

Educación imaginativa y estudiantes con alta capacidad: las comprensiones de Egan como posible respuesta a su atención

Imaginative education and high-ability students: Egan's understandings as a possible response to his attention

Paula Salazar Tello

Universidad de Los Andes, Santiago, Chile

RESUMEN

La condición de alta capacidad es una realidad educativa aún no reconocida a nivel legislativo en Chile; sin embargo, para muchos docentes es necesario buscar herramientas pedagógicas que permitan una adecuada atención de los estudiantes que presentan esa condición. Consecuentemente con ello, este trabajo pretende poner en reflexión cómo la Educación Imaginativa, particularmente en su propuesta del uso del lenguaje a través de las comprensiones, puede ser un enfoque relevante de considerar para la atención en aula de esta realidad.

Palabras clave: altas capacidades, educación imaginativa, comprensión filosófica e irónica

Contacto:
plsalazar@miuandes.cl

ABSTRACT

The condition of High Ability is an educational reality that has not yet been recognized at the legislative level in Chile; however, it is essential for many teachers to seek pedagogical tools that allow an appropriate attention to students with this condition. Consequently, this work aims to reflect on how Imaginative Education, particularly in its proposal of using language through comprehension, can be a factor to consider for attention in the classroom to this reality.

Keywords: high-ability, giftedness, imaginative education, philosophic and ironic comprehension

1. PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

En Chile, desde noviembre del año 2019, se encuentra en el Senado para su estudio y tramitación el proyecto de ley titulado “Normas especiales para identificar y promover la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes con altas capacidades”, cuyo fin es visibilizar la realidad educativa de los estudiantes que presentan esta condición en nuestro país y crear programas de atención y evaluación diferenciados en atención a sus características propias (Diario Constitucional, 2019). Actualmente, el Decreto Supremo 170 (2009) y el Decreto 83 (2015) determinan que los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) sean beneficiarios de una adecuación curricular y de su integración en los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica; así se promueve una enseñanza diversificada y la atención educativa de la diversidad estudiantil presente en las aulas. Sin embargo, en el sistema escolar nacional aún no se considera a los estudiantes con *alta capacidad* o *altas capacidades cognitivas* como alumnos que requieren una adecuada atención a sus particulares formas de aprendizaje. Se trata de una falencia que incide en que estos estudiantes aún se encuentran invisibilizados en el sistema educativo nacional y, como consecuencia de ello, no reciben una educación adecuada a sus particulares formas de aprendizaje.

Según García-Cepero (2010), “la población de estudiantes talentosos chilenos podría encontrarse entre 39.000 y 310.000 estudiantes” (p. 11); por tanto, y al igual que se ha dispuesto con los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), los estudiantes con alta capacidad cognitiva (AC) requieren en la actualidad de una atención específica de acuerdo con sus características propias de aprendizaje. Esta necesidad supone que el sistema educativo nacional implemente las medidas necesarias para garantizar los aprendizajes adecuados de los estudiantes con alta capacidad, en concordancia con sus potencialidades de desarrollo natural.

En este contexto, en el presente artículo se planteó la pregunta: ¿Podría ser la propuesta de la Educación Imaginativa una opción para la atención adecuada de la condición de alta capacidad?

2. REVISIÓN DE CONCEPTOS

Para contestar la pregunta relacionada con la incorporación de la Educación Imaginativa en la atención de los estudiantes con alta capacidad, se presentan conceptos que es necesario desarrollar en función de los objetivos de la presente investigación. Estos son: alta capacidad y Educación Imaginativa en cuanto estrategia para la atención de esta condición.

2.1. Conceptualización de alta capacidad

La definición del concepto de *alta capacidad*, como se conoce hoy, es el resultado de un largo proceso de investigación sobre la inteligencia que se inició en Europa a comienzos del siglo XX, buscando seleccionar los mejores estudiantes para recibir instrucción académica. Al indagar respecto de ello, Ardila (2011) indica que “los primeros intentos formales [...] se deben a Alfred Binet (1857-1911), quien fue comisionado por el gobierno francés para encontrar una forma de seleccionar a los estudiantes que tenían habilidades para cursar estudios en las escuelas francesas” (p. 98). Trujillo y Rivas (2005)

agregan que “fue Binet, a principios del siglo XX, quien, junto con [Théodore] Simon, diseñó las primeras pruebas de inteligencia...” (p. 10). En Estados Unidos también se observan avances en la investigación del tema a principios del siglo XX; así, Covarrubias (2018), refiriéndose al investigador norteamericano Lewis Terman, y su vinculación con la noción de alta capacidad, señala que “en 1916 [Terman] utilizó el término *superdotado* para referirse a los individuos con un CI mayor a 130 puntos” (p. 55). En este mismo orden de ideas, Artiles hace hincapié en la relación de los términos *superdotación* y *alta capacidad* (2013), e indica:

Históricamente, la superdotación ha sido asociada a la alta capacidad intelectual de los sujetos, siendo la inteligencia el criterio más utilizado para identificar a estos alumnos. En este sentido, hablar de superdotación conlleva necesariamente a hablar de inteligencia, ya que, como se puede comprobar [...], el concepto de superdotación ha ido evolucionando paralelamente a los distintos modelos teóricos de la inteligencia que se han centrado en determinar qué capacidades psicológicas son características de estos sujetos. (pp. 137-138)

Por su parte, Albes et al. (2013) agregan:

Los modelos y conceptos de inteligencia han evolucionado, y a lo largo de los siglos XX y XXI se ha pasado de la inteligencia psicométrica a la inteligencia como un concepto dinámico, cambiante y desarrollable a lo largo de la vida. [...] como aporta Castelló, la concepción estática y unitaria de la inteligencia ha dejado paso a “una concepción dinámica y no como rasgo único, sino como una constelación de capacidades irregulares que van variando a lo largo de la vida. (p. 10)

Sternberg (1997) ya había explicado que en el rendimiento superior las personas evidencian la utilización de una serie de procesos cognitivos específicos para procesar la información, para enfrentarse a la novedad o para solucionar problemas. El autor fue más allá del CI y distingue las inteligencias analítica, creativa y práctica. Asimismo, Guirado (2015) expresa: “Las altas capacidades son un concepto

que reúne en una misma categoría toda la diversidad existente en la inteligencia excepcional, agrupando la superdotación con todos los talentos y las experticias o habilidades desarrolladas a través de la experiencia” (p. 18).

Por otra parte, y en relación con los conceptos vinculados a alta capacidad, Díaz y Pomar (2003) señalan que “se han usado diferentes calificativos para designar a aquellos que sobresalían por uno u otro campo de actuación. Talento, genio, superdotado, eminencia, prodigio, precoz son algunos de estos términos” (p. 176). Los investigadores que han desarrollado modelos respecto de los diferentes estilos de aprendizaje difieren en sus conceptualizaciones para abordar sistemáticamente cada estilo en particular, en concordancia con la crítica de Albes et al. (2013), quienes indican que “con frecuencia se usan de manera indiscriminada y de forma sinónima términos específicos como superdotación, talento, precocidad, prodigio, genio, bien dotado, etcétera” (p. 11). Gagné (2015), centrándose solo en dos términos, propone una diferenciación entre los conceptos de talento y dotación, aclarando que:

dotación designa la posesión y el uso de capacidades naturales sobresalientes sin entrenamiento y espontáneamente expresadas, también llamadas aptitudes o dones, en al menos un dominio de capacidad, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de los compañeros de su edad; y *talento* designa el dominio excepcional de competencias desarrolladas sistemáticamente. Conocimientos y capacidades, en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de “compañeros”, aquellos que han acumulado una cantidad similar de aprendizaje en el mismo tiempo. (pp. 15-16)

Esto es coincidente con la conceptualización de Renzulli (2015), quien “diferencia taxativamente entre potencialidad y rendimiento”. Por esta razón, emplea el término “alumnos de alto potencial” (*high-potential students*), que en cierta forma se podría asimilar, aunque con importantes matices, al de alumno con alta capacidad. Por consiguiente,

cuando este autor emplea la palabra “*gifted*”, superdotado, la usa como un adjetivo y no como un sustantivo, de modo que no hablará de alumnos “superdotados” (*gifted students*), sino que se referirá a la presencia o ausencia de comportamientos o conductas superdotadas (*gifted behaviors*) en los estudiantes (Renzulli, 2015).

Otra forma de identificación del fenómeno se da considerando factores psicobiológicos, como lo propone el Consejo General de los Colegios Oficiales de Médicos de España (2014), que lo expresa de la siguiente manera:

Las altas capacidades, desde la perspectiva no reduccionista y científica, constituyen un proceso de transformación ontogenética, de origen y fundamento biogenético y sustrato neurobiológico. Su naturaleza y configuración es de carácter neurobiológico, neuropsicológico y epigenético; por tanto, se trata de un proceso cuya identificación requiere el diagnóstico biopsicosocial. (p. 9)

Esta institución enfatiza la importancia del necesario y adecuado diagnóstico para identificar fehacientemente la condición de alta capacidad, situándola en la categoría de necesidad educativa especial y, por tanto, reconociendo que debe ser abordada por docentes competentes. Existen, asimismo, las definiciones de organismos oficiales americanos, como la National Association for Gifted Children (2020), según las cuales esta condición se expresa a partir de las capacidades naturales de los individuos: “Los estudiantes con dones y talentos se desempeñan, o tienen la capacidad de desempeñarse, en niveles más altos en comparación con otros de la misma edad, experiencia y entorno en uno o más dominios” (p. 1). Del mismo modo, en reunión de expertos en alta capacidad, a principios de los años noventa del siglo pasado, el Grupo Columbus declaró:

La alta capacidad es un desarrollo asincrónico en el que las habilidades cognitivas avanzadas y una mayor intensidad se combinan para crear experiencias internas y conciencia que son cualitativamente diferentes de la norma. La singularidad de las personas con AC las vuelve particularmente

vulnerables y requiere modificaciones en la crianza, la enseñanza y el asesoramiento para que se desarrollen de manera óptima. (1993)

Asimismo, la caracterización de los estudiantes con altas capacidades se presenta a través de una variedad de miradas teóricas referidas a la inteligencia. A continuación, se detallan y relacionan las más importantes.

En primer lugar, se tiene la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg, compuesta por tres subteorías. Prieto y Sternberg (1991) las explican del siguiente modo:

a) la componencial, que se refiere a las relaciones entre la inteligencia y el mundo interno o mental del sujeto; b) la experiencial, que intenta entender la inteligencia en términos de relaciones entre el individuo y su experiencia a lo largo de su vida; y c) la contextual, que considera la inteligencia en función de las relaciones del individuo con su mundo externo o contexto. (p. 78)

En segundo lugar, nos encontramos con la propuesta teórica acerca de la sobreexcitabilidad intelectual de Dabrowski, formulada en 1946, cuyos estudios señalan “la existencia de una serie de factores básicos que, al ponerse en funcionamiento, generan diversas disarmonías entre las estructuras y funciones mentales; conflictos cuya finalidad es conducir al individuo al desarrollo de su psique (Pardo, 2004). Benito (1992) explica que “la sobreexcitabilidad intelectual incluye hacer preguntas, búsqueda, análisis, resolver problemas, la capacidad de esfuerzo intelectual sostenida”, definición coincidente con las características expresadas por Sternberg en relación con sus metacomponentes, que corresponden a procesos ejecutivos de nivel superior. Entre las características que Dabrowski menciona como observables se pueden mencionar las conocidas mediante la sigla OEs, “overexcitabilities”, que Tourón (2019) señala como sobreexcitabilidad intelectual, sobreexcitabilidad imaginativa, sobreexcitabilidad psicomotora y sobreexcitabilidad sensorial.

Un tercer modelo es el de Barbara Clark, que se refiere a las funciones del desarrollo cerebral, y que Gómez y Mir (2011) explican de esta

forma: “los alumnos con altas capacidades presentan un desarrollo avanzado y acelerado de las funciones del cerebro, incluyendo los sentidos físicos, las emociones, la cognición y [...] la intuición y la percepción” (p. 20). Gómez y Mir (2011), a través de una pirámide, representaron el mecanismo de las altas capacidades; en la base se representa el componente físico, que implica los sentidos y el movimiento; la cara lateral izquierda simboliza el componente cognitivo, el cual implica el pensamiento analítico, secuencial y líneas del hemisferio izquierdo del cerebro; la cara lateral derecha representa el componente afectivo, que plasma el aspecto emocional y social y, por consiguiente, la cara oculta de la pirámide representa el componente espiritual; por último, cabe destacar un componente que abarca el volumen interior de la pirámide en forma de espiral, que simboliza la intuición. El desarrollo de las altas capacidades, para estas autoras, requiere de la implicancia de estos cinco componentes. Por su parte, Clark (1988) propone las siguientes características cognitivas referidas a los estudiantes con altas capacidades: cantidad extraordinaria de información, retención inusual, comprensión avanzada, variedad inusual de intereses y curiosidad, alto nivel de desarrollo lingüístico, alto nivel de habilidad verbal, alto nivel de habilidad visual y espacial, capacidad inusual para procesar la información, procesos de pensamiento acelerado, procesos de pensamiento flexible, síntesis comprensiva, temprana habilidad para retrasar las conclusiones, alta capacidad para ver relaciones inusuales y diversas relaciones y figuras generales, y habilidad para generar ideas originales y soluciones.

2.2. Educación Imaginativa

Respecto de los antecedentes de la Educación Imaginativa, es necesario mencionar los aportes de Vigotsky, que Egan (en Egan y Judson, 2018) reconocerá como gran influencia para su propuesta pedagógica, al indicar que “se basa en la obra del psicólogo ruso Lev Vygotsky (1896-1934) [...] en la forma en que los alumnos adquieren una comprensión cada vez más rica del mundo (p. 17). De esta manera,

el paradigma de la Educación Imaginativa se transforma, gracias al influjo de Vigotsky, en un importante aporte a la educación. Egan (2018) señala al respecto: “Según Vygotsky, comprendemos el mundo mediante el empleo de unos instrumentos intelectuales mediadores que, a su vez, influyen en el tipo de comprensión que obtenemos (p. 81). Vygotsky (2009) hace un estudio sobre la relación entre el desarrollo técnico y el lenguaje, que es lo que llevará a la idea de signos como herramienta dentro del lenguaje, idea que luego inspirará a Egan y lo llevará a hacer su propuesta de comprensiones a través de la evolución del lenguaje, que es el sello de la Educación Imaginativa.

Entonces, el principal aporte de Vigotsky a la Educación Imaginativa es el concepto de herramienta cognitiva, que puede ser definido, según Egan (2008), como “cosas que permiten a nuestros cerebros hacer obras culturales” (p. 40).

Luego, la dimensión práctica de la propuesta de Kieran Egan reside en haber ordenado las herramientas cognitivas basadas en el lenguaje a través de un sistema de comprensiones. En *Mentes educadas* (2018), este investigador explica de la siguiente manera qué entiende por comprensiones:

Caracterización de la educación en términos de una nueva categoría (tipos de entendimiento), mediante la consideración de la imaginación, la acumulación de conocimientos, y el desarrollo psicológico trabajando juntos. Estos cinco tipos de entendimientos distintos caracterizan mejor el proceso de desarrollo educacional que los derivados de corrientes educacionales psicológicas y filosóficas. Estos entendimientos corresponden a: somático, mítico, romántico, filosófico e irónico. (p. 48)

Luego, en el mismo texto, explicita su planteamiento:

Mi propuesta es que el desarrollo educativo es un proceso cuyo centro de interés y cuyo atractivo intelectual empiezan con una construcción del mundo de carácter mítico; más adelante se establecen “románticamente” los límites de la realidad y la magnitud de la realidad y, por último, se sitúan “filosóficamente” los rasgos principales del mundo mediante unas cuadrículas organizadoras. En esta actividad “filosófica”, los estudiantes

se ven a sí mismos como partes de procesos complejos; se propone establecer la verdad acerca de estos procesos complejos; se propone establecer la verdad acerca de estos procesos con una cierta urgencia psicológica, porque así descubrirán la verdad sobre sí mismos (p. 200).

Otra influencia de la Educación Imaginativa, y que profundiza la propuesta de Egan, es la del filósofo francés Jean-Jacques Rousseau, quien, en su *Emilio, o De la educación* (1762) afirma:

La obra maestra de una buena educación es hacer un hombre razonable; ¿y qué se pretende educar a un niño por la razón? Esto es comenzar por el fin, es querer hacer el instrumento de la obra. Si los niños razonasen, no tendrían necesidad de ser educados; pero al hablarles desde su temprana edad en un lenguaje que ellos no comprenden, se les acostumbra a administrar palabras, a controlar todo cuanto se les dice, a creerse tan sabios como sus maestros, a convertirse en discutidores y tercos. Conocer el bien y el mal, percibir la razón de los deberes del hombre, no es asunto para un niño. La naturaleza quiere que los niños sean antes niños que hombres. Si nosotros pretendemos alterar este orden, producirémos frutos precoces, que no tendrían ni madurez, ni sabor, y no tardarán en corromperse; tendremos jóvenes doctores y viejos niños. La infancia tiene modos de ver, de pensar, de sentir, que le son propios; nada es menos sensato que querérselos sustituir con los nuestros. (1985, pp. 96-97)

Rousseau comienza a concebir la idea de que hay que ajustar la educación a lo que el niño es en su naturaleza y no tratar de que aprenda como lo haría un adulto. Egan, enfocándose en este respeto hacia el niño, usa como herramienta formativa el desarrollo del lenguaje para crear su esquema de comprensiones, que es la propuesta práctica de su teoría.

Se trata de un planteamiento que se enfoca en cómo el estudiante capta la realidad mediante la herramienta del lenguaje en distintas etapas de su crecimiento; esta observación ofrece un esquema que muestra distintas etapas de comprensión de acuerdo a su desarrollo lingüístico,

y en cada comprensión se constata una serie de herramientas que le son propias, todo esto siguiendo las ideas de Rousseau y Vigotsky.

Otro autor que influyó a Egan es John Dewey, el filósofo y educador estadounidense que también planteó en sus escritos la importancia de crear experiencias con sentido para prepararse para el futuro:

Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y solo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia presente nos prepararemos para hacer la misma cosa en el futuro. Esta es la única preparación que a la larga cuenta para todos. (1960, p. 59)

En cada una de las comprensiones de Egan se proponen herramientas que forman experiencias que irán preparando de forma real al estudiante para su vida futura, y es por su realismo que logran “enganchan” las emociones.

Un punto importante que es necesario considerar antes de revisar cada comprensión y sus herramientas es que el concepto mismo de *comprensiones* no se asocia a edades específicas o etapas determinadas de desarrollo. El mismo Egan (2018) explicará:

En otro texto he asociado a los “tipos de entendimiento” con particulares rangos etarios, el mítico hasta los siete u ocho años, romántico desde ahí hasta los catorce años, y así sucesivamente. ¿Cómo se hace esta conexión?, ¿existe alguna investigación que evidencia una predisposición a ser “románticos” entre los ocho y los catorce años? No, la conexión se basa en las causas relacionadas que impulsan el desarrollo cultural y educacional. Entonces me he enfocado en esas técnicas y tecnologías que sustentan tipos particulares de entendimiento, cosas como el lenguaje, la alfabetización, la escritura, etcétera. (p. 52)

En el mismo texto, Egan (2018) reafirma: “Las edades que yo indico son estimaciones basadas en observaciones del tiempo que suelen tardar los estudiantes en desarrollar y dominar con fluidez los usos pertinentes del lenguaje” (p. 52).

Entonces, un punto que ahora queda claro es que el sistema que propone este autor no se basa tanto en edades, sino en el desarrollo de las herramientas cognitivas basadas en el lenguaje. Esta idea puede ser asociada con la definición de alta capacidad del Grupo Columbus que vimos en el primer apartado, la que presenta la alta capacidad como un desarrollo asincrónico, lo que permite postular la idea de que un estudiante con esta condición puede tener, según el enfoque de Egan, una comprensión que esté por sobre el promedio de la que evidencian sus compañeros de la misma edad.

En la Tabla 1, se observa el modelo de los tipos de comprensión propuesto por Egan. En cada comprensión se mencionan sus correspondientes herramientas.

Tabla 1. Esquema de comprensiones de Egan

Comprensión somática	Comprensión mítica	Comprensión romántica	Comprensión filosófica	Comprensión irónica
Prelingüística	Lenguaje oral	Lenguaje escrito	Lenguaje racional	Lenguaje reflexivo
Sentidos del cuerpo	Historias	Extremos y límites de la realidad	Necesidad de generalidad	Límites del lenguaje
Respuestas emocionales	Lo abstracto y las emociones	Emociones, asombro y admiración	De jugador trascendente a agente histórico	Uso auto-reflexivo del lenguaje
Humor	Opuestos binarios y su mediación	Asociación con las cualidades heroicas	Esquemas generales y sus anomalías	Modulación de los distintos tipos de comprensión
Lo inesperado	Vívidas imágenes mentales	Cuestiones de detalles (colecciones)	Búsqueda de la autoridad y la verdad	Apreciación por la ambigüedad
Musicalidad	Chistes y humor	Humanización y personificación del conocimiento	Procesos sobre resultados	La postura socrática
Ritmo	Metáforas	Cambio de contexto y juego de roles		Coalescencia
Patrones	Sentido de misterio y acertijos	El ojo gráfico		
Gestos y comunicación (mimética)	Juego y dramatización			

Fuente: Basada en lo propuesto por Annabella Cant (2013) y traducido por Carolina López (2014).

Por último, se hace una breve mención de cada uno de los tipos de comprensión para identificar sus principales características.

COMPRESIÓN SOMÁTICA

La primera comprensión es la somática. Egan (2018) comienza hablando de ella así: “el hecho de llamarla ‘somática’ indica que es una comprensión general basada en el cuerpo y que difiere bastante de los tipos de comprensión basados en el lenguaje...”.

Es importante aclarar que el investigador ve esta comprensión como una verdadera manera de adquirir una visión del mundo, a pesar de no estar basada en el lenguaje. Lo expresa de la siguiente manera:

para mi razonamiento es muy importante el hecho de que los niños muy pequeños que aún no emplean el lenguaje tienen una comprensión del mundo. No se trata de una percepción “animal”; se trata de una “perspectiva” inconfundiblemente humana del mundo. Esta comprensión inicial se basa en nuestra percepción característicamente humana, en nuestro cerebro, en nuestra mente, en nuestro corazón y en cualquier otra cosa que pueda emplear nuestro cuerpo para orientarse. (p. 252)

COMPRESIÓN MÍTICA

La comprensión mítica emerge con la aparición del lenguaje oral. La base de esta comprensión es el uso actual que se le puede dar a las herramientas cognitivas de las culturas orales; al respecto, Egan (en Egan y Judson, 2018), dice lo siguiente:

No nos dedicamos, claro está, a preparar a los niños para vivir en una cultura oral. Lo que estamos haciendo es prepararlos para una cultura alfabetizada-y-oral. No se trata tanto de que la alfabetización haya borrado las culturas orales, sino más bien de que se ha construido sobre ellas. (p. 22)

COMPRESIÓN ROMÁNTICA

La comprensión romántica se vincula con la alfabetización de los niños; al respecto, Egan y Judson (2018) señalan:

Los niños desde los 7 u 8, hasta aproximadamente los 15 años, no aceptan fácilmente la existencia de las hadas, del conejo de Pascua o de resultados mágicos a través de unas habichuelas mágicas. En cambio, se interesan cada vez más por dotar de sentido el mundo real [...]. Al tiempo que se vuelven alfabetizados, interiorizan un nuevo conjunto de herramientas cognitivas que conforma profundamente la manera en que se involucran y dotan de sentido la realidad. (p. 90)

COMPRESIÓN FILOSÓFICA

En palabras de Egan (2018), “La característica esencial de la comprensión filosófica es un pensamiento teórico sistemático y una creencia insistente en que la verdad solo se puede expresar en sus términos” (p. 173).

Siguiendo con su categorización, Egan explica en detalle en qué consiste esta comprensión, partiendo desde sus orígenes históricos: “El nuevo lenguaje conceptual que se desarrolló en la Grecia antigua se destacaba por un empleo cuantitativo y calculatorio del lenguaje semejante a colocar las unidades de discurso en un orden nuevo y aritmético: un lenguaje racionalizado” (p. 176).

COMPRESIÓN IRÓNICA

La última comprensión propuesta por Egan (2018) es la irónica. Este tipo se constata cuando se es capaz de notar, de manera autónoma, las falencias de los esquemas generales, lo que confiere al lenguaje una mayor flexibilidad. Esta situación permite dar espacio a la reflexión.

Respecto de esta comprensión, Egan señala lo siguiente:

El componente esencial de la ironía es un alto grado de reflexividad sobre el propio pensamiento, y una sensibilidad refinada hacia la naturaleza limitada y cruda de los recursos conceptuales que podemos emplear para comprender el mundo. Es decir, la ironía supone una flexibilidad mental suficiente para reconocer la insuficiente inflexibilidad de nuestra mente y de los lenguajes que empleamos cuando intentamos representar el mundo. (p. 237)

3. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión al revisar los conceptos de alta capacidad y Educación Imaginativa, y para contestar la pregunta inicial de nuestra reflexión, se puede decir que los estudiantes con alta capacidad, de acuerdo a lo indicado por el Grupo Columbus, presentan un desarrollo asincrónico, es decir, su edad mental no coincide con la cronológica, lo que hace que tengan una capacidad intelectual por sobre la media, como lo plantea Renzulli (2015); asimismo, se establece que, entre estos indicadores superiores a los de la media, existe una mayor capacidad de análisis y de resolución de problemas. Junto con ello, tienen una imaginación y una emotividad bastante desarrolladas. En cuanto la Educación Imaginativa enfatiza el “enganche de las emociones” mediante la imaginación, este enfoque puede ser una respuesta apropiada para estos estudiantes; del mismo modo, se puede postular que adquirirán las comprensiones de nivel superior, la filosófica y la irónica, con la guía adecuada, por lo que toda actividad que implique llevarlos a la reflexión, como debates o rutinas de pensamiento, ofrecen una alternativa positiva para captar su atención en el aula.

Al concluir no podemos dejar de constatar que queda abierto un tema que merece una reflexión más profunda, relacionado con el uso del lenguaje. Es necesario enfatizar que la división que propone Egan respecto de las comprensiones se asocia al empleo del lenguaje, de modo que la respuesta a cómo podemos atender a los estudiantes que evidencian la condición de alta capacidad en el aula puede sustentarse en la forma en que les comunicamos los contenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*, Gobierno Vasco, España. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_

esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf

- Arancibia, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 4(26), 3-15. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/la-educacion-de-alumnos-con-talentos-una-deuda-y-una-oportunidad-para-chile.pdf>
- Ardila, R. (2011). Inteligencia, ¿qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97-103. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-39082011000100009
- Artiles, C., Jiménez J., Rodríguez, C. y García, E. (2013). Necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de altas capacidades intelectuales: identificación e intervención temprana. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 135-154.
- Benito, Y. (1992). *Aproximación a la teoría de la desintegración positiva de Dabrowski*. Centro Huerta del Rey.
- Clark, B. (1988). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (3ª ed.). Merrill Publishing Company.
- Consejo General de los Colegios Oficiales de Médicos de España et al. (2014). Diccionario. *Altas capacidades*. <https://altascapacidadescse.org/cse/diccionario.pdf>
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Losada.
- Diario Constitucional. (2019). *Proyecto establece normas especiales para identificar y promover la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes con altas capacidades cognitivas*. <https://www.diarioconstitucional.cl/2019/11/26/proyecto-establece-normas-especiales-para-identificar-y-promover-la-trayectoria-educativa-de-ninos-ninas-y-adolescentes-con-altas-capacidades-cognitivas/>
- Díaz, O. y Pomar, C. (2003), Nueva concepción de necesidades educativas especiales: la superdotación. *UBRAL, Revista Semestral*

- de Educación, Cultura y Sociedad*, 3(4). https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/umbral/contenidos/v03_n04.htm
- Educación Imaginativa México*. <https://www.educacionimaginativa.mx/>
- Egan, K. (2008). *The future of education: reimagining our schools from the ground up*. University Press.
- Egan, K. (2018). *Mentes educadas*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Egan, K. y Judson, G. (2018). *Educación imaginativa: herramientas cognitivas para el aula*. Editorial Narcea.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento, la perspectiva DGMT/CMTD. *Revista de Educación*, 368(1). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>.
- García-Cepero, M. (2010). *Estudiantes sobresalientes en establecimientos educacionales municipalizados de la Segunda Región. Fundamentos para una política pública para el desarrollo del talento en la escuela*. Proyecto FONIDE n.º 20912.
- <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Final-UCdelNorte-CaridadGarc%C3%ADa.pdf>
- Garrido, J. (2009). *Adaptaciones Curriculares. Guía para Profesores Tutores de Educación Primaria y Educación Especial*. CEPE.
- Gómez, M. y Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Narcea.
- Guirado, A. (2015). *¿Qué sabemos de las altas capacidades? Preguntas, respuestas y propuestas para la escuela y la familia*. Graó Educación.
- Ministerio de Educación de Chile. *Diversificación de la enseñanza*, <https://escolar.mineduc.cl/apoyo-la-trayectoria-educactiva/diversificacion-la-ensenanza/#:~:text=La%20diversificaci%C3%B3n%20de%20la%20ense%C3%B1anza,docentes%20y%20la%20comunidad%20escolar>

- Ministerio de Educación de Chile. *Documento de preguntas frecuentes: Decreto 83/2015*. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2019/07/PREGUNTAS-FRECIENTES-D83-actualizaci%C3%B3n-2019_-1.pdf
- National Association for Gifted Children. (2019). *A definition of giftedness that guides best practice*. NAGC. <http://www.nagc.org/>
- Pardo, R. (2005). La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 431-450. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404220431A>
- Renzulli, J., Gaesser, A. (2015). Un sistema multicriterial para identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368(4). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290>
- Rousseau, J. J. (1985). *Emilio*. EDAF.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Paidós.
- The Columbus Group. (1993). ¿Qué son las altas capacidades? En *Preguntas Frecuentes*. Fundación de Altas Capacidades. Chile. <https://altascapacidades.cl/que-son-las-altas-capacidades/>
- Vigostky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3.ª ed. en Biblioteca de Bolsillo). Crítica.

Fecha de envío: 27 de noviembre de 2023

Fecha de aceptación: 8 de enero de 2024

