un currículo homogéneo que no toma en cuenta la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. Cuando esto ocurre, se reproduce un sistema que no solo limita el potencial de los estudiantes con AACC, sino que también penaliza su diferencia.

La ausencia de adecuaciones curriculares dentro del aula es percibida por los NNA con AACC, ya que el propio proceso de aprendizaje termina por excluirlos, colocándolos en una posición de desventaja y haciéndolos sentir solos en la tarea de aprender. Como lo describen las siguientes afirmaciones:

Solo voy hacer los exámenes. Hago *homeschool* (NNA 2)  
Mira, lo que pasa acá es que aquí andan haciendo un gran ruido como si pareciera un gallinero. Me desconcentra más...Mira, yo estoy distraído y yo digo, no, no, no, tengo que fijarme. Lo que me recomienda es que tengo que ir allá afuera, respirar profundo, para luego irme a la clase y escuchar bien y no fijarme más a la bulla. Pero lo que me... para mí es algo más importante, son los audífonos. Con eso no escucho nada (NN5).

El aula cuando no está preparada para la diversidad cognitiva puede volverse un espacio excluyente. Tal como lo señala Barrera (2008), el aprendizaje significativo solo es posible cuando se considera la necesidad de una atención diferenciada.

Para los docentes, tener estudiantes con AACC representa un desafío, ya que les exige evaluar constantemente las estrategias que utilizan para enseñar, dado que cada niña y niño requiere una respuesta diferenciada. Cuando el NNA no recibe la atención pedagógica que necesita, el proceso de aprendizaje puede volverse confuso y generar frustración. Como lo explica el siguiente caso:

Lo que me molesta es que siempre, siempre, siempre le pregunto... estoy en un examen y dicen... que están atascados, deben de decirle al profe... Me pregunta qué dice ahí, en la pregunta. Yo respondo... pero no le entendía nada. Así que le fui a preguntar al profe...y él dice lea bien la pregunta... leí bien la pregunta... en mi mente le digo, ya leí bien, leí todo, leí todo, hice todo lo que podía... Siempre me pasan casi todas las materias, como ciencia natural, la materia matemática, lenguaje (NN5).

Este relato refleja una brecha comunicativa y pedagógica que puede ser comprendida a partir de la crítica de Freire a la educación “bancaria”. El sistema educativo continúa reproduciendo este modelo dentro del aula al ignorar la voz y los saberes del estudiante, relegándolo a una participación pasiva en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, en muchas ocasiones, la exclusión dentro del aula proviene de los propios compañeros y compañeras de los estudiantes con AACC. La falta de comprensión sobre sus características puede dar lugar a situaciones de violencia que afectan negativamente su desarrollo emocional:

Antes había un niño que me hablaba... unos cuantos. Hoy ya ninguno me habla. Ya ninguno me habla... No, ya lo he intentado y no quieren... Quizás tiene algún tipo de sufrimiento. Porque he visto que la gente se vuelve así por el sufrimiento. Aunque eso no justifica nada, porque mi papá también sufrió bastante. Y fue un buen padre (NN2). Una niña, que igual ha sido mi amiga, pero lo que pasa es que a veces se pone como a insultar a la gente o sea que ella es así, de lastimar mucho a las personas. La profesora a veces la regaña, pero lo que pasa es que ella siempre lo dice o en secreto y a veces cuando lo dice en público, sí la regaña. Pero cuando le dice en secreto que nadie la escucha, no la regaña porque no sabe (NN3).

Por medio de esta experiencia se evidencia como los estudiantes de AACC presentan mayor sensibilidad emocional y un alto sentido de justicia. Esto puede llevar a que sean vulnerables ante el rechazo social (Gross, 2004).

La experiencia relatada por los docentes que han tenido en sus aulas a estudiantes con AACC permite reconocer cómo, a partir de la observación cotidiana, han identificado la forma particular de aprender que tienen estos niños y niñas. Les llama la atención la rapidez con la que procesan la información y la profundidad con la que se sumergen en los temas que despiertan su interés. Estas características no solo los distinguen del resto del grupo, sino que también desafían las prácticas pedagógicas tradicionales, invitando a pensar en la necesidad de una respuesta educativa más sensible a la diversidad.

Este reconocimiento empírico de los estilos de aprendizaje se alinea con lo planteado por Gardner (1999), quien sostiene que los estudiantes no aprenden de forma homogénea y que el sistema educativo debe atender a las múltiples formas de inteligencia. En los siguientes relatos se puede identificar estas visiones:

Lo principal es el tratar de que se integre, porque su tema principal era el espacio. Y si se le dejaba libre, era el espacio y no existía nada más. No existía mate, no existía Lenguaje, no existía Inglés. Entonces quizás como el reto principal es engranar las demás materias (D2)

El hecho de que termina bastante rápido... termina rápido algunas cositas en actividades, sobre todo en estas materias que le menciono... es más ágil, más desarrollada. Nos han llevado a nosotros a ver qué más podemos hacer por estos alumnos (D1).

Las necesidades educativas de los NNA con AACC han llevado a sus docentes a replantear sus estrategias pedagógicas, desarrollando metodologías más inclusivas. Este proceso no solo favorece la participación activa de quienes presentan AACC, sino que también abre la posibilidad de atender los diversos ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula. En ese sentido, la presencia de estudiantes con AACC puede convertirse en una oportunidad para enriquecer las prácticas educativas y avanzar hacia una educación más equitativa y centrada en la diversidad. Como lo explica el docente:

Entonces hacía cierta adecuación, tanto para los que les costaba un poquito el tema, como los que iban un poquito avanzados. Entonces, el balancear fue el trabajo; es más fácil al que les está costando, porque había más repetición. En cuanto a lo más avanzado, es más difícil, pero era un problema, por ejemplo, o dos problemas, y era algo más complejo. Por ejemplo, en un problema se podía ver la necesidad de resolver tres o cuatro operaciones para llegar a la respuesta final. Y, en cuanto al primer grupo, por decirlo, era como resolver ya lo operativo. Entonces, así más o menos se fue equilibrando eso, y al final lo terminó aceptando. Y sí se adaptó (D2).

Esta experiencia docente refleja la implementación de una planificación diferenciada, entendida como una estrategia pedagógica que no busca igualar a los estudiantes, sino responder a sus particularidades. Tal como lo afirman Robinson (2009), la educación debe crear oportunidades de aprendizaje significativas para todos y todas, reconociendo sus necesidades y potencialidades.

Por su parte, las madres reconocen el interés que demuestran sus hijas e hijos por asistir a la escuela. Les resulta admirable la motivación y el entusiasmo con que se preparan para las clases, lo cual es percibido como una manifestación de autonomía y deseo genuino de aprender. Una madre relata con emoción: “Llevaba uniforme como una niña normal. Ella iba súper emocionada. Yo tengo las primeras fotos que le tomé. Ella no quería ni que yo caminara a la par de ella, ella quería caminar sola y llegar sola a su escuela” (M4).

Esta vivencia puede comprenderse desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), quien plantea que el desarrollo de las habilidades superiores requiere de un entorno estimulante y mediado por interacciones significativas. La actitud positiva de los NNA con AACC frente a la escuela refleja, en parte, que han encontrado un espacio donde su ZDP (zona de desarrollo próximo) comienza a ser estimulada.

Cuando un NNA con AACC percibe el entorno educativo como un espacio propicio para aprender, su interés y determinación por adquirir nuevos conocimientos fluyen de manera natural. En estos casos, las limitaciones impuestas por el ritmo general del aula pueden ser percibidas como un obstáculo, más no como una barrera definitiva para su desarrollo. Esta situación puede explicarse desde el modelo de Renzulli (1994), quien sostiene que las AACC surgen de la interacción entre capacidad intelectual superior, creatividad y compromiso con la tarea. Cuando el entorno escolar no ofrece oportunidades suficientes, los estudiantes con AACC tienden a autodirigir su aprendizaje como forma de sostener ese compromiso. Una madre describe cómo su hijo, impulsado por su motivación y habilidades en matemáticas, logró avanzar de manera autónoma, incluso sin el permiso directo del docente:

Ya su fuerte son las matemáticas, entonces como llevan libros, ¿verdad?, para hacer ahí sus ejercicios de trabajo, se adelanta porque no puede ir con el ritmo del profesor, ¿verdad? Aunque el profesor le diga que no, él se salta. Así fue en quinto grado: el profesor le dijo que no, que no, que no, y lo contuvo unos días, pero era imposible. O sea, llegó a sacar una brecha de 200 páginas de adelanto con respecto a los otros compañeros. Y los dos libros, todos los libros que llevan en el año, él los terminó varios meses antes de terminar el año escolar, y muchos alumnos ni

siquiera terminan, y él los terminó varios meses antes... así, él va dando la pauta, él va dando la pauta. Y nosotros la interpretamos como padres de familia (M5).

Pero, así como las madres reconocen la emoción con la que sus hijos e hijas asisten a clases; también expresan el dolor que sienten al verlos desmotivarse o entristecerse cuando no logran adaptarse al sistema de enseñanza del aula. La rigidez de ciertas prácticas pedagógicas, centradas más en la repetición mecánica que en el sentido del aprendizaje, puede generar frustración y afectar el bienestar emocional de los NNA con AACC.

Renzulli (1994) resalta que estos estudiantes muestran un fuerte compromiso con la tarea cuando esta es significativa para ellos; por tanto, las actividades repetitivas pueden ser vividas como una forma de opresión del potencial. Dos madres relatan sus experiencias:

Sí sabía leer y todo eso, pero no quería escribir, no quería hacer planas. ‘Mamá, ¿para qué tengo que hacer palitos si ya puedo escribir?’ O sea, todas esas preguntas me las hacía en casa, pero allá en el colegio era que obligación, cinco planas. Las planas era algo que lloraba y que, ‘¿para qué tengo que hacer eso? Eso me aburre. Si ya puedo escribir, mirá. Ya puedo escribir, ¿verdad? ¿Por qué me ponen planas?’ Y cuando él quería, hacía la letra bonita, y cuando no, toda pateada, por salir. Entonces, esa es la situación de las planas (M3).

Él ya se aburre más y supongo que también le costaba más relacionarse con sus compañeros. Empieza como a tener como actitudes así, digamos, que no quiere estar en el salón, se aburre; él se salía del grado” (M2).

Cuando las madres observan las dificultades que enfrentan sus hijas e hijos para adaptarse al entorno escolar, buscan alternativas que puedan apoyar tanto a los docentes como al propio proceso de aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, estas iniciativas muchas veces se ven limitadas por un sistema educativo que aún no está preparado para incorporar de forma activa y colaborativa la participación de madres y padres. Esta tensión se refleja en la diferencia de perspectivas: mientras las familias tienden a enfocarse en las necesidades particulares de sus hijos, los docentes deben velar por el funcionamiento general del aula y el principio del bien común.

Una madre describe cómo, a pesar de proponer una estrategia concreta para motivar a su hijo, la respuesta institucional estuvo mediada por la presión del entorno escolar:

Le dije a la maestra: ‘Mire, a él le encantaba resolver sopas de letras; después de que termine, ¿por qué no le da una sopa de letras?’ Vaya, empezaron así. Y después me dijo: ‘Mire, fíjese que los otros niños nos preguntan que por qué él está haciendo otra cosa. Y entonces ya no lo podemos atender así, porque los otros papás se enojan. ¿Qué? ¿Por qué están haciendo otra cosa?’ Entonces él me dijo que no podían ya atenderlo así, que todos tenían que hacer igual las cosas (M3).

Esta experiencia puede ser interpretada desde lo planteado por Mönks (1992), quien amplía el modelo de Renzulli al considerar que el desarrollo de las AAC también depende de la calidad de las relaciones en la familia, la escuela y el grupo de pares.

Las madres han luchado por abrir espacios que permitan a sus hijas e hijos seguir aprendiendo, mantener viva su curiosidad y explorar intereses más allá de lo que ofrece el sistema escolar. Esta búsqueda constante ha llevado a algunas familias a optar por medidas como la aceleración curricular, o enseñanza desde casa, mientras que otras han recurrido a programas o actividades extracurriculares fuera del sistema educativo formal, donde sus hijos e hijas puedan acceder a contenidos más avanzados y formas de aprendizaje más estimulantes. Esta diversidad de respuestas familiares confirma el carácter dinámico del desarrollo del talento, tal como lo plantea Gagné (1985), quien distingue entre superdotación (aptitud natural) y talento (rendimiento desarrollado), afirmando que ambos requieren de catalizadores personales y ambientales para su transformación.

Una madre relata cómo su hijo continúa participando en los actos escolares de su colegio de origen, pero ha transitado hacia una modalidad más flexible que le permite enfocarse en su ritmo de aprendizaje:

Sí, porque él tiene este colegio sombrilla. O sea, que es el mismo colegio donde él estaba, pero solo le hacen los exámenes, tareas integradoras, y él participa en [el] Día de la Madre, Día del Padre, Día del Niño... Un día fue nuestra

ceremonia del 14 de septiembre, en el parque, y así. O sea, él sigue participando (M1).

Otra madre comenta que, gracias al apoyo del centro escolar, lograron gestionar una aceleración curricular ante el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, lo cual permitió que su hijo avanzara de grado más rápidamente:

Así como el colegio dio su apoyo para solicitar en el Ministerio de Educación la aceleración curricular por altas capacidades, es así como pasó de tercero a cuarto grado. Después hizo quinto completo, normal, digamos, ¿verdad?; completo. Ahora que ya entró a sexto, porque ha entrado a clases ahora en agosto, ya se vuelve a ver la necesidad de una aceleración, sí, porque no representa ningún desafío para él (M5).

Sin embargo, no todas las familias han optado por esta medida. En algunos casos, han preferido complementar la formación escolar con actividades externas que respondan mejor a los intereses del NNA:

No ha tenido aceleración curricular hasta este momento, principalmente porque, digamos, sus intereses hasta este momento han podido ser satisfechos con diferentes actividades externas al colegio. Pero hoy sí está llegando al punto donde... sí, por ejemplo, ahorita ya ingresó al programa Talentum de España, donde en este modo le están dando clases (M6).

En otros casos, los NNA con altas capacidades han sido incorporados en espacios académicos pensados para personas adultas, donde logran desenvolverse con facilidad y desenvolverse a un nivel similar al del resto del grupo. Esta experiencia, pone de manifiesto lo que Gardner (1983) plantea en su teoría de las inteligencias múltiples: los estudiantes muestran distintos tipos de habilidades, y el entorno escolar tradicional muchas veces solo estimula algunas de ellas, invisibilizando otras. La participación en espacios más desafiantes les permite desplegar sus talentos específicos:

Ha estado en cursos con personas de la universidad y se pone al nivel de ellos. Una vez invitaron a alguien de Estados Unidos, de una universidad, y él era el único,

con otra chica que lo logramos meter, que tiene altas capacidades. Eran los únicos de 15 años con todos los universitarios, y se habían puesto al mismo nivel. Y era de metafísica o no sé qué de física, pero la cosa es que... astrofísica computarizada. Todo lo entendieron. Entonces el profesor le dijo que sí era admirable que a la edad les interesara esos temas y que pudieran debatir, y que debatieran al mismo estilo que estaban los universitarios. Entonces, cosas así que a él le gusta[n] (M3).

## Relaciones familiares y apoyo emocional

Esta categoría reúne exclusivamente las voces de las madres, ya que al revisar los testimonios fue evidente que sus relatos requerían una mirada particular, capaz de visibilizar las múltiples formas en que ellas acompañan el desarrollo de sus hijas e hijos con altas AACC. Más allá de ser informantes clave, las madres emergen como agentes fundamentales en los procesos de identificación, apoyo emocional y búsqueda de condiciones educativas dignas. Su rol trasciende el cuidado cotidiano: investigan, cuestionan, gestionan, enfrentan barreras institucionales y, al mismo tiempo, sostienen emocionalmente a sus hijos e hijas en contextos donde muchas veces se sienten incomprendidos o excluidos. Esta categoría se estructura en tres subcategorías que permiten profundizar en distintas dimensiones de esta experiencia: *el rol de la familia en el diagnóstico, el acompañamiento emocional y educativo, y las percepciones de las madres sobre el sistema educativo.*

La identificación temprana de las AACC suele comenzar en el ámbito del hogar, en la cotidianidad de los vínculos más cercanos. En este proceso, son principalmente las madres quienes, a través de las tareas de cuidado que desempeñan dentro de la familia, comienzan a percibir señales que indican un desarrollo distinto en sus hijas e hijos. Este reconocimiento no parte necesariamente del conocimiento técnico, sino de una observación sensible, constante y comprometida que permite advertir cambios sutiles, gestos inusuales o reacciones intensas desde edades muy tempranas.

Muchas de estas primeras señales son de tipo físico o conductual. Se manifiestan en forma de alta sensibilidad, demanda emocional

o respuestas intensificadas ante estímulos comunes. Como relata una madre:

Era muy demandante, demasiado. Fue una niña de alta demanda. A los 6 meses desarrolló espasmo del sollozo... Si quiere guineo y yo no le doy el guineo, empieza a llorar, deja de respirar para desmayarse, y sabe que de esa manera lo va a obtener, ¿verdad? (M4)

Otra madre recuerda con asombro cómo, desde los primeros meses de vida, su hijo mostraba una curiosidad fuera de lo común:

Pues, de cuatro meses... Nos buscaba con la mirada, y una hermana mía bromeaba y le decía: “Bueno, vos le decís que te creés grande... No estás grande, sos un bebé”, le decía. Ahí, pues, nosotros no nos conocíamos a profundidad. ¿Por qué él quería andar viendo todo? (M1).

Estas experiencias demuestran que son las mujeres —madres, abuelas, cuidadoras— quienes, al estar presentes en los momentos cotidianos de crianza, se convierten en las primeras en notar que “algo es diferente”. Su intuición, su capacidad de observación y su involucramiento emocional permiten identificar patrones de comportamiento que escapan de lo esperado para la edad. Como lo comenta la siguiente mamá “quien cuidaba del niño era mi suegra y mi cuñada, entonces a los 3 años empezamos a notar que al niño no le gustaban los juguetes, ni nada de carritos, como un niño normal” (M1).

Otra señal que despierta sospechas en las madres sobre las posibles AACC de sus hijas e hijos, es la rapidez con la que aprenden a leer o escribir, sin que medie una instrucción formal ni una planificación previa. Este aprendizaje parece surgir de forma espontánea, como resultado de la curiosidad y la motivación intrínseca que muestran desde edades tempranas. Es en ese momento cuando muchas madres comienzan a reinterpretar aquellas conductas atípicas que observaron en la primera infancia. Lo que antes parecía una simple diferencia en la forma de jugar, hablar o interactuar, empieza a adquirir otro sentido: podrían estar frente a un desarrollo cognitivo distinto, posiblemente vinculado a altas capacidades.

Una madre recuerda que, a los dos años, su hija ya dominaba el abecedario y las vocales, y mostraba intereses inusuales para su edad:

A los 2 años, y ella se sabía el abecedario, las vocales. Obviamente, yo se las enseñaba, porque como yo veía que le gustaba, se las enseñaba. Pero tenía una amiguita que, por más que trataba de enseñárselas de la misma manera, no. Entonces, yo iba viendo cómo todo le gustaba. Mucho el piano, o sea, ella veía un piano desde sus 8 meses y era querer tocar el piano. Y le interesaban cosas que a otros niños no (M4).

Otro testimonio muestra cómo este aprendizaje precoz está vinculado a una gran memoria y a una necesidad constante de nuevos estímulos:

Leer el abecedario, las vocales y alguna palabrita pequeña... de dos años, dos años y medio. Tengo videos... Porque yo vi rápidamente, desde un añito, que él tenía una buena memoria. Porque usted le daba un juguete y después no lo quería. Y no lo quería... era un llanto. O sea, él estaba cansado de la repetición. Entonces, yo ya le buscaba otra cosa. Otra cosa, cualquier otra cosa, porque ya no había ni qué darle. Me lo llevaba al barrio, a caminar, a ver las plantas, las flores... O sea, él veía a una persona y él quería hacer un diálogo con la persona que veía. O sea, de lo que él iba, pues, madurando (M1).

En algunos casos, la identificación de las AACC se ve dificultada por la forma en que los niños y niñas expresan sus conocimientos, especialmente cuando el desarrollo del lenguaje aún está en proceso. Las madres, sin embargo, logran interpretar estos signos a partir de la observación cercana y constante de las actividades cotidianas de sus hijos. Aun sin comprender del todo lo que ocurre, son capaces de reconocer patrones inusuales en la forma en que aprenden y se comunican. Un ejemplo de ello es el siguiente testimonio, donde una madre descubre que su hijo no solo dominaba el abecedario y las vocales, sino que lo había aprendido en varios idiomas por iniciativa propia:

A los cuatro años y medio, él ya sabía leer, decía los números —los números ya los conocía y los escribía—.

Igual las vocales, los abecedarios... el abecedario, a los cuatro años y medio también ya se lo había aprendido en tres idiomas. Lo que pasa es que nosotros no le habíamos detectado —no sé en cuántos idiomas más—, porque como nosotros no le entendíamos, él lo decía a su manera, como estaba aprendiendo el lenguaje también, a expresar. Pero él nos enseñaba los dibujos de cuál era el abecedario que estaba diciendo. Y se aprendió el abecedario en ruso, en inglés, en español (M1).

En otros casos, las madres se sorprenden por la rapidez del proceso de aprendizaje de la lectura, como cuando un niño logra dominar por sí solo un silabario en apenas unos días:

La verdad que el niño, en dos semanas y media, aprendió a leer. Agarró un silabario. Todas las tardes era como: “Y aquí la sílaba... pa, pe, pi, po, pu”. Él no repetía nada. Pasaba a la siguiente página y decía: “Mamá, ¿y aquí?” —“Yo: ma, me, mi, mo, mu”—. Y solo eso, toda la tarde con el ma, me, mi, mo, mu... Así pasó todas las hojas del silabario. Y yo pensé que, o sea, que no había aprendido a leer. Pero sí: nomás terminó el silabario, empezó a decir: “Ahí dice tú..”. (M3).

Incluso en contextos escolares, son las madres quienes detectan avances que las instituciones aún no han advertido:

Me doy cuenta de que salía de la norma porque aprendió a leer de forma autodidacta a los tres años. Ahí es donde yo me di cuenta. A los cuatro años aprendió a leer en inglés él solito. O sea, él estaba ya en el kínder, pero no les estaban enseñando a leer, sino que les estaban enseñando los primeros fonemas. A la edad de los tres años eran los primeros fonemas. Tanto así que la maestra no se había dado cuenta que el niño ya podía leer, porque no estaban leyendo en clase. Nosotros le informamos a la maestra en una reunión. Entonces, eso fue la primera señal: la precocidad que tuvo (M5).

Una vez que las madres comienzan a sospechar que sus hijas e hijos presentan un desarrollo distinto, inicia para ellas un proceso de búsqueda, aprendizaje y gestión, muchas veces solitario y sin acompañamiento institucional. Esta búsqueda nace del deseo profundo de comprender y apoyar a sus hijos e hijas, pero también

de la necesidad de encontrar un lugar para ellos dentro de un sistema escolar que, en general, no está preparado para reconocer ni atender las AACC. Así, desde sus propios medios, las madres se convierten en investigadoras, mediadoras y defensoras, abriendo camino hacia el reconocimiento y la aceptación de sus hijos e hijas. Como lo relata una madre:

Comencé a leer más los hitos del crecimiento, también buscaba en Google, dependiendo. Y ahí fue donde yo vi que él niño iba más rápido que lo que decía la teoría en el libro, ¿verdad?... Llegó un momento en que era tanta la demanda de él, la alta intensidad, el llanto fuerte y que no dormía (M1).

Este proceso también implica enfrentarse a instituciones educativas y buscar acompañamiento profesional que confirme sus intuiciones. Otra madre comparte cómo, tras seguir las recomendaciones de una fundación, su hijo fue evaluado, confirmando lo que ya intuía:

Lo primero que me dijeron en la fundación es que era necesaria una entrevista inicial con los padres de familia, y luego una serie de evaluaciones que podían ser entre dos o tres días, incluso cuatro días, dependiendo de la velocidad del niño. Con la sorpresa de que mi hijo no se tomó cuatro, ni tres, ni dos... en una sola logró completar todas las pruebas y las subpruebas. Entonces, el resultado ya nos imaginábamos que sí iba a estar dentro de las altas capacidades (M5).

Por ello, resulta fundamental reconocer el valor del saber materno y de los cuidados como formas de conocimiento. La identificación de las AACC no debería depender únicamente de pruebas estandarizadas o valoraciones externas, sino también de la validación de aquellas voces que, desde el amor y la dedicación diaria, conocen profundamente a sus hijas e hijos.

Cuando las madres logran tener mayor claridad sobre la condición de sus hijas e hijos, inician un proceso sostenido para garantizar su derecho a una educación digna. No se trata únicamente de que sean aceptados en un centro escolar, sino de que reciban una educación que atienda su desarrollo emocional, cognitivo y social. Este compromiso con el aprendizaje de sus hijos e

hijas implica, para muchas madres, tomar decisiones profundas que atraviesan no solo lo económico, sino también lo personal: continuar trabajando fuera de casa o dedicarse al cuidado en el hogar. En ambos casos, lo que se pone en juego es su capacidad de acompañar un desarrollo que requiere atención diferenciada y constante. Como lo expresa una madre: “Porque una mujer que tenga un empleo o algo diferente, pues le sería más difícil ayudarlo al niño a regularse... He tenido la oportunidad de quedarme en casa y poderlo criar” (M1).

Otras madres, sin embargo, deben enfrentar grandes sacrificios para sostener ese acompañamiento, como lo muestra el testimonio:

Entonces, tomamos la decisión de llevarla a preparatoria, allá en una escuela, en una parvularia en Santa Tecla... Todos los días era tan difícil, porque yo terminaba mi trabajo a las 12, pasaba a comprarle un plato de comida, salía corriendo a agarrar el bus, irle dando de comer en el bus, ¿eh? Llegar allá corriendo, casi siempre tarde, porque es como 2 horas de camino cuando hay tráfico. Y al regreso igual, las *coaster* venían bien llenas. Muchas veces nos tocó quedarnos en la parada de la Ceiba de Guadalupe hasta las 7 de la noche, porque ningún bus nos quería traer, porque ya venían súper llenos. Entonces, sí fue un gran sacrificio (M4).

Estos esfuerzos por lograr una educación adecuada también se ven impulsados por el deseo de que sus hijos e hijas puedan integrarse socialmente. Sin embargo, la realidad escolar no siempre ofrece las condiciones necesarias para que esa inclusión ocurra:

Le digo, fue bien difícil, porque las cosas que le enseñaban en el kínder él ya las sabía. Pero lo que nosotros queríamos era que socializara... que él se acercara a los demás niños, que los conociera, que hiciera amistades. Nosotros lo queríamos incluir, digamos, en la sociedad, para que él no se sintiera así. Pero él mismo buscaba cómo apartarse de los niños. Digamos, a él le cuesta —en ese momento le costaba— relacionarse con otros niños (M2).

A esto se suman las barreras estructurales del sistema educativo, como la rigidez de las evaluaciones estandarizadas, que no consideran las necesidades particulares de los estudiantes con AACC:

Porque ahí, en la escuela donde va, no hacen evaluaciones, digamos... solo a final de año hacen, pero son las que hace el ministerio. Y ahorita le hicieron una de cambio de ciclo, pero él no la quiso hacer porque dijo que eran demasiadas páginas. Sí, eran como —creo que no sé si eran— 14 páginas solo de matemática y 22 de lenguaje... Entonces, él al ver todo ese montón se frustró y ya dijo que ya no lo iba a hacer. Entonces, yo hubiera querido que mejor se lo hubieran hecho oral... que el niño quizás hubiera contestado mejor (M1).

Las madres llegan a percibir que el sistema educativo impone múltiples barreras para el reconocimiento y la atención de estudiantes con AACC. Estas barreras no se reducen únicamente a actitudes individuales del personal docente o administrativo, sino que están ancladas en el funcionamiento estructural del sistema educativo, el cual tampoco brinda a los docentes las herramientas, los recursos ni la formación necesaria para promover una inclusión efectiva dentro del aula. En este contexto, las estrategias que se implementan con los NNA con AACC tienden a responder más a una lógica de adaptación al grupo que a una respuesta pedagógica centrada en sus necesidades particulares. Así lo muestra el siguiente testimonio:

Lo fueron, digamos, como a meter al grado de segundo grado, a ver si el niño se adaptaba, y querían ponerle cosas de segundo grado. Pero como el niño dijo: “No, yo me voy para mi grado porque allá tengo mis amigos”, ya no quiso estar en segundo grado. Y como él era más chiquito que los otros... Fíjese que, como la fundación les mandó las recomendaciones de que intentaran, a ver si... o sea, que le hicieran el cambio al niño, que lo evaluaran primero. Entonces, ellas lo que hicieron fue ver si el niño se adaptaba en el grado de segundo grado. Y no, dijo el niño que no quería estar ahí. O sea, ellas querían como, digamos, adaptarlo al grupo, no adecuarle las clases a un nivel de segundo grado (M2).

La falta de recursos humanos, materiales y formativos en los centros educativos genera resistencias en los docentes al momento de reconocer las AACC y asumir el compromiso que implica brindar una atención diferenciada. Como resultado, los mensajes que reciben los NNA con AACC dentro del aula muchas veces no solo

son confusos, sino también contradictorios respecto a los esfuerzos que sus madres realizan fuera del aula para garantizarles mejores condiciones educativas. Esta disonancia afecta emocionalmente a los niños, quienes comienzan a cuestionar su lugar dentro del sistema escolar e incluso el sentido de los ajustes que se han hecho en su trayectoria. Un ejemplo de esto se refleja en la voz de una madre:

Se cuestiona por qué va adelantada. Me dice seguido: “¿Qué grado no hice, mamá?” Ahora me hizo esta pregunta en frente de unas amiguitas: “¿Qué grado no hice?” Y me dice... O a veces le digo: “Ya sos una niña grande, no te portes así”. —“No, yo no soy una niña grande. Lo que pasa es que vos me pasaste a tal grado”, me dice. O me dice: “¿Y por qué fue que me pasaste para tal grado? (M4).

En medio de este escenario, las madres asumen también el rol de gestoras y mediadoras ante los sistemas escolares y de salud, en la búsqueda de un diagnóstico formal que les permita respaldar con evidencia la condición de sus hijas e hijos. Esta gestión responde tanto a una necesidad de comprensión personal como a la presión institucional de contar con documentación que justifique las adaptaciones requeridas. Así lo relata una madre, quien tuvo que buscar apoyo profesional para obtener un informe que le permitiera dialogar con la escuela:

Yo le fui a decir: “Mire, doctora, no sé qué hacer con mi hijo”. —“Mira, yo te voy a ayudar. Yo tengo el test de inteligencia, le vamos a hacer todas las pruebas...” Yo le dije: “Mire, yo necesito un documento, porque en el colegio me lo piden”. Hicieron todas las pruebas y ahí me dijeron... En estas pruebas —me dijo la psicóloga— que le hemos pasado, el test de inteligencia arroja que tiene un CI de... me atrevería a decir más de 140. Pero como estas pruebas tienen techo, y la que le hemos hecho es de niño, estas pruebas tienen techo... sobrepasa ese techo (M3).

Los testimonios de las madres analizados en esta sección revelan que el proceso de identificación, acompañamiento y defensa de los derechos educativos de niñas y niños con AACC está profundamente atravesado por el rol que ellas desempeñan desde el cuidado. Esta implicación materna no solo responde a una cercanía afectiva, sino también a una capacidad de observación

comprensiva que les permite detectar señales tempranas, interpretar comportamientos inusuales y asumir una posición activa frente a un sistema educativo que tiende a estandarizar. Este recorrido, frecuentemente solitario y sin acompañamiento institucional, puede comprenderse desde el modelo de catalizadores ambientales propuesto por Gagné (1985), donde la familia, particularmente las madres, actúan como factores decisivos en la transformación del potencial en talento. A su vez, el modelo de Mönks (1992) ayuda a entender cómo las interacciones entre familia, escuela y pares inciden en el desarrollo o invisibilización de estas capacidades, mostrando que la falta de respuesta del sistema escolar no es solo un déficit pedagógico, sino una forma de exclusión estructural. Desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), las madres aparecen como mediadoras privilegiadas en la zona de desarrollo próximo de sus hijos, construyendo entornos de aprendizaje significativos aún en contextos adversos. En esa línea, Freire (1970) y Galtung (2003) permiten leer las barreras institucionales como expresiones de violencia simbólica y cultural que perpetúan la negación de derechos. Lejos de asumir una postura pasiva, las madres enfrentan estas barreras con estrategias de resistencia cotidiana que constituyen una pedagogía del cuidado, de la dignidad y del reconocimiento. Por ello, sus voces no solo son testimonios individuales, sino también potentes narrativas políticas que interpelan al sistema educativo y demandan transformaciones urgentes hacia una escuela más justa, sensible e inclusiva.

## **Necesidades no atendidas**

Las necesidades no atendidas de NNA con AACC configuran un terreno silencioso, pero profundamente significativo, en su experiencia educativa y emocional. Esta categoría agrupa tres subcategorías que se entrelazan de manera compleja: las disincronías en el desarrollo, las barreras institucionales y el impacto en la autoestima, la motivación y el bienestar. Los testimonios muestran cómo, a pesar de su capacidad intelectual avanzada, muchos de estas niñas y niños enfrentan retos importantes para adaptarse a un sistema escolar que no reconoce ni responde a sus particularidades. La rapidez con la que comprenden el mundo contrasta con las limitaciones que enfrentan en lo motriz, emocional o social, generando una constante sensación de desajuste.

Además, las barreras institucionales, como la falta de recursos, formación docente y políticas públicas, no solo impiden su inclusión efectiva, sino que trasladan la carga del acompañamiento a las familias, especialmente a las madres. Esta falta de respuesta estructural no es inocua: repercute en la autoestima de los NNA, en su motivación por aprender y en su salud mental. Lejos de ser una “ventaja”, las AACC pueden convertirse en una fuente de vulnerabilidad cuando no son comprendidas ni acompañadas con sensibilidad. Esta sección busca dar voz a esas experiencias, muchas veces invisibilizadas, que cuestionan el sentido de justicia, equidad y cuidado en nuestro sistema educativo.

A medida que crecen, los NNA con AACC desarrollan una conciencia cada vez más aguda de aquellas diferencias que los distinguen de sus pares. Esta toma de conciencia no solo está relacionada con sus habilidades cognitivas, sino también con las áreas en las que han experimentado mayores desafíos. Si bien pueden presentar un pensamiento complejo y una comprensión avanzada desde edades tempranas, también reconocen que hay destrezas físicas, sociales o conductuales que les han tomado más tiempo desarrollar, generando en algunos casos incomodidad, inseguridad o frustración.

Esta vivencia de desajuste interno, conocida como disincronía, puede traducirse en temores o dificultades que no siempre son comprendidos por el entorno. Así lo expresa un niño al referirse a su temor por no poder dominar una habilidad motriz básica:

O sea, mire, mire, mire. Explicación: ya sabe que ya sé el truco de amarrarme. Lo que pasa es que yo tengo el miedo que se llama un nudo ciego. El nudo ciego es cuando lo amarras de otra cosa, y esa cosa te anuda así completamente, y era imposible. Para mí, era un dolor de cabeza hacer eso. Me caen mal los nudos ciegos. Para mí, era una pesadilla real (NNA5).

En otros casos, esta diferencia se manifiesta en el comportamiento, como la necesidad constante de estimulación, que puede ser interpretada erróneamente como indisciplina. “En segundo grado. Me decían saltamontes. Sólo porque no podía estar quieto... Necesitamos estar estimulados” (NNA2).

La intensidad con la que viven el aprendizaje también puede influir en sus relaciones sociales, generando sentimientos de aislamiento. El siguiente testimonio refleja cómo el interés por el estudio marcó un punto de quiebre en sus vínculos con sus pares:

Pasaba todo el tiempo estudiando, entonces no me quería hablar casi que nadie... Sí, fue a partir de cuando tenía 8 o 9, por ahí. O sea, aquí fue como a segundo grado. Entonces, ahí fue difícil hacer amiguitos, porque con ellos me conocí toda la vida, pero en segundo grado fue que ya empecé a estudiar y así (NNA3).

La experiencia de sentirse fuera de lugar, incluso en actividades tan cotidianas como correr, refleja cómo la diferencia también se vive a nivel corporal, emocional y sensorial: “Correr, para mí, es algo adrenalinoso, porque no quiero que me caiga. A veces pasa. Y arde cuando uno se cae, la rodilla se raspa” (NNA5).

Los NNA con AACCC desarrollan una mirada crítica hacia su entorno educativo. Desde su experiencia, logran identificar las carencias del sistema escolar, en especial aquellas que limitan su desarrollo por no responder a sus necesidades específicas. Reconocen con claridad cuando las metodologías y estrategias de enseñanza no se ajustan a su ritmo de aprendizaje, lo que genera una sensación constante de incompreensión. Viven en un mundo que parece ir más lento que ellos, donde el aula se convierte en un espacio de frustración más que de estímulo.

Esta percepción se manifiesta en sus valoraciones sobre la preparación del personal docente. Un niño expresa con contundencia su inconformidad ante la falta de formación que observa en su entorno escolar:

Van a trabajar con niños con síndrome de edad. Deben estar capacitados para saber cómo atender sus necesidades.  
—¿Y en tu colegio sientes que los maestros están capacitados para trabajar contigo?  
—No están capacitados para la mayoría de cosas. Porque no nos enseñan nada (NNA2).

Incluso en espacios educativos donde el nivel académico podría parecer más elevado, persiste una rigidez en el ritmo de enseñanza que no favorece a quienes aprenden de manera más acelerada.

Así lo relata otro adolescente:

—¿Y sentiste un cambio en la educación entre el público y el privado?

—Más o menos. Lo que sí sentí es que los temas eran avanzados; sin embargo, era el mismo ritmo, claramente. Digamos que mirabas contenidos que los otros no miraban, pero el problema es que la velocidad en la que iban abordando todo era igual (NNA4).

Los extractos de estos relatos reflejan la agudeza con la que los NNA con AACC interpretan su entorno, también permiten ver el vacío que deja un sistema educativo que no logra acompañarse con sus tiempos, ni reconocer la complejidad de sus formas de aprender y sentir.

El acompañamiento emocional es otra de las grandes deudas que el sistema educativo mantiene con los NNA con AACC. La ausencia de adecuaciones curriculares genera un entorno de aprendizaje monótono, donde las expectativas de estos estudiantes se ven frustradas por la falta de estímulo y profundidad. La sensación de estar siempre esperando “algo más” se convierte en una constante. Esta insatisfacción, lejos de desaparecer, alimenta un sentimiento de frustración que impacta en su bienestar emocional. Los NNA con AACC no solo tienen intereses complejos, sino también sueños, pasiones y proyectos que trascienden los límites de lo escolar. Lo que necesitan no es simplemente más contenido, sino un entorno educativo que alimente su curiosidad, respete su ritmo y estimule su deseo por investigar y crear.

El aburrimiento que genera la rigidez académica es señalado como una de las razones por las que pierden interés en ciertas asignaturas, sobre todo cuando no se les permite proponer otros caminos de resolución o pensamiento:

No me terminó gustando porque... era lo mismo de que eran profesionales. Eran profesionales, más que prácticas. Eran más teóricas. Sólo de teoría.

—¿Por qué no te gustaba?

—Ah, que los profesores querían que hiciera el procedimiento que ellos enseñaban, en lugar del que yo sabía (NNA4).

A pesar de estas limitaciones, los NNA con AACC continúan desarrollando intereses propios que los conectan con el deseo de aprender más allá del aula. La motivación nace de su capacidad de asombro y su apertura hacia el conocimiento del mundo, como lo expresa este niño al hablar de su pasión por la astronomía:

Antes de la astronomía, tenía la fan de la paleontología... Entonces, vi mirando el cielo, así, no fijamente, sino mirando el espacio, interesante, y diciendo: “Está *chivo* este tema”. Y ahí sí, al final, al final me gustó tanto que empezó a ser una fan... La verdad, astronauta, creo que sí es un poco ambicioso (NNA1).

En otros casos, sus intereses se convierten en proyectos personales que surgen desde el juego, la experimentación y el deseo de compartir lo que saben con otros. Desde muy pequeños, algunos asumen roles de enseñanza con su entorno cercano, lo que refleja no solo habilidades cognitivas, sino también socioemocionales:

Es que algo que ha influenciado es que tengo siete primos... bueno, no, seis primos chiquitos, menores que yo. El más grande tiene ocho, ese es el más grande. Le he dado clases hasta a un niño de dos años... Hago presentaciones en Canva (NNA3).

Puedo pasar un día entero haciendo presentaciones. Hasta tengo un negocio de presentaciones, de *flyers*, de invitaciones de cumpleaños. Por ejemplo, yo hice mi propia invitación de cumpleaños (NNA3).

Estos relatos muestran que, cuando se les ofrece un entorno adecuado o se les permite actuar con autonomía, los NNA con AACC canalizan su energía hacia actividades creativas, investigativas o emprendedoras. Sus motivaciones no se limitan al contenido escolar, sino que se expanden hacia formas más libres y significativas de aprender.

Desde la perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) señala que el papel de los entornos es trascendental, ya que actúan como mediadores para que el aprendizaje ocurra en la zona de desarrollo próximo; algo que estos niños y niñas no siempre encuentran en el aula tradicional. Freire, desde su propuesta crítica, permite comprender cómo las situaciones de aprendizaje mecanizado solo

contribuyen a que el sistema educativo continúe reproduciendo un modelo bancario. Los NNA con AACC expresan su deseo de ser escuchados, de proponer caminos propios y de participar activamente en su proceso educativo. Escuchar sus voces no es un ejercicio anecdótico, sino una acción ética y política que interpela directamente al sistema educativo y nos desafía a construir una escuela más justa, humana y plural.

Las y los docentes también reconocen las disincronías que enfrentan los NNA con AACC. Identifican que las mayores dificultades no están necesariamente en el ámbito académico, sino en el desarrollo social y emocional. Asimismo, reconocen que el sistema educativo tiende a castigar estos comportamientos cuando no se ajustan a lo esperado. Entre más sensible, curioso o adelantado es un estudiante, más barreras encuentra al intentar encajar en un entorno escolar rígido, lleno de normas que rara vez consideran sus verdaderas necesidades. Un docente lo expresa con claridad:

Sí, en lo social, a un niño le va mal por ser curioso, por ser avanzado, por cualquier otra cosa de estas, subconscientemente le va a bajar su nivel académico para nivelarse como el resto. Y así ser aceptado al resto. Entonces, por eso le mencionaba que sí lo académico, pero también lo social, para potenciar las dos cosas (D2).

El sistema educativo ha mostrado avances en la inclusión de NNA con discapacidades dentro del aula regular. Aunque todavía enfrentan numerosos desafíos, ya se ha comenzado a transitar una ruta orientada hacia el respeto de sus derechos y el reconocimiento de sus necesidades. Sin embargo, en el caso de los NNA con AACC, los retrasos y barreras persisten con mayor fuerza. En primer lugar, porque se trata de un concepto relativamente nuevo y aún poco comprendido en el ámbito escolar; y, en segundo lugar, porque existe la creencia errónea de que, si a un estudiante se le facilita aprender, entonces no debería tener ninguna dificultad dentro del sistema educativo. Esta lógica invisibiliza las necesidades específicas de este grupo y los deja fuera de las políticas de atención a la diversidad. Un docente lo explica así:

Adecuación curricular... que en su mayoría estamos acostumbrados a que las adecuaciones se hacen a los

niños que les cuesta. A los niños con dificultades de aprendizaje, con cualquier tipo de diagnóstico. Pues eso es lo que estamos normalmente familiarizados y lo que cualquier profesor da por hecho que se tiene que hacer. Pero quizás sí requiere un poquito más de planificación, de organización incluso. Para atender las adecuaciones de niños con capacidades más altas que los demás (D2).

Aunque en el país aún no existe un sistema formal de atención educativa para niñas, niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas (AACC), es posible avanzar en su inclusión a través del trabajo directo con el personal docente. Enseñar a las y los docentes a planificar sus clases reconociendo la diversidad de ritmos, intereses y niveles de profundidad que presentan estos estudiantes puede marcar una diferencia significativa. Sin embargo, este proceso no puede recaer únicamente en la voluntad individual. Requiere acompañamiento institucional, formación continua y dotación de recursos didácticos y metodológicos que permitan transformar la práctica docente desde una perspectiva de equidad e inclusión. Atender a los estudiantes con AACC no significa sobrecargar a los docentes, sino brindarles las herramientas necesarias para construir entornos de aprendizaje más flexibles, estimulantes y sensibles a la diversidad.

Las madres reconocen las disincronías que presentan sus hijas e hijos con AACC, pero no las interpretan como una limitante, sino como parte de un proceso particular de desarrollo. Lejos de patologizar estas diferencias, buscan comprenderlas y acompañarlas, aunque en ocasiones experimentan temor o incertidumbre por no saber cómo actuar ante ciertas situaciones. Como toda madre, desean proteger a sus hijos de experiencias dolorosas, pero comprenden que sentimientos como la tristeza o la frustración forman parte del camino hacia la autonomía emocional. Este reconocimiento amoroso y respetuoso de las diferencias también implica valorar el esfuerzo que sus hijas e hijos realizan para lidiar con retos internos que no siempre son visibles para los demás: “Él ha hecho esfuerzos ... hay cosas que él tiene, pero para poderlo tener, él se ha esforzado y ha enfrentado muchos miedos que yo pensé que él no iba a superar, y lo ha logrado” (M2).

En algunos casos, esta disincronía se manifiesta en lo motor: el cuerpo no responde con la misma agilidad que la mente, lo que puede llevar a interpretaciones erróneas por parte del entorno educativo:

“Te la voy a evaluar”, me dijo. Y me la puso a caminar en línea recta, a saltar en dos pies. Para ese entonces, no había cumplido los 5 años, todavía tenía cuatro y meses. No lo pudo hacer, porque los ejercicios que le estaban poniendo eran para niños de 7 años. Físicamente, mi hija seguía siendo una niña de 4 años y meses. Emocionalmente, mi hija seguía siendo una niña de 4 años y meses. Pero mentalmente, mi hija no era una niña de 4 años y meses. Y es lo que ellos no entienden (M4).

Para él, la mente es más rápida, la mano lenta, y se frustra. Se frustra. Pero ahora escribe ensayos cuando algo le gusta... ¡ah! Se da la gran carta (M1).

Otras veces, la disincronía se expresa en lo verbal: el pensamiento se adelanta tanto que la expresión oral no logra seguirle el ritmo, generando confusión en quienes lo escuchan:

Su procesamiento mental va a una velocidad más rápida que la que va su boca. Entonces, también lo hemos llevado a que recibiera unas clases para que pudiera hilar un tema con otro. Porque no es que él se salta de un tema a otro, es que hay un tiempo en que él va más rápido que su expresión verbal... Él todo lo tiene claro en su mente, pero para el público... hasta eso. Que eso se llama... ya me voy a recordar cómo se llama... es la pragmática del lenguaje. Entonces, vemos una necesidad y tratamos de ayudarlo (M5).

Este desajuste también se hace evidente en el aula, donde las niñas y niños pueden tener la respuesta correcta, pero no logran explicarla según los requerimientos escolares tradicionales. Este desfase entre el saber y su expresión escrita o verbal genera frustración tanto en los estudiantes como en los docentes:

Empezamos la odisea. Las primeras clases ... los maestros ya llegaban: ‘Mirá, ajá... ¿y cómo lo hiciste? Tenés que hacerlo en el papel. ¿Cuál es el procedimiento?’ Y ya él les hacía. ‘No, eso no es el procedimiento.’ ... Y no quería escribir. Seis años... Me decía: ‘Mamá, es que yo sé que esa es la respuesta, pero yo no te puedo decir cómo lo hace mi cerebro’ (M3).

Estos testimonios evidencian que la disincronía no es una dificultad en sí misma, sino una característica del desarrollo que

requiere comprensión, acompañamiento y entornos sensibles que permitan a estos niños y niñas desplegar todo su potencial sin sentirse juzgados por aquello que aún están aprendiendo a manejar. Como lo plantea Terrassier (1981) la disincronía no debe entenderse como una patología, sino como una manifestación propia del desarrollo asimétrico en niños con AACC, lo que exige una mirada pedagógica y emocional adaptada a sus necesidades. Por eso Vygotsky (1978) enfatiza la importancia del entorno y de los apoyos adecuados para que el desarrollo ocurra, porque no es la niña o el niño quien falla, sino el entorno que no responde a su ritmo y estilo de aprendizaje.

A pesar de los esfuerzos que algunas familias y docentes realizan para visibilizar las necesidades educativas de NNA con AACC, el entorno educativo aún mantiene barreras estructurales que limitan su posibilidad de aprender desde sus propias características. Estas barreras no solo se expresan en la rigidez del currículo o en la falta de adecuaciones, sino también en la ausencia de políticas públicas que respalden a las escuelas con recursos humanos, materiales y formativos suficientes para ofrecer una respuesta educativa inclusiva. No se trata de una negativa deliberada por parte de los centros escolares o del personal docente a reconocer la diversidad y el potencial de estos estudiantes, sino de la falta de condiciones que les permitan actuar de forma diferenciada. Como relatan varias madres, los propios docentes y directores han reconocido sus limitaciones institucionales: “El niño necesita una atención más personalizada... Me dijo: ‘Más avanzadas’, me dijo. Pero un maestro que esté solo dedicado a él no le puedo poner, porque yo no tengo los recursos humanos, me dijo, para ponerlo” (M2).

Ante esta falta de respuestas por parte del sistema educativo, algunas familias han optado por realizar cambios significativos en la trayectoria escolar de sus hijos, buscando espacios más estimulantes o recurriendo incluso a la educación en casa:

Me dijeron: ‘No, aquí no lo vamos a mantener.’ Y ahí pensamos que no queríamos que estudiara, que quizás más grande lo íbamos a poner y que lo íbamos a poner en la casa. Pero de ahí se nos pasó el tiempo... (M3).

Le dije: ‘Entonces hagamos *homeschool*, porque el niño está deprimiéndose.’ Entonces, ahí fue donde decidimos

que no estuviera ahí. Pero yo también hablé con la directora antes. Yo le expliqué lo que necesitaba, y ella me dijo: ‘No podemos atender. Las necesidades del niño no las podemos atender nosotros’ (M1).

Estas decisiones, aunque valientes, no siempre han sido fáciles. Detrás de ellas hay preocupación, frustración y, en muchos casos, limitaciones económicas que dificultan acceder a una educación alternativa de calidad:

Entonces, me iba a volver a pasar lo mismo: se iba a sentar, se iba a aburrir, la iban a sentar, la iban a callar... y estaba desesperada.

‘No hay que exigir tanto y que con lo gratis no nos podemos poner a pelear, porque, pues, es gratis.’

Y yo no tenía dinero, o sea, no me alcanza para pagar las clases particulares, entonces *bye*, ni modo (M4).

Estas experiencias reafirman la urgencia de diseñar políticas públicas que reconozcan y atiendan a la niñez con AACC, no desde la excepcionalidad, sino desde el derecho a una educación inclusiva, diversa y sensible a los distintos ritmos y formas de aprender.

Cuando las necesidades de NNA con AACC no son atendidas de manera oportuna, el impacto emocional y psicológico puede ser profundo y acelerado. Debido a su forma particular de procesar la información, su pensamiento complejo y su capacidad para comprender la realidad con mayor profundidad desde edades tempranas, suelen enfrentarse a dilemas morales y existenciales para los cuales aún no cuentan con los recursos emocionales necesarios. Esta situación se ve agravada por las disincronías que experimentan, las cuales los colocan en un punto intermedio entre un pensamiento avanzado y una emocionalidad aún en desarrollo. Así, sentimientos como la tristeza, la frustración, el miedo o el dolor, lejos de ser transitorios, pueden instalarse con fuerza y derivar en estados de depresión, aislamiento o crisis de sentido:

Entonces, cuando ya iba mediado de tercer grado, apagado completamente. Ya no quería hablar. Ya empezó a bajar las notas en Jóvenes Talentos. Empezó a bajar las notas en todos lados. Era que ya no se estaba quieto, no quería

hacer las cosas, nada: ni razonar, ni hablar con nosotros. Viene la otra cita con el neurólogo y el psiquiatra. Entonces me dijo: 'Mire, fíjese que el niño ya no quiere hacer nada, ya no quiere comer...' Entonces ya me dijo: 'Mirá, hoy sí lo voy a medicar porque hoy está en depresión.' Lo evaluó él y lo mandó para la psicología. La primera vez, la psicóloga me dijo que lo puso a dibujar. Él se puso que era un niño súper inteligente, pero, verdad, de que no valía de nada. Que no valía de nada ser inteligente (M3).

La incompreensión en el entorno escolar, ya sea por parte del personal docente o del grupo de pares, puede intensificar el sufrimiento emocional. La falta de respuestas adecuadas, sumada a una cultura escolar que premia la homogeneidad y penaliza la diferencia, genera en muchos de estos estudiantes una sensación constante de desajuste y exclusión:

Y también, pues, que no lo dejaban responder, que no se podía parar, que terminaba antes, que le tocaba esperar... el *bullying*, que le dijeran que él no tenía otras capacidades, que si él tenía otras capacidades, que hiciera esto. Entonces, todo eso... que él les demostrara que él tenía otras capacidades... Los compañeros. La docente, pues, está acostumbrada a un estándar. A todos así nos trataron. Pero él es más sensible... Entonces, eso fue lo que noté, pues: que se deprimió (M1).

La profundidad de pensamiento que caracteriza a muchos NNA con AACC también los lleva a cuestionar el mundo que los rodea, especialmente cuando perciben contradicciones entre lo que se les enseña y lo que descubren por sí mismos. Estos cuestionamientos, cuando no son acogidos con respeto y apertura, pueden derivar en crisis existenciales profundas:

Un caso bien difícil, de un adolescente que estaba hasta lacerándose por problemas existenciales... bien difícil. Ella había estado estudiando en colegios católicos... Desde el cuarto grado viene peleándose con los maestros de religión y empieza ella a querer separarse de la religión, porque no le cuadraba lo que había hecho en la historia la Iglesia. Y, de hecho, ella es una niña que está en MENSA, y empieza a cuestionar. El maestro de religión le empieza a decir que ella está blasfemando contra Dios... Ella cae en esta depresión porque sus padres también empezaron

a decirle que ella tenía que seguir en la Iglesia. Tuvimos que referirla al psiquiatra por riesgo suicida. La niña estaba afectada por su entorno escolar. Desde cuarto grado empezó eso, y ahí iba en octavo... vivió todo ese acoso de los maestros hasta que ella estaba adolescente... ya estaba en riesgo suicida. Entonces, era un dilema moral, que es, por lo general, algo que les sucede a ellos (M3).

Estos testimonios dan cuenta de una realidad muchas veces invisibilizada: los efectos emocionales que produce un sistema educativo que no reconoce ni respeta los ritmos, necesidades y preguntas profundas que emergen en la infancia con AACC. Lejos de ser un “privilegio”, la precocidad intelectual puede convertirse en una carga cuando no es comprendida, acompañada ni acogida con sensibilidad. Tal como lo plantea Nussbaum (2006), el desarrollo humano requiere que las instituciones educativas reconozcan todas las dimensiones de la persona, incluidas las emocionales y éticas. Ignorar estas capacidades, especialmente en niñas y niños altamente sensibles y reflexivos, constituye una forma de exclusión que impacta su bienestar y su derecho a una educación digna.

## Propuestas educativas para la atención de AACC

Las propuestas que emergen desde los actores educativos involucrados en la atención de las AACC, revelan una comprensión profunda de lo que implica una educación significativa, inclusiva y sensible a la diversidad. Esta categoría recoge sus recomendaciones y demandas, las cuales no surgen desde una posición de privilegio, sino desde una trayectoria marcada por la falta de respuestas adecuadas a sus necesidades. Sus ideas no sólo visibilizan las carencias que han experimentado, sino que también ofrecen pistas claras para transformar el sistema educativo: capacitar a los docentes, adecuar metodologías, flexibilizar las evaluaciones, fortalecer los vínculos con las familias y generar políticas que reconozcan las AACC como parte de la diversidad humana. Escuchar estas propuestas no es un ejercicio consultivo, sino un paso fundamental para construir una escuela donde todas las niñas, niños y adolescentes, sin importar su ritmo, sensibilidad o potencial, puedan aprender con libertad y dignidad.

Cuando se pregunta a las NNA con AACC qué recomendaciones darían al sistema educativo y al personal docente para generar mejores condiciones de aprendizaje, suelen imaginar una escuela ideal en la que destacan, precisamente, aquellos elementos de los que han carecido durante su trayectoria formativa. En sus respuestas sobresale el deseo de aprender con mayor libertad para ser, sentir y hacer. Buscan entornos donde no se limite su forma de pensar ni su ritmo de aprendizaje, y donde la diferencia sea comprendida y respetada.

Como puede verse en las respuestas de los NNA:

Cosas que estén adaptadas para mí ...O sea que estén adaptadas a mi nivel, porque hay más materias en las que voy bien, y hay otras en las que voy medio porque, o no les pongo interés, o es porque simplemente no quise hacerlo (NNA1).

Para ellos, una de las principales dificultades radica en las formas estereotipadas de evaluar el rendimiento académico, ya que las perciben como demasiado restrictivas:

O sea, el problema no está en los contenidos, ni cómo los enseñan... no tanto. Es más la forma de evaluar... Más práctica que teoría. O sea, por ejemplo, más razonamiento que memoria. Porque, por ejemplo, los exámenes que hacen... es únicamente para ver tu capacidad de retención de memoria, más que tu conocimiento (NNA4).

En cuanto a la metodología, al haber vivido experiencias en las que la integración e inclusión dentro del aula no ha sido la norma, valoran más las atenciones especializadas. Como lo expresa el siguiente comentario: “No los dejaría juntos, porque fue un poquito difícil enseñarle a uno que le cuesta un poquito y al otro que puede rápido... sino como hacer aulas como especializadas, ¿me entienden?” (NNA3).

No obstante, su visión no es excluyente; su sueño es que todos y todas puedan aprender en condiciones que respeten sus derechos y su bienestar. Así lo manifiestan:

Lo que yo quiero es que tenga buena educación para los niños. Hacer eventos importantes en la escuela. Me refiero a

que tengan buenos profesores, que no haya ningún... el que no haya nadie que moleste a nadie, o agresores (NNA5).

Al preguntarles sobre aspectos más generales del sistema educativo, las NNA con AACC también señalan la necesidad de cambios estructurales que trascienden el aula. En sus respuestas se identifica la urgencia de una formación y actualización docente constante, el fortalecimiento de los recursos educativos, así como un mayor involucramiento de madres y padres en los procesos de aprendizaje. Las y los estudiantes expresan que para lograr una educación significativa se requiere de una comunidad educativa preparada, sensible y consciente de la diversidad presente en las aulas. Como se expresa en la siguiente respuesta: “Es que los maestros deben tener un curso de capacitación de por lo menos dos años. Se deben capacitar en el área que ellos quieran” (NNA2).

Esta preocupación por la formación no se limita al profesorado. También reconocen la importancia de contar con personas adultas capacitadas para acompañar emocional y pedagógicamente a NNA con AACC u otras condiciones particulares: “Tendría que tener las madres. También habría niñeras... pero preparadas mental y físicamente para los retos que se imponen al cuidar este tipo de niños. Ya sea altas capacidades o algún otro síntoma” (NNA2).

Otro aspecto que resaltan es la necesidad de que las familias se involucren activamente en el reconocimiento de las AACC, desde la valoración inicial hasta el acompañamiento en el proceso educativo. Así lo plantea uno de los participantes:

Bueno, primero a los papás... que se animen a hacerles una prueba de capacidades, digo yo, porque eso cambia todo. Después, que si sale positivo el niño, que tenga la oportunidad de aprender lo que más le gusta. Quizás vaya al colegio en la mañana, pero en la tarde puede, aunque sea, buscar en Google... digamos: tal cosa, tal cosa, tal cosa... a verlo y estudiarlos (NNA3).

La necesidad de formación docente ha sido identificada como una prioridad tanto por los NNA con AACC como por el personal educativo. En muchas ocasiones, la ausencia de adecuaciones en el aula no se debe a la falta de voluntad, sino al desconocimiento sobre cómo atender la diversidad de ritmos, intereses y formas de aprender. Por ello, es indispensable dotar a las y los docentes de

herramientas teóricas y prácticas que les permitan crear ambientes de aprendizaje inclusivos. En la medida en que las experiencias escolares fomenten el respeto, la aceptación y la inclusión, estos valores se reflejarán también en las interacciones que los NNA tienen fuera del aula. Lo que se vive en la escuela se convierte en un reflejo de cómo se concibe y reproduce la sociedad.

Un docente lo explica con claridad, reconociendo la necesidad de tiempo, planificación y apoyo para lograr una atención equilibrada y justa para todos los estudiantes:

Entonces, quizás eso... en general, más bien tiempo de planificación, y quizás un poquito más de apoyo en el aula, en cuanto al tiempo. Porque es un profesor atendiendo tres o cuatro, por decirlo, un grupo de niños. Porque tampoco se puede descuidar al niño que está luchando por llegar al dos más dos. Tampoco se puede descuidar al otro que también se le tiene que potenciar y no anclarlo nada más al promedio (D2).

La transformación educativa, según otra docente, también requiere del compromiso institucional para generar procesos de formación continua que permitan incorporar nuevas metodologías y estrategias pedagógicas centradas en el potencial de cada estudiante:

Que el Ministerio de Educación pueda tener esta apertura a capacitar a todos sus docentes y a todo el sistema educativo. ¿Y segundo? Que podamos traer, ¿verdad? estrategias, metodologías nuevas, que favorezcan a los alumnos en alta capacidad, altas capacidades... que también permita desarrollar todavía más habilidades ya a nuestros alumnos (D1).

Las madres consideran que la ausencia de políticas educativas que favorezcan la inclusión de los NNA con AACC incide directamente en las limitadas opciones formativas que tienen los docentes para desarrollar estrategias de enseñanza más integrales. Desde su experiencia, comprenden esta situación desde un enfoque de derechos, y en sus relatos se percibe con claridad la convicción que las moviliza: no están pidiendo favores, están exigiendo que sus hijas e hijos reciban lo que les corresponde. En ese sentido, no solo demandan una educación que se adapte a sus necesidades,

sino que también proponen una transformación en la relación pedagógica dentro del aula:

Que mejor el maestro se adecue al niño, que el maestro se adapte al niño, no el niño al maestro, porque el niño mismo le va a ir diciendo qué es lo que va a ir, digamos, aprendiendo (M2)

Le digo yo al coordinador: no sólo los docentes necesitan formarse en ese tema, sino que merecen formarse en ese tema... Merecen ser el mejor maestro que puedan para ese niño en ese momento. Y, por supuesto, mi hijo no sólo lo necesita, lo merece, sino que es un derecho, un derecho que tiene. Entonces, tenemos que hacer que las cosas sucedan, porque no es un antojo, no es un deseo, no es un anhelo: es una necesidad (M5).

La falta de políticas públicas que promuevan activamente la inclusión de estudiantes con AACC lleva a algunas familias a contemplar la migración como una alternativa para garantizar los derechos educativos de sus hijos. No se trata de un plan idealizado, sino de una posibilidad que surge del amor y la urgencia por brindarles oportunidades acordes a sus capacidades. A pesar de la incertidumbre, las madres se apoyan en la confianza que tienen en sus hijos:

Que hay que tener, digamos... hay que estar dispuestos a apoyar a los niños y defenderles sus derechos también. Pero me dice mi esposo: 'Mirá, no tengas miedo. Si confías en el niño, él lo va a lograr hacer.' Pero si él me pide algo, digamos: 'Yo me quiero ir a estudiar a otro país.' —'Pero, ¿cómo nos vamos a ir? ¿Cómo te vas a ir? ¿Cómo te vas a adaptar?'— 'Ay, mamá, no te preocupes. Yo me voy a adaptar' —me dice—. 'Yo puedo hacer esto, yo puedo hacer lo otro'(M2).

Para otras madres, la posibilidad de migrar se convierte en una decisión práctica ante la certeza de que en el país no existen las condiciones necesarias para ofrecer una educación a la altura del potencial de sus hijos:

Una institución a la altura de las necesidades de él... entendemos que en el país eso no existe, y no va a existir

mientras no haya políticas educativas diseñadas para este tipo de niños. Y que la política traiga sus consecuentes reglamentos... Se debe articular una política educativa en la práctica, para que finalmente un alumno esté recibiendo lo que merece, en el nivel que lo merece, a la velocidad... Porque no vamos a solicitar lo que no existe, no podemos pedir más allá... Por eso es que nuestra intención es migrar... a cualquier país del mundo. Las personas creerían que: '¡Chivo que tu hijo es así! No te preocupás por las tareas.' Esto va más allá de preocuparse por las tareas diarias del colegio: esto es un plan familiar de vida (M5).

Las respuestas recogidas en esta categoría evidencian que una transformación del sistema educativo es posible si se parte del reconocimiento de las múltiples formas de ser, aprender y sentir que conviven en las aulas. Los NNA con AACC, lejos de demandar privilegios, reclaman condiciones mínimas de justicia educativa: una escuela que respete su ritmo, que les permita desarrollarse emocionalmente, que no los castigue por pensar diferente y que les brinde oportunidades reales para desplegar su potencial. Las madres, por su parte, reafirman que no se trata de aspiraciones individuales, sino de un derecho que el Estado aún no garantiza. Y los docentes, aun con limitaciones, reconocen que el cambio es necesario y posible, siempre que cuenten con el acompañamiento adecuado. Las propuestas aquí presentadas no son abstractas: son demandas concretas de quienes conocen desde adentro lo que significa vivir la diferencia sin acompañamiento.

## **Violencia estructural hacia NNA con AACC**

Ser reconocidos y atendidos dentro de un sistema educativo que aún no incorpora de manera explícita el concepto de altas capacidades cognitivas (AACC) en su normativa ni en su funcionamiento, representa una deuda histórica con los NNA con AACC. Esta omisión estructural genera formas sistemáticas de exclusión y vulneración de derechos que, al no manifestarse abiertamente, muchas veces pasan desapercibidas. Tal como lo plantea Johan Galtung (2003), se trata de una forma de violencia estructural, en la que las condiciones sociales e institucionales impiden el desarrollo pleno de ciertos grupos. Además, esta

violencia se complementa con una violencia cultural que legitima y normaliza prácticas discriminatorias mediante discursos que minimizan o niegan las necesidades de estos niños y niñas, bajo la idea de que “se adaptarán solos” o que “no necesitan atención especial”. Esta sutileza en el maltrato lo hace aún más problemático, ya que se disfraza de buenas intenciones y se ejerce, muchas veces, bajo la premisa equivocada de que es “por su bien”.

Una de las formas más persistentes y menos visibles de violentar el derecho a la educación de los NNA con altas capacidades cognitivas (AACC) es a través de su invisibilización. Negarles el derecho a que sus capacidades sean reconocidas implica desconocer sus necesidades específicas y, en consecuencia, impedir su pleno desarrollo. Este acto, aunque silencioso, deja huellas profundas.

Como lo expresan las madres a través de las siguientes frases: “Venía él destrozado, de que nadie lo quería porque nadie lo entendía” (M3); “Dijo que los papás inventamos que los niños tienen altas capacidades y que ahora todo mundo le quiere llamar ‘altas capacidades’” (M4); “Hay otros niños que tienen esas mismas características... pero no los han evaluado. O sea, no se sabe si es altas capacidades, si es autismo o si es déficit de atención” (M2).

Desde la perspectiva de Galtung (2003), estas formas de exclusión constituyen expresiones de violencia estructural, ya que operan desde un sistema que no está diseñado para reconocer ni responder a la diversidad cognitiva. Además, se acompañan de una violencia cultural que legitima esa negación, mediante discursos que desacreditan, minimizan o patologizan la diferencia. Así, la falta de políticas claras, de rutas institucionales y de sensibilización docente se convierte en un terreno fértil para la reproducción de injusticias normalizadas.

Los NNA con AACC no solo son excluidos de procesos de enseñanza acordes a su potencial, sino también de los espacios cotidianos de interacción y pertenencia. El alto costo que deben pagar por ser diferentes los lleva, muchas veces, a adoptar estrategias de mimetización con su entorno, silenciando lo que les hace únicos para evitar ser señalados. Esta adaptación forzada, lejos de protegerlos, reproduce su invisibilidad.

Nos consideran el... jirafa. O sea, somos raros, según ellos... Sinceramente, me agrada no tener que volver a interactuar con ellos, y cuando me rechazan, yo digo: '¡Qué bueno!'. No me va mal. Ya tengo una persona para decirle que no me quiere. Y así puedo hacer lo que yo quiero: ponerme a dibujar (NNA2).

Y dice: 'Eso no es así, en su mente eso no es así, pero ¿qué le voy a decir? Si de todos modos me va a callar'. Dice que su mente se le va para otro lado... pero se queda callado. Ya no es que me mandan a llamar ni nada. O sea, él va pasando ya desapercibido en algo que nosotros llamamos ya 'plano' (M3).

En este contexto, madres e hijos aprenden a tolerar ciertas formas de violencia como parte del camino para poder acceder, aunque sea de forma parcial, al derecho a la educación. La desacreditación constante de sus AACC no solo afecta la autoestima y motivación de los NNA, sino que también coloca a sus familias en una lucha constante por validar lo que el sistema niega o desestima:

Niños Down tocan el piano mejor que ella. Los papás son los que se hacen en la cabeza los pajaritos de que tienen hijos que sobresalen, cuando en realidad no es así. Ni tocar el piano puede, ni poner los dedos... Ellos pensaban que nosotros habíamos hecho algo en contra de la escuela, cuando nunca fue así. Pero seguía dándose lo mismo: que la niña ya no quería ir a piano, que la niña no quería ir a piano. Entonces pedí otra reunión con el director, y en esa sí llamaron al maestro. Y pues el maestro no lo negó, enfrente del director dijo que sí, que él había dicho eso, y que lo sentía mucho (M4).

Reflexionar sobre estas dinámicas permite comprender que el acceso a la educación no se reduce a estar dentro del sistema escolar, sino a ser reconocidos dentro de él. La violencia que enfrentan los NNA con AACC no siempre es visible ni directa, pero se manifiesta en cada silencio institucional, en cada gesto de indiferencia y en cada juicio que los niega como sujetos de derechos.

La naturalización de la estandarización dentro del sistema educativo constituye una de las expresiones más sutiles y normalizadas de la violencia estructural. Como plantea Galtung

(2003), este tipo de violencia no se ejerce de manera directa, sino que se instala en las estructuras sociales e institucionales que impiden a ciertas personas desarrollarse plenamente. En el caso de los NNA con altas capacidades cognitivas (AACC), esta violencia se manifiesta cuando el sistema valora únicamente el comportamiento promedio y sanciona la excepcionalidad, enviando un mensaje claro: adaptarse a la norma es la única vía aceptable:

No la podemos agarrar porque el ministerio dice que estrictamente los niños tienen que tener 7 años para ir a primero. De lo contrario, tiene que repetir preparatoria. ¿Y cómo iba a repetir 1º que ella hizo, que lo pasó muy bien, solo porque se les antoja? O sea, a mí no... no me cabía en la cabeza (.M4)

Mamá, ¿por qué decís que ya puedo leer? ¡No digas! Porque ahí nadie puede leer. Entonces, cuando lo pasaban a las clases a leer... él se hacía que no podía leer... Porque cuando allá había pasado en kínder 4, la maestra le dijo... que tenía que ir igual que los otros niños. Entonces, hubo un tiempo que él no quería leer (M3).

Como advierte Cullen (2007), los sistemas escolares tienden a operar bajo una lógica de homogeneización que descarta la diversidad cognitiva como una excepción molesta, cuando en realidad debería ser un punto de partida para repensar las prácticas educativas. En lugar de abrirse a trayectorias formativas diversas, el sistema promueve una cultura de ajuste a la norma, donde lo diferente es cuestionado, desacreditado o descartado.

Esta situación no solo afecta a los niños y niñas, sino que también interpela profundamente a las madres, quienes se ven obligadas a justificar constantemente sus demandas por una educación digna y adecuada. En ese proceso, emergen reflexiones críticas sobre el significado de la inteligencia, las capacidades y el funcionamiento del propio sistema educativo. Aunque este camino suele ser solitario y desgastante, también les permite reconocerse como ciudadanas activas que defienden los derechos de sus hijos e hijas:

Salió esa noticia, ¿no se acuerdan? ... Un recluso... había sacado PAES sobresalientes en comparación de los que estaban en las escuelas. Entonces, yo dije: “La inteligencia la podés ocupar para lo bueno o para lo malo”. ¿Por qué?

Porque ese niño no fue orientado, no fue detectado. Entonces, ¿qué pasa? Que la inteligencia la ocupa para lo malo. Esos son los que se salen del sistema educativo, los que abortan el sistema educativo, que no los puede sostener porque necesitan otro ritmo de prevención (M3). Estaba otra persona también del ministerio, pasando por ahí, que también la había conocido en mi trabajo anterior, y me dijo que yo hacía mal en adelantar a mi hija. Que a ella la habían adelantado y que el problema es cuando llega a la adolescencia, y que ellas quieren desarrollarse al mismo tiempo que las otras niñas. Y que lo que yo estaba haciendo era malo. Y muchas personas me cuestionaron. Me cuestionaron, incluso yo misma me cuestioné: ¿Estará bien lo que estoy haciendo? ¿Será que soy yo la que tengo en la cabeza metido que la niña da para más, y quizás no da para más? (M4).

Reflexionar desde este enfoque permite visibilizar cómo el sistema educativo, al resistirse a reconocer la diversidad de capacidades, termina reproduciendo una violencia silenciosa que empuja a los NNA con AACC a esconder su potencial y a las familias a cargar con el peso de la incomprensión social e institucional. El costo no solo es individual, sino colectivo: se pierde la posibilidad de construir una educación verdaderamente inclusiva, equitativa y transformadora.

La ausencia de políticas públicas claras para la identificación y atención de NNA con AACC limita de forma profunda el ejercicio de su derecho a una educación inclusiva y de calidad. La falta de una ruta institucional definida retrasa el diagnóstico oportuno, obstaculiza la inserción adecuada en el sistema educativo y dificulta tanto el diseño de adecuaciones curriculares como la implementación de procesos de aceleración cuando estos son necesarios. En este contexto de vacío normativo, las exigencias que realizan las madres por el bienestar de sus hijos e hijas suelen ser interpretadas como demandas desmedidas, cuando en realidad representan una legítima lucha por el acceso a derechos fundamentales.

En algunos casos, las familias se enfrentan a demandas que no pueden solventar, trasladando a ellas la responsabilidad de atención en lugar de ser asumidas como parte del deber estatal:

Pero me están poniendo como dos condiciones para que me lo puedan agarrar este año. Me dice que si yo le puedo

poner una maestra sombra al niño para que esté con él, o que el gobierno o el Ministerio de Educación me ayude a poner otro maestro para que apoye a los maestros, porque tienen otros niños con otras condiciones allí, ¿verdad?... La última vez que nos reunimos, nos dijeron que ya el caso estaba ya con el Ministerio de Educación, que el ministerio se iba a encargar de comunicarse conmigo, que iban a evaluar al niño, iban a poner un psicólogo... Ajá, no me han llamado, no me han dicho nada. Yo quedé esperando desde noviembre. Estoy esperando, que supuestamente iba a ser urgente la evaluación para que el niño no perdiera (M2).

El reclamo de atención adecuada por parte de las familias no solo es ignorado, sino que a menudo es deslegitimado por las instituciones. Esta indiferencia institucional provoca un profundo sentimiento de frustración y exclusión:

Mi hijo —le dije— ha sido discriminado por el sistema educativo porque no lo están atendiendo. Él tiene otras capacidades. Tiene un diagnóstico y no me han querido escuchar. Porque yo me he ido a tres instancias y así... Así tiene que ser, aunque uno no quiera. Tiene que agotar todo hasta que le respondan (M1).

En los casos más extremos, la falta de comprensión y sensibilidad de las autoridades educativas se traduce en acciones directas de exclusión, como la negación del ingreso o permanencia en el sistema escolar:

Incluso me rechazaron la matrícula. Yo hasta me sentí impotente. Dije yo: “Voy a ir a demandar al Ministerio de Educación”, porque me dieron un papel donde no me decían por qué no me daban, pero que estaba aprobado por el Ministerio de Educación, pero no aprobado por ellos... Y que no lo iban a recibir el siguiente año. Y lo sacaron (M3).

Aun cuando se logran ciertos avances en la atención, como en los procesos de aceleración, estos dependen de la buena voluntad de algunas autoridades y no de una política sistematizada. La falta de lineamientos claros genera incertidumbre y obliga a las familias a repetir constantemente sus esfuerzos para cada caso:

Mire... como solicitud se le llevó la vez pasada el proceso de aceleración y estuvieron anuentes... aceptaron que se hiciera el del avance. No hay una ruta definida para hacerlo, porque no hay un lineamiento. Y con la dicha de que fue todo un éxito, un caso de éxito ese proceso. Entonces, ahora vamos a ir a solicitar un segundo proceso, con los antecedentes de que fue un éxito el anterior y con la necesidad actual. Esperamos que sea positiva la respuesta del ministerio. Más allá de eso, no encontramos dónde el caso del niño pueda ser abordado, porque no hay dónde, no existe (M5).

Finalmente, el desconocimiento de las AACC por parte de algunos profesionales del sistema educativo produce respuestas culpabilizantes hacia las madres, deslegitimando su experiencia y saber sobre sus propios hijos. Esto genera un doble desgaste: defender a sus hijos frente a un sistema indiferente y, al mismo tiempo, soportar el juicio social por hacerlo:

Entonces, llegué, pregunté por esa persona. Me atendió otra persona porque él no estaba en ese momento. Y la persona que me atendió me dijo: “¿Y por qué la querés adelantar? O sea, está chiquita”. Yo le dije: “No, es que mire, la niña ya sabe hacer esto, esto y esto... y se aburre”. Entonces: “¡Vos tenés la culpa!”, pero con esas palabras: “¡Vos tenés la culpa porque vos la has adelantado mucho, la estimulaste!”. Porque yo le dije que yo era materno infantil, que mi trabajo era estimulación temprana. Pero si es a lo que le ha puesto el Gobierno: la estimulación temprana, entonces ¿por qué llega un punto en que la estimulación temprana es mala, y que al hacerlo demasiado y todos los días se convierte en un problema para los niños?”. Yo no le hallaba la lógica, pero bueno... uno no puede hablar nada, no puede quejarse en esos momentos (M4).

Este panorama confirma lo planteado por Galtung (2003) sobre la violencia estructural: no es visible en forma de agresión directa, pero se manifiesta en omisiones, barreras y ausencias que dificultan el acceso a derechos. A su vez, los aportes de Cullen (1997) permiten reflexionar sobre cómo los sistemas escolares, al no contar con marcos institucionales que reconozcan y acojan la diversidad, terminan por castigar la diferencia y sostener un modelo de normalización excluyente. Frente a ello, las madres

no solo luchan por el bienestar de sus hijos, sino que también se convierten en voces críticas del sistema, reivindicando una educación más justa, equitativa y respetuosa de la singularidad.

## Cultura de paz como enfoque educativo

Pensar la escuela desde un enfoque de cultura de paz implica reconocerla como un espacio vivo, donde las diferencias no se suprimen, sino que se acogen y se transforman en oportunidades para el encuentro y la convivencia. Esta visión no niega el conflicto, sino que lo comprende como parte inherente de la vida social y lo aborda mediante prácticas pedagógicas basadas en el diálogo, la empatía y el respeto. Desde esta perspectiva, la cultura de paz en la escuela se construye día a día al promover el reconocimiento de la diversidad, fomentar la participación activa de las y los estudiantes y sostener una comunicación abierta con las familias y el equipo docente. Para las NNA con AACCC, una escuela que promueve la paz es aquella que no solo les permite aprender, sino también ser, expresarse, jugar, equivocarse, cuestionar y crear. Es una escuela que no las encierra en moldes, sino que habilita caminos para el desarrollo integral desde la singularidad de cada experiencia.

Porque aprender no debería ser una experiencia dolorosa, sino una vivencia motivadora, significativa y también divertida. Si bien el aprendizaje puede incluir momentos de esfuerzo o dificultad, sobre todo al enfrentarse a conocimientos nuevos o complejos, el proceso debe poder disfrutarse y despertar entusiasmo.

Así lo expresan cuando se les invita a imaginar una escuela ideal. En sus propuestas se valora el juego, la autonomía y la posibilidad de elegir según sus intereses y necesidades:

Habrán áreas de diversión, que cuando sea recreo no van a estar ahí en un patio solo, sin nada. Sino que van a ir a diferentes salas, a las que ellos crean convenientes para sí mismos. Hay una sala solo para correr. Habría una sala también de deportes, donde puedes agarrar lo que quieras: fútbol, básquet, tenis. También voleibol. Habría una cancha de arena, una cancha de césped. Y también tenis para manos, o sea, de ping-pong (NNA2).

Otro niño reflexiona sobre la necesidad de una enseñanza personalizada, que parta de los intereses reales del estudiantado, y no de una programación rígida y uniforme:

Vaya, estás en kínder 3, o toca ciencia y te toca ver los colores... Entonces, por ejemplo, si un niño de kínder 3 quiere ver sobre los pájaros... pues le voy a enseñar de los pájaros. Y los que quieran aprender de los colores, les pueden enseñar de los colores... Pero la verdad es que de acuerdo su capacidad (NNA3).

Estas respuestas sencillas, pero a la vez tan cargadas de significado recuerdan que una escuela comprometida con la paz no es solo aquella que evita el conflicto, sino la que construye desde el reconocimiento mutuo, la libertad de pensamiento y el gozo de aprender.

Al entrevistar a uno de los docentes, se reconoce en sus respuestas una profunda vocación por la enseñanza y un compromiso genuino con el bienestar de sus estudiantes. Precisamente, una educación con enfoque de cultura de paz no solo implica transformar las relaciones entre estudiantes, sino también dignificar la labor docente. Para lograr una escuela que promueva la paz, es fundamental que quienes enseñan también sean respetados y reconocidos en sus capacidades, sus derechos y, sobre todo, en su dignidad humana.

Desde esa comprensión, el siguiente testimonio refleja no solo una reflexión pedagógica, sino también una sensibilidad hacia las necesidades de las NNA con AACC, así como una mirada crítica hacia las condiciones institucionales que limitan una enseñanza más integral:

Lo principal que es como... quizás la gasolina de toda esa maquinaria que pasa dentro del salón; es tiempo de planificar bien algo y de engranar bien una actividad. Me refiero a engranar, a incluir otras materias, porque eso creo que llena un poquito más esta demanda, en cuanto... no solamente al pasar ocupados, porque es fácil de ver que un niño termina algo rápido y ya estuvo. No solamente en el hecho que esté ocupado, sino en el hecho de que he notado también esa importancia de conexión de un tema con sus intereses. Es que fomenten

esa necesidad de cuestionar y que no corten esa pregunta o esa preguntadera que a veces tienen... Principalmente eso, porque normalmente los papás no están preparados. No es nada más tener disponible una buena pizarra, un buen lugar, un buen pupitre, una tele en el salón o computadoras disponibles, sino el cómo se usan y el cómo se está pendiente de ellos. Pero en cuanto a lo académico quizás eso, eso sería, porque también se le debe de apoyar o acompañar en cuanto a lo social. Principalmente por lo que ya se nota: esta capacidad, este enfoque y todo lo demás, que es diferente que el resto. Entonces, en cuanto al grupo, en cuanto a lo social, también se requiere como cierta intención para que se integre (D2).

Este testimonio recuerda que el compromiso docente no debe asumirse como una responsabilidad individual, sino como una tarea que necesita condiciones estructurales dignas, espacios de formación permanente y una comunidad escolar que valore la educación como un proceso colectivo de transformación y cuidado.

La educación para la paz requiere también la participación activa de las madres y padres de familia. En la medida en que propician el diálogo con los docentes y con sus hijas e hijos, contribuyen a construir espacios educativos que dignifican el aprendizaje, convirtiéndolo en una experiencia de desarrollo humano y crecimiento integral. El acompañamiento emocional que brindan en el hogar puede fortalecer los procesos que se viven en la escuela, ayudando a las niñas y niños a comprender sus emociones y a expresarlas con libertad y respeto. Así lo expresa una madre al reflexionar sobre un momento significativo en la vida de su hija:

A mí nunca se me había ocurrido hablarle a ella acerca de sus emociones, explicarle que todas las emociones son buenas. Y me recuerdo que, cuando salió de su primera sesión, lo primero que me dijo fue: 'Mami, enojarse no es malo. Está bien enojarse. Todas las emociones son buenas'. Y ya tenía para eso, ya 4 años cumplidos (M4).

Los testimonios compartidos en esta sección evidencian que la construcción de una escuela con enfoque de paz no puede reducirse a cambios metodológicos, sino que requiere una transformación profunda de las relaciones que la sostienen. Reconocer la diversidad como un valor, generar espacios para la

participación genuina de las y los estudiantes, y tejer vínculos de diálogo con las familias, son condiciones necesarias para construir una comunidad educativa centrada en el cuidado, la justicia y la dignidad. Tal como lo plantean Freire (1997) y la UNESCO (1999), una educación comprometida con la paz es aquella que interpela las estructuras de exclusión y se atreve a imaginar otros modos de aprender y convivir. En esta misma línea, Nussbaum (2006) sostiene que una educación orientada al desarrollo humano debe cultivar no solo las habilidades intelectuales, sino también las capacidades emocionales y éticas de cada persona, desde la empatía, la compasión y la responsabilidad mutua. Así entendida, la cultura de paz no es un contenido más del currículo, sino una forma ética y política de estar en la escuela y en el mundo.

## **Reflexiones finales**

Esta investigación se enmarca en una perspectiva de conocimiento situado, la cual reconoce que toda producción de saber está anclada a contextos históricos, sociales y relacionales específicos. Lejos de concebirse desde una mirada neutral o universal, el conocimiento aquí generado parte de las experiencias vividas de los sujetos participantes, niñas, niños, adolescentes, madres y docentes, quien desde sus vivencias han permitido comprender las AACC desde el espacio sociocultural donde surge, desde la particular de la realidad salvadoreña.

Asumir esta postura implica reconocer que no es posible hablar de AACC sin atender a las condiciones materiales, culturales e institucionales que las configuran. Desde este enfoque, el relato de una madre que lucha por que su hija sea reconocida por el sistema escolar, o la decisión de un niño de silenciar su capacidad para evitar el rechazo, no son meras anécdotas: son expresiones de una forma de conocer y acercarse a la realidad que los configura como sujetos sociales. La experiencia, en este sentido, no solo es objeto de estudio, sino fuente de saber.

El conocimiento situado también se manifiesta en la decisión metodológica de desarrollar un estudio de caso con enfoque cualitativo, el cual privilegia la comprensión profunda de las experiencias sobre la búsqueda de generalizaciones. En este sentido, los resultados y reflexiones que emergen del proceso

investigativo no buscan ofrecer respuestas universales, sino visibilizar cómo se vive esta realidad desde las voces y trayectorias de quienes la experimentan cotidianamente.

Esta investigación se propone como un espacio de reflexión crítica sobre el funcionamiento del sistema social y las estructuras que condicionan la participación plena de los NNA con AACC en la vida colectiva. Más que un análisis centrado en lo individual, busca visibilizar cómo ciertos saberes son validados o deslegitimados, cómo se comparten, y qué significados sostienen relaciones que, muchas veces, reproducen formas de exclusión y opresión. Desde esta perspectiva, comprender las AACC implica reconocerlas como una construcción social atravesada por dinámicas de poder, lo que exige enfoques educativos basados en el reconocimiento, el cuidado y la justicia.

El primer desafío que enfrenta una madre con una hija o hijo con AACC es acceder a un diagnóstico adecuado, especialmente cuando comienzan a manifestarse las primeras señales que marcan un desarrollo distinto al esperado. En El Salvador, la ausencia de una base conceptual clara y reconocida oficialmente sobre las AACC dificulta la formulación de políticas públicas orientadas a su atención. Como consecuencia, no existen rutas institucionales definidas que permitan a los NNA con AACC transitar hacia una educación inclusiva, ni mecanismos que garanticen adecuaciones curriculares pertinentes dentro del aula.

Aunque la Ley Crecer Juntos representa un avance al reconocer en su artículo 52 a los NNA con AACC como sujetos de derecho a adaptaciones curriculares, su implementación es prácticamente inexistente. No se han emitido lineamientos que orienten a las instituciones educativas en cómo proceder frente a estos casos. La ley, aunque representa un marco normativo importante, permanece como una declaración de buenas intenciones que aún no ha generado acciones directas que impacten en la vida escolar de los NNA con AACC.

La falta de normativa específica contribuye a la invisibilidad estadística de los NNA con AACC dentro del sistema educativo, fortaleciendo un sistema de creencias que limita su acceso a una educación inclusiva. Esta ausencia normativa perpetúa la percepción de que estos estudiantes no requieren una respuesta

diferenciada, lo que refuerza prácticas excluyentes. En El Salvador, la atención a las AACC se encuentra mediada por una visión restringida y meritocrática, en la que solo aquellos estudiantes que sobresalen en competencias académicas específicas reciben algún tipo de apoyo. Sin embargo, esta atención es parcial y fragmentada, pues no contempla de forma integral la diversidad de expresiones y necesidades que caracterizan a la población con AACC.

La atención dirigida a estudiantes con AACC no puede reducirse a los mismos enfoques utilizados para quienes presentan alto rendimiento académico. Los programas existentes tienden a enfocarse en áreas tradicionales del conocimiento, como las ciencias exactas, dejando de lado otras expresiones de las AACC, como el pensamiento creativo, el liderazgo, la sensibilidad artística o el compromiso social. Además, suelen estar orientados principalmente a adolescentes, sin ofrecer una atención diferenciada en las primeras etapas del desarrollo ni acompañamiento socioemocional. Esta visión limitada refuerza una lógica de exclusión, en la que quienes no se ajustan al perfil competitivo o meritocrático quedan al margen de cualquier posibilidad de reconocimiento o apoyo.

El modelo educativo salvadoreño continúa basado en una lógica de estandarización y normalización que invisibiliza las diferencias individuales. En este contexto, los NNA con AACC enfrentan un sistema que no contempla distintos ritmos ni estilos de aprendizaje, y que desatiende por completo la disincronía que suele caracterizar a esta población, es decir, la diferencia entre su madurez cognitiva y su desarrollo emocional.

A lo largo de este estudio también se evidencia cómo el sistema educativo salvadoreño se encuentra atravesado por una perspectiva adultocéntrica que limita la posibilidad de que NNA con AACC participen activamente en las decisiones que afectan su desarrollo. Sus voces suelen ser ignoradas o minimizadas, y sus necesidades interpretadas desde la mirada de los adultos, sin reconocer la validez de sus experiencias ni su capacidad de agencia. Esta forma de organización excluye la participación genuina de los NNA, reforzando la idea de que deben adaptarse al sistema, en lugar de que el sistema se transforme para responder a sus particularidades.

En esta misma lógica, la respuesta institucional ante la presencia de AACC ha sido mayoritariamente reactiva. No se parte de un enfoque preventivo, integral ni basado en derechos, sino que se responde únicamente cuando el caso se vuelve ineludible o cuando las familias insisten de forma reiterada. Esta reacción tardía, muchas veces operada desde la exclusión, se traduce en barreras para el acceso, en procesos deslegitimadores y en omisiones que perpetúan el sufrimiento emocional y la invisibilidad de esta población. En lugar de construir trayectorias educativas significativas, el sistema termina reforzando prácticas que expulsan simbólicamente o directamente a quienes no encajan en el molde normativo de alumno “promedio”.

Cuando las AACC se presentan junto a otras condiciones, como trastornos del espectro autista o dificultades de aprendizaje, su reconocimiento se vuelve aún más complejo. El sistema tiende a negar la coexistencia de capacidades y desafíos, reforzando la exclusión y dificultando la construcción de trayectorias educativas personalizadas.

Una de las barreras más significativas en la atención a las AACC es la desinformación generalizada entre el personal docente y directivo. En muchas ocasiones, las AACC son interpretadas como el resultado de estimulación excesiva por parte de las familias, particularmente de las madres, lo que lleva a una desacreditación de las necesidades reales de estos NNA.

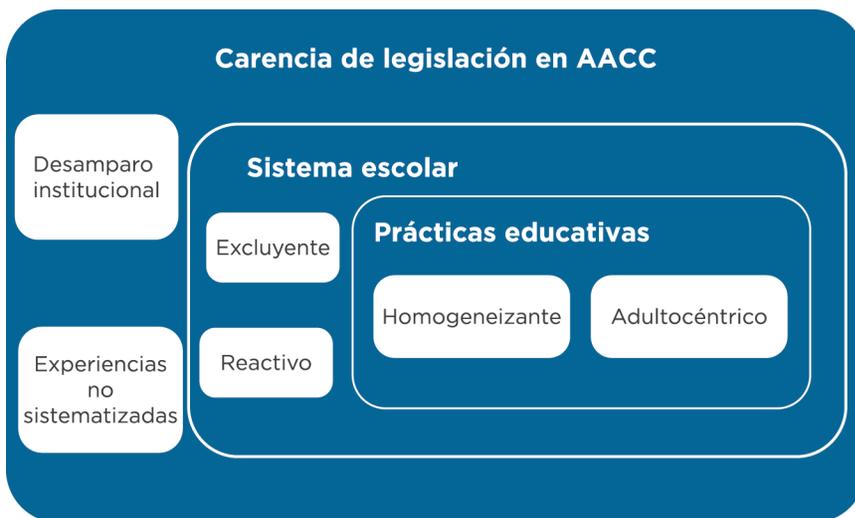
Este desconocimiento se alimenta de mitos sobre las AACC, generando la creencia de que este tipo de estudiante no requieren apoyo y de que ellos pueden adaptarse por sí solos. La escasa formación en este campo se traduce en resistencias al momento de implementar adecuaciones curriculares, y en actitudes que refuerzan la invisibilización.

La responsabilidad de atención de las AACC suele recaer, en la mayoría de los casos, sobre las madres. Ellas asumen múltiples roles: identifican las necesidades, gestionan diagnósticos, abogan por los derechos de sus hijos e hijas, y enfrentan la desinformación y el juicio social. Esta carga no solo representa un desgaste emocional, sino también una muestra de la falta de acompañamiento institucional.

A pesar de ello, muchas madres han logrado convertirse en actoras fundamentales en la visibilización de las AACC. Las madres tienen un lugar protagónico en los procesos de diagnóstico, acompañamiento y defensa del derecho a la educación; esta investigación también se sitúa en una epistemología del cuidado. Las madres no solo proveen información: generan saber desde la práctica cotidiana, desde el afecto y desde la resistencia frente a un sistema que no reconoce de forma integral las AACC.

Incluso en los casos en que se han logrado implementar procesos de aceleración o flexibilización curricular, estos han sido posibles gracias a los esfuerzos individuales de las madres, quienes han asumido el rol de principales interlocutoras entre sus hijos e hijas y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Su insistencia, acompañamiento y capacidad de gestión han sido determinantes para abrir caminos dentro de un sistema que aún carece de rutas institucionales claras para atender las necesidades de los NNA con AACC.

**Figura 1**  
*Atención de las AACC en El Salvador*



En ausencia de una política nacional que garantice la atención a los NNA con AACC, las respuestas que se ofrecen dependen casi exclusivamente de iniciativas aisladas. Estas surgen, en muchos casos, del compromiso de algunas familias, de docentes sensibilizados o de organizaciones de la sociedad civil. Sin embargo, al no estar

sistematizadas ni reconocidas oficialmente, los aprendizajes generados tienden a perderse, y con cada nuevo caso se vuelve a comenzar desde cero, como si no existieran precedentes. Esta falta de continuidad impide la construcción de una respuesta educativa sólida, acumulativa y sostenible para esta población (en la Figura 1, se muestra la dinámica de atención de las AACC).

## **Avances hacia una atención con enfoque de cultura de paz**

Si bien el sistema educativo salvadoreño aún no ha incorporado explícitamente un enfoque de cultura de paz en la atención a las AACC, la presente investigación permite identificar una serie de prácticas que, de forma dispersa y no sistematizada, se alinean con sus principios fundamentales. Estas acciones, en muchos casos impulsadas desde la base, por docentes comprometidos, madres persistentes o por los propios NNA con AACC, evidencian que es posible caminar hacia una educación más humana, inclusiva y respetuosa de la diversidad.

Uno de los primeros indicios de este avance es la escucha activa y empática por parte de algunos docentes, quienes han comenzado a reconocer las voces de las madres y de los propios estudiantes, sin descalificarlas ni imponer un modelo único de aprendizaje. La apertura a considerar procesos de aceleración, como en el caso de uno de los NNA, donde se celebró el éxito de un avance escolar, da cuenta de una disposición al diálogo y a la construcción conjunta de soluciones. Esta actitud docente, aunque aún minoritaria, refleja una forma concreta de valorar al otro desde su diferencia, lo cual es esencial en una cultura de paz.

Asimismo, se han documentado casos donde se permitió a los estudiantes seguir su propio ritmo y recibir ajustes en su entorno para evitar el sufrimiento emocional. Estas decisiones, aunque puntuales, rompen con la lógica homogeneizante que caracteriza al sistema y permiten generar condiciones mínimas para el bienestar, entendiendo que la paz no es solo la ausencia de violencia, sino la presencia activa de justicia, reconocimiento y cuidado. Al respetar la singularidad del estudiante, estas prácticas se aproximan a lo que Galtung (2003) denomina paz positiva.

Otro aporte relevante proviene del rol que han asumido las madres como constructoras de paz desde la resistencia. Su lucha no se basa en la confrontación directa, sino en la palabra, en la persistencia y en la defensa activa de los derechos de sus hijas e hijos. Al sostenerlos emocionalmente y reclamar atención sin recurrir a la violencia, las madres encarnan una forma de agencia ética profundamente vinculada a los principios de la cultura de paz: justicia, cuidado y compromiso con el bien común. Sus acciones cotidianas, como presentar recursos, insistir en evaluaciones o acompañar el proceso emocional de sus hijos, se convierten en gestos de transformación silenciosa, pero poderosa.

En los pocos casos donde se han logrado procesos de aceleración o adecuación curricular, también se han evidenciado prácticas que ponen en el centro la dignidad de la niña y el niño. En estos contextos, más allá de los aspectos técnicos o administrativos, se prioriza el desarrollo integral, el bienestar emocional y el respeto por el ritmo individual. Estas decisiones no solo representan una respuesta educativa, sino una forma concreta de ejercer el derecho a la educación desde una perspectiva ética y humanizadora.

Por último, los propios NNA con AACC han desarrollado mecanismos de autocuidado frente a entornos hostiles. En testimonios como el de NNA2, se percibe una forma de resistencia no violenta: alejarse de relaciones que generan daño y refugiarse en actividades que les brindan sentido y seguridad, como el dibujo. Aunque estas decisiones pueden estar marcadas por el dolor, también revelan una capacidad de agencia que merece ser reconocida y acompañada.

Estas acciones, aunque dispersas y aún no reconocidas como parte de una política educativa formal, evidencian pequeños pero significativos avances hacia una atención con enfoque de cultura de paz. La empatía, el diálogo, el reconocimiento de la diversidad, el cuidado mutuo y la resistencia no violenta se presentan como caminos posibles para construir una educación más justa, inclusiva y respetuosa de la singularidad. Reconocer estas prácticas y fortalecerlas mediante políticas públicas, formación docente y redes de acompañamiento es fundamental para transitar de una respuesta ocasional a un modelo estructurado y sostenible, basado en el respeto a los derechos de todas las niñas, niños y adolescentes.

## Referencias

- Álvarez González, M. & Bisquerra Alzina, R. (Coords.), Manual de orientación y tutoría. Praxis.
- Bain, S. K., Bliss, S. L., Choate, S. M., & Brown, K. S. (2006). Serving children who are gifted: Perceptions of undergraduates planning to become teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 450–478.
- Barrera, A., Durán, R., González, J., & Reina, C. L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación. ISBN: 978-84-691-8120-1.
- Barrera, J. (2008). Altas capacidades intelectuales. Consejería de Educación y Cultura de Murcia.
- Batallán, G. (2003). La ética en la investigación social con niños: Reflexiones sobre el consentimiento y el asentimiento informado. En G. Batallán (Ed.), *Infancias y adolescencias: Perspectivas para su análisis en el campo social* (pp. 153–172). Espacio Editorial.
- Bendelman, K., & Pérez Barrera, S. G. (2016). Altas habilidades/ superdotación: ¿Qué pasa en América Latina? *Revista Educação e Políticas em Debate*, 5(2), 210–224. <https://doi.org/10.36524/2238-8346.2016v5n2p210>
- Castelló, A. & Batlle, C. (1998a). *Altas capacidades: Diagnóstico y respuesta educativa*. Graó.
- Castelló, A., & de Batlle, C. (1998b). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. FAISCA. *Revista de altas capacidades*, (6), 26–66.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Editorial Paidós Educador.
- Conchero Gayán, S. (2017). *Las altas capacidades en educación infantil. Propuesta de intervención* [Trabajo de fin de grado, Facultad de Educación de Soria, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es>
- Covarrubias Pizarro, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 53–67.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Paidós.

- Cámara de Diputados de México. (2009). *Ley General de Educación* (reforma del 22 de junio de 2009). [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge\\_1993/LGE\\_ref18\\_22jun09.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref18_22jun09.pdf)
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria. (2014). *Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial*. [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58\\_14.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf)
- Elías Cárcamo, J. L., & Urrutia Anzora, X. E. (2023). *Características y necesidades específicas de apoyo educativo de niños, niñas y adolescentes salvadoreños con altas capacidades e intervenciones educativas realizadas por padres de familia, docentes y psicólogos* [Tesis de maestría, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas].
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43 (1).
- Gajardo, M. (2000). *Reformas educativas en América Latina: balance de una década*. Preal.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 103-112.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika Gogoratu.
- Garcerán Sáez, M. del C. (2019). Altas capacidades, educación y orientación familiar. Almoraima. *Revista de Estudios Campogibaltareños*, 50, 159-172. Instituto de Estudios Campogibaltareños.
- García-Ron, A., & Sierra-Vázquez, J. (2011). Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *Anales de Pediatría Continuada*, 9(1), 69-72. [https://doi.org/10.1016/S1696-2818\(11\)70010-5](https://doi.org/10.1016/S1696-2818(11)70010-5)
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- González, M. P. (2000). Altas capacidades: una visión prospectiva. En Álvarez, M. & Bisquerra, R. (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 235-256). Praxis.
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). Routledge.
- Gómez León, M. I. (2020). Desarrollo de la alta capacidad durante la infancia temprana. *Papeles del Psicólogo*, 41(2), 147-158.

- Hernando Cubero, S. (2014). *El niño con altas capacidades en el aula de infantil: respuestas educativas* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación].
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, Pilar. (2014). *Metodología de la investigación*, 6ª. ed. McGraw Hill España.
- Hernández Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Hernández-Torrano, D., & Gutiérrez Sánchez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Luque-Parra, D. J., Luque-Rojas, M. J., & Hernández Díaz, R. (2017). Altas capacidades intelectuales y trastorno de déficit de atención con hiperactividad: A propósito de un caso. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 56(1), 164-182. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.1-Art.441>
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In F. J. Mönks & W. A. M. Peters (Eds.), *Talent for the future: Social and personality development of gifted children* (pp. 191-202). Van Gorcum.
- Martínez Cortés, M. C., Padilla Góngora, D., Rodríguez Martín, C. R., López-Liria, R., Lucas Ación, F., & Zapata Fernández, A. (2009). Las altas capacidades: los mitos y la realidad propuesta por alumnos de Magisterio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 193-201.
- Medina-Castro, M., Abín, A., & Fernández, E. (2024). Concepción de las familias y la escuela sobre las Altas Capacidades: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 19(1), 1-10.
- Ministerio de Educación de Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional* N.º 26.206. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ministerio de Educación de Argentina. (2007). *Normativa sobre aceleración escolar en Buenos Aires*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/altas\\_capacidades\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/altas_capacidades_0.pdf)
- Ministerio de Educación de Brasil. (2008). *Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación*

- Inclusiva*. <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1996). *Decreto 2082 de 1996*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf)
- Mirandés Grabolosa, J. (2008). *La educación de los más inteligentes: ¿Siguen siendo las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de altas capacidades el colectivo ignorado en nuestro sistema educativo?* Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades.
- Monge, M., & Monge, M. A. (2009). Cuerpos, mentes y aprendizajes diversos: La clase de Educación Física como modelo de una educación inclusiva en Costa Rica. *Ágora para la EF y el Deporte*, (9), 115-136. <https://www.researchgate.net/publication/28271657>
- Monterde, F. (1998). Los alumnos/as superdotados. En M. Álvarez & R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría*. Praxis.
- Montessori, M. (1949). *Educación y paz*. Editorial Diana.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Peñas, M. (2006). *Características socioemocionales de los adolescentes superdotados. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismo*. Secretaría General Técnica de Madrid.
- Poder Legislativo de Costa Rica. (2010). *Ley N.º 8899: Desarrollo de la alta dotación, talentos y creatividad en el sistema educativo*. [https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=69320&nValor3=83222](https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=69320&nValor3=83222)
- Polo Ureña, A. S. (2021). *Identificación y acompañamiento educativo en niños con altas capacidades intelectuales* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador]. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>
- Reche Morales, G. M. (s.f.). *Altas capacidades intelectuales*. Consejería de Educación y Cultura de Murcia. [https://www.carm.es/edu/pub/19638\\_2019/files/altas-capacidades-intelectuales.pdf](https://www.carm.es/edu/pub/19638_2019/files/altas-capacidades-intelectuales.pdf)

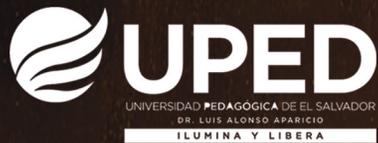
- Renzulli, J. S. (1978). *What makes giftedness? Reexamining a definition*. Phi Delta Kappan.
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Creative Learning Press.
- Robinson, K. (2009). *El Elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Grijalbo.
- Secanilla, E. (2019). Las altas capacidades. Estudio de caso. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 233-240.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks.
- Sternberg, R. J. (1993). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Penguin Books.
- Tannenbaum, A. J. (1997). Giftedness and education: A pragmatic approach. *Roeper Review*.
- Terrassier, J.-C. (1981). *La dyssynchronie: Une spécificité de l'enfant surdoué*. *Psychologie et Éducation*, 4(1), 3-10.
- UNICEF (2012). *Ética en la investigación sobre la infancia*. Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe. <https://www.unicef.org/lac/informes/etica-en-la-investigacion-sobre-la-infancia>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.23-64). Gedisa.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (J. F. Yela, Trad.). Editorial Crítica. (Obra original publicada en 1931)
- Wild, R. (2000). *Educar para ser: Vivencias de una escuela activa*. Herder.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks.







FUNDACIÓN  
ALTAS CAPACIDADES  
EL SALVADOR



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR  
DR. LUIS ALONSO APARICIO  
ILUMINA Y LIBERA

ISBN: 978-99983-65-52-0



9 789998 365520