

Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva



MINEDUCACIÓN



**TODOS POR UN
NUEVO PAÍS**
PAZ EQUIDAD EDUCACIÓN

**Documento de orientaciones técnicas,
administrativas y pedagógicas para la
atención educativa a estudiantes con
capacidades y/o talentos excepcionales
en el marco de la educación inclusiva**

Ministerio de Educación Nacional

Fundación FES

Convenio 759- 2015





Documento de orientaciones técnicas,
administrativas y pedagógicas para la atención
educativa a estudiantes con capacidades y/o
talentos excepcionales en el marco de la
educación inclusiva

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
NACIONAL DE COLOMBIA**

GINA PARODY D'ECHEONA
Ministra de Educación Nacional

VÍCTOR JAVIER SAAVEDRA MERCADO
Viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media

ANA BOLENA ESCOBAR ESCOBAR
Directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media

ÁNGELA PATRICIA HENAO OSPINA
Directora de Cobertura y Equidad

MARTHA ELENA HERRERA CIFUENTES
Subdirectora de Permanencia

JESÚS ALIRIO NASPIRÁN PATIÑO
Coordinador Grupo de Atención a Población Vulnerable y Víctima

ANA MARGARITA PARRA VALLEJO
Profesional especializado

ALICIA VARGAS ROMERO
Profesional especializado
Subdirección de Fomento de Competencias

CARLOS ALBERTO PINZÓN SALCEDO
CARLOS ALBERTO ABDALA
Profesionales especializados
Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa

ILBA JANETH CÁRDENAS FONSECA
Jefe Oficina Asesora de Comunicaciones

VIVIANA ANDREA PORTILLA HERNÁNDEZ
Profesional Oficina de Comunicaciones

JENNY ALEXANDRA CELIS LEÓN
Profesional especializado Programa Todos a Aprender

GIOVANNY GARZÓN GIL
Profesional especializado
Viceministerio de Educación Superior

**FUNDACIÓN PARA LA EDUCACIÓN
Y EL DESARROLLO SOCIAL - FES**

MARÍA LUCÍA LLOREDA GARCÉS
Directora ejecutiva

MÁXIMO ADRIÁN LUNA VALENCIA
Director administrativo y financiero

DANIEL EDUARDO MORA CASTAÑEDA
Director de Educación

JUAN SEBASTIÁN BEDOYA GARCÍA
Coordinador de Comunicaciones

CAROLINE WALKER FORERO
Directora general Convenio 759/2015
Fundación para la Educación y el Desarrollo Social - FES

**PONTIFICIA
UNIVERSIDAD JAVERIANA**

P. JORGE HUMBERTO PELÁEZ PIEDRAHÍTA, S.J.
Rector

LUIS DAVID PRIETO MARTÍNEZ
Vicerrector académico

P. LUIS ALFONSO CASTELLANOS RAMÍREZ, S.J.
Vicerrector del Medio Universitario

CONSUELO URIBE MALLARINO
Vicerrectora de Investigaciones

P. LUIS FERNANDO ÁLVAREZ LONDOÑO, S.J.
Vicerrector de Extensión y Relaciones Interinstitucionales

CATALINA MARTÍNEZ DE ROZO
Vicerrectora Administrativa

JAIRO HUMBERTO CIFUENTES MADRID
Secretario general

JOSÉ GUILLERMO MARTÍNEZ ROJAS
Decano Facultad de Educación

JORGE ALBERTO ZARATE DURÁN
Director (E) Departamento de Formación

AUTORES

MARÍA CARIDAD GARCÍA-CEPERO
Profesora asociada,
Facultad de Educación
Pontificia Universidad
Javeriana - Bogotá
Asesora Convenio 759/2015
Fundación para la Educación
y el Desarrollo Social - FES

FULVIA CEDEÑO ÁNGEL
Asesora Convenio 759/2015
Fundación para la Educación
y el Desarrollo Social - FES

DIANA IRASEMA CERVANTES ARREOLA
Pasante en estancia investigativa
Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá
Doctoranda Universidad de Guadalajara

FOTOGRAFÍA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

CORRECCIÓN DE ESTILO,

DISEÑO E IMPRESIÓN:

EL BANDO CREATIVO

ISBN IMPRESO: 978-958-691-739-1

ISBN ELECTRÓNICO: 978-958-691-740-7

PRIMERA EDICIÓN: BOGOTÁ D.C., DICIEMBRE 2015

Para citar este documento, sugerimos: Ministerio de Educación Nacional (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá.

Agradecemos

la colaboración de todas aquellas personas que participaron en el proceso de elaboración de este documento en una o varias de las fases del proyecto:

COLABORADORES Y ASESORES INTERNACIONALES

Alejandro Proestakis Maturana, Universidad Católica del Norte, Antofagasta - Chile

Joseph S. Renzulli, University of Connecticut, Estados Unidos de América

June Maker, University of Arizona, Estados Unidos de América

Karen Bendelman, Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay

Leslie S. Graves, presidente del World Council for Gifted and Talented Children, Irlanda

Leticia Hernández de Hahn, Niagara University, Estados Unidos de América

Luis Ernesto Gutiérrez López, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

Marcia Gentry, Purdue University, Estados Unidos de América

María de los Dolores Valadez Sierra, Universidad de Guadalajara, México

María Leonor Conejeros Solar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

María Paz Gómez Arizaga, Universidad de los Andes, Chile

Marsyl Bulkool Mettrau, Universidade Salgado de Oliveira, Brasil

Ramiro Vargas Meza, Universidad Católica del Norte, Antofagasta - Chile

Sally M. Reis, University of Connecticut, Estados Unidos de América

Sheyla Blumen Cohen, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, presidente del Conselho Brasileiro para Superdotação, Brasil

COLABORADORES Y ASESORES NACIONALES

Adriana Alejandra Ávila, estudiante de la Pontificia Universidad Javeriana

Alejandro de Zubiría, Fundación Alberto Merani

Arturo Molina Pinzón, Pontificia Universidad Javeriana

Carlos Eduardo Vasco, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad de Manizales y Fundación CINDE

Diana Margarita Abello, Universidad Pedagógica Nacional

Elena Marulanda Páez, Pontificia Universidad Javeriana

Jairo Giraldo, Universidad Nacional de Colombia y Corporación Buinaima

Jhon Jaime Marín Niño, Politécnico Gran Colombiano

José Félix Susa Lizarazo, Centro de Potenciación Educativa Némesis

Juan Camilo Chaparro, doctorando de la Universidad de Minnesota

Libia Vélez Latorre, Universidad Pedagógica Nacional

Lilián Parada Alfonso, Pontificia Universidad Javeriana

Lina María Sanchez, Fundación Cavalier Lozano

María Belén García-Martín, Universidad Konrad Lorenz

María Lourdes Martínez Sarmiento, Universidad La Gran Colombia

Mariela Rodríguez, Universidad de Antioquia, Tecnológico de Antioquia y Universidad Luis Amigó

Marlucio de Souza Martins, Pontificia Universidad Javeriana

Martha Lucía Alarcón, Universidad Pedagógica Nacional

Miguel de Zubiría Samper, Fundación Alberto Merani

Norely Margarita Soto Builes, Universidad de Medellín

Ofelia Gallego Beltrán, Corporación IPFI

Patricia Botero, Universidad del Valle y Universidad de Manizales

Reinaldo Núñez, Universidad Sergio Arboleda

William Andrés Sánchez

Yinzú Nairouz, doctoranda de la Universitat Autònoma de Barcelona

COLABORADORES DE LA FUNDACIÓN FES

César Martínez Moreno, profesional Componente 2, Convenio 759/2015

Jorge Andrés Colmenares Molina, profesional Componente 2, Convenio 759/2015

Luz Amanda González Reyes, profesional Componente 2, Convenio 759/2015

Natalia Valencia Murillo, asistente administrativa, Convenio 759/2015

Nidia García, coordinadora Componente 2, Convenio 759/2015

Rodolfo Arce Lozano, profesional Componente 2, Convenio 759/2015

Rubiela Álvarez Castaño, profesional Componente 2, Convenio 759/2015

Instituciones educativas y secretarías de educación que contribuyeron a la revisión del documento

Academia Militar José Antonio Páez	IE Alfonso López Pumarejo	IED Bellavista
CED Jairo Aníbal Niño	IE Aquilino Bedoya	IED Carlos Arango Vélez
CED Motorista	IE Baldomero Sanín Cano	IED CEDID San Pablo
Centro Educativo El Placer	IE Comfandi	IED Colegio República Dominicana
Centro Educativo Escalemos	IE Cristóbal Colón	IED El Destino
Centro Educativo Juan Andrés Patiño	IE De Playitas	IED El Morisco
Centro Educativo La Bamba	IE El Crucero - Sotara	IED El Rodeo
Centro Educativo La Floresta	IE El Picachito	IED Florentino González
Centro Educativo Rural Montecristo	IE El Placer	IED Francisco de Paula Santander
Centro Educativo Sumak Kawsay	IE Francisco Arango	IED Fray José Ledo
Centro Preescolar Castillo del Saber	IE Fray Julio Tobón B.	IED Gustavo Restrepo
Colegio Agustín Nieto Caballero - CANC	IE Fundación Amor	IED José María Vargas Vila
Colegio Alcaravanes	IE Galápagos	IED La Luz
Colegio Ariel David	IE Héctor Abad Gómez	IED Marco Fidel Suárez
Colegio Bethlemitas	IE Horizontes	IED María Mercedes Carranza
Colegio Calasanz Cúcuta	IE Indalecio Penilla	IED Nueva Delhi
Colegio Calatrava	IE Jorge Eliecer Gaitán	IED Nuevo San Andrés de los Altos
Colegio Campestre Nueva Generación	IE José María Campo Serrano	IED Pablo de Tarso
Colegio CEDID Ciudad Bolívar	IE José María Córdoba	IED Reino de Holanda
Colegio Cofraternidad de San Fernando	IE Juan de Ampudia	IED Ricardo González
Colegio Edificando Vidas	IE Juan Lasso de la Vega	IED Robert F. Kennedy
Colegio Fundación Marillac	IE Juan XXIII	IED San Francisco
Colegio Gimnasio del Valle	IE Kilómetro Doce	IED Sorrento
Colegio Gimnasio Mompiano	IE La Playa	IED Villemar El Carmen Sede B
Colegio Integrado Laureles	IE Los Comuneros	IEM Aurelio Arturo Martínez
Colegio Isabel Valbuena	IE Los Nogales	IEN Dante Alighieri
Colegio José Miguel Silva Plazas	IE Maestro Pedro Nel Gómez	IER Marco Emilio López Gallego
Colegio La Presentación	IE María Dolorosa	IER Santa Rosa de Lima
Colegio Marymount	IE Nuestra Señora del Rosario	Instituto Cooperativo Agroindustrial CEMAD
Colegio Mayor de San Bartolomé	IE Ranchería	Instituto Pijao
Colegio Militar Inocencio Chinca Espinal	IE San Antonio	Instituto San José
Colegio Morisco IED	IE San Francisco de Asís	Instituto Universitario de Caldas
Colegio Real Majestad	IE San Mateo	Instituto Villa de la Fraternidad
Colegio Retos - Barranquilla	IE Sevilla	Jardín Infantil El Osito Pelusin
Colegio Saludcoop Sur	IE Sor Matilde Sastoque	Liceo General del Casanare
Colegio San Miguel Arcángel	IE Suazapawa	Liceo Infantil Ecológico Despertares
Colegio Yermo y Parres	IE Sucre	Liceo Los Ángeles
Complejo Educativo Integral Sopó CEIS	IE Técnica Agropecuaria de Palmar de Varela	Liceo Moderno Granada
Concejo Municipal El Porvenir	IE Técnica Agropecuaria Nuestra Señora del Carmen de Péndales	Liceo San Juan Apóstol
Escuela Empresarial de Educación	IE Técnica María Inmaculada de Pital de Megua	Liceo Tolimense
Escuela Normal Superior de Manizales	IE Técnico Industrial Pedro Antonio Molina	Liceo Universidad de Nariño
Fundación Ximena Rico Llano	IE Villa Santana	Red de Talento de la SED
Gimnasio Artístico Guamal	IED Álvaro Gómez	Secretaría de Educación de Chía
Gimnasio Los Pinares	IED Aquileo Parra	Secretaría de Educación de Medellín
Gimnasio Moderno Santa Sofía		Secretaría de Educación del Caquetá
IE Agrícola Camilo Torres		Secretaría de Educación Distrital
IE Alberto Lleras Camargo		

Contenido

Presentación	11
Una primera aproximación a las capacidades y talentos excepcionales	13
Un breve panorama general del concepto ‘capacidades y talentos excepcionales’	15
Contextualización de la atención a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en Colombia: un ejercicio exploratorio.	20
Dos pilares para una nueva comprensión de la educación en el desarrollo de la excepcionalidad	26
Las capacidades y talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva y enfoque diferencial	31
Desafíos de la política educativa para estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en Colombia: 25 años de camino recorrido	35
Marco jurídico.....	36
Responsabilidades de las diferentes instancias del sector educativo en el desarrollo de las capacidades y talentos excepcionales.....	44
Desafíos actuales.....	51
Fundamentos conceptuales	55
Debates y tensiones contemporáneas alrededor de los conceptos ‘capacidades y talentos excepcionales’	57
Concepciones contemporáneas.....	61
Síntesis: definiciones orientadoras	71
Reconocimiento de la excepcionalidad	75
Teorías implícitas de la excepcionalidad, mitos y el problema de la adjetivación de los estudiantes.....	77
Rasgos recurrentes de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales.....	86
Características de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales.....	90
Resignificando el proceso: la identificación como proceso de reconocimiento.	96
Estrategias y herramientas	100
Construcción de rutas para el reconocimiento de capacidades y talentos excepcionales	103

Oportunidades de desarrollo de las capacidades y talentos excepcionales	109
Pensando una escuela diferente: algunas reflexiones sobre pedagogía y aprendizaje.	110
Catalizadores de desarrollo de las capacidades y talentos excepcionales	114
Oportunidades de desarrollo y programas de atención	120
Cómo iniciar un programa para el desarrollo de la excepcionalidad.....	134
Acompañamiento y orientación de la excepcionalidad	139
Aspectos críticos frente a poblaciones en riesgo	142
Articulación entre sectores	151
Una reflexión final: desarrollo de capacidades y talentos de todos	157
Apéndices	161
Apéndice 1: Listado de artículos publicados entre 2004-2014 en revistas indexadas en Redalyc.....	162
Apéndice 2: Ejemplo de instrumentos formales utilizados en los procesos de reconocimiento de la excepcionalidad.....	172
Apéndice 3: Instrumentos de observación, valoración de compañeros y autovaloración	177
Apéndice 4: Ejemplo de perfiles para reconocimiento de talentos excepcionales	182
Apéndice 5: Ejemplo de adaptación a las escalas de nominación.....	197
Apéndice 6: Cómo hacer un grupo de enriquecimiento (<i>enrichment cluster</i>).....	207
Apéndice 7: Cómo propiciar el talento y la creatividad en la escuela	209
Apéndice 8: El modelo <i>Involucramiento real en la solución activa de problemas</i> (REAPS): una integración de tres modelos de enseñanza-aprendizaje basados en evidencia	211
Apéndice 9: Características de los currículos orientados a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales	213
Apéndice 10: Síntesis del modelo de atención SED - Bogotá.....	215
Apéndice 11: Ejemplo de modelo de formación institucional	217
Apéndice 12: Relatos de buenas prácticas en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales.....	221
Apéndice 13: Ejemplo de programas educativos para talentos: la experiencia universitaria de Chile.....	233
Listado de referencias	235
Glosario	245

Recuadros

1. Requerimientos para atender la diversidad.....	34
2. Responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional.	44
3. Responsabilidades de las entidades territoriales y secretarías de educación.....	45
4. Responsabilidades de las instituciones educativas oficiales y privadas.....	48
5. Responsabilidades del servicio de psicoorientación escolar y del personal de apoyo pedagógico.	50
6. Características cognitivas y metacognitivas.....	87
7. Características motivacionales y de temperamento	88
8. Características socioafectivo-emocionales.....	89
9. Características de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en la escuela o contexto educativo.....	90
10. Características de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en relación con las habilidades sociales	91
11. Características de los estudiantes con capacidades o con talentos excepcionales en cuanto al área de español o castellano.	91
12. Características de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en relación con el área de matemáticas.....	92
13. Características de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en relación con idiomas o lenguas extranjeras	92
14. Características de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en el área de música	92
15. Características de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en el área de historia	93
16. Características de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en las áreas de ciencia y tecnología.....	93
17. Características de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en geografía	94
18. Características de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en arte.....	94
19. Características de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en el área de educación física/actividad deportiva	94
20. Características de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en tecnologías de la información y la comunicación.....	95
21. Principios orientadores de los procesos de reconocimiento de la excepcionalidad.....	97
22. Técnicas formales.....	100
23. Técnicas no formales.....	101
24. El portafolio como herramienta indispensable para el proceso de reconocimiento.....	102
25. Reporte en el SIMAT	107
26. Aprendizajes de alto nivel	113
27. Responsabilidades de la familia	115
28. Características del docente	116
29. Gestión de directivos y promoción de educación de la excepcionalidad en el sistema escolar	117


30. La biblioteca escolar como catalizador de la excepcionalidad.....	118
31. Responsabilidades del estudiante excepcional.....	120
32. Tecnologías de la información y enriquecimiento escolar.....	126
33. Diseño universal de aprendizaje y diferenciación curricular.....	131
34. Reflexión sobre flexibilidad curricular.....	132
35. Sugerencias para los proyectos educativos institucionales (PEI).....	137
36. Ejemplos de necesidades socio emocionales y de estrategias de apoyo.....	141
37. La deserción estudiantil.....	145
38. Reconocimiento de la excepcionalidad en comunidades indígenas.....	148
39. Oportunidad para las Instituciones de Educación Superior (IES).....	154

Tablas

1. Documentos internacionales que originan la política de atención a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales.....	37
2. Normativa que ha orientado la atención a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales.....	38
3. Sentencias más influyentes.....	39
4. Resumen de los documentos <i>Lineamientos y Orientaciones</i> elaborados por el Ministerio de Educación Nacional.....	42
5. Evolución de las concepciones de talento desde finales del siglo XIX hasta inicios del siglo XXI.....	62
6. Preguntas asociadas a las tensiones ontológicas, epistemológicas y normativas de la excepcionalidad.....	64
7. Principales autores contemporáneos.....	65
8. Áreas y modificaciones de diferenciación curricular.....	130

Figuras

1. Tipología de individuos excepcionales de acuerdo con Tannenbaum.....	58
2. Descripción gráfica de procesos de identificación tradicional - Aproximación de tamizaje.....	104
3. Descripción gráfica de procesos de reconocimiento del 'pool de talento' - Aproximación 'comprensiva'.....	106
4. Ilustración de preguntas fundamentales y su articulación con las oportunidades de desarrollo.....	121
5. Aspectos para determinar oportunidades de aprendizaje.....	123
6. Modelo para implementación de programas para el desarrollo de la excepcionalidad.....	135
7. Factores asociados a la deserción estudiantil.....	146
8. Modelo explicativo de intervención al trabajo con estudiantes que tienen capacidades o talentos excepcionales.....	216
9. Componentes del Modelo de Formación Institucional.....	218
10. Tipos de actividades realizadas.....	223
11. Descripción de las tres primeras fases.....	223



El sistema educativo colombiano, en cada uno de los establecimientos educativos oficiales y privados, debe considerar las múltiples potencialidades de sus estudiantes y proporcionar a cada uno las condiciones, apoyos y recursos que requiere para que emerja y se desarrolle a plenitud.

Presentación¹

La práctica de la educación inclusiva con el enfoque amplio del derecho a la educación para todos y el reconocimiento, valoración y atención a la diversidad y la diferencia ha cobrado mucha importancia en los últimos años a nivel mundial y, de igual manera, en el país.

Por ello, el Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de hacer de Colombia un país en paz, equitativo y el mejor educado de América Latina a 2025, prioriza la educación de niños, adolescentes y jóvenes con capacidades y talentos excepcionales. En este orden de ideas, se espera que este documento se convierta en la mejor herramienta para organizar la oferta y la atención educativa dirigida a estos estudiantes.

Bajo el enfoque de la educación inclusiva, las orientaciones contenidas en este documento señalan una ruta metodológica para las diferentes instancias del sistema educativo con el fin de que avancen en la construcción de la capacidad institucional y eduquen con pertinencia y equidad a todos los niños, adolescentes, jóvenes y adultos incluidos, que se encuentren en situación de vulnerabilidad y en riesgo derivado de fenómenos socionaturales como conflicto armado, violencia generalizada, VIH, personas desvinculadas de grupos armados al margen de la ley, adultos rein-

sertados, menores en riesgo social y poblaciones rurales, desarrollando al máximo sus capacidades, aptitudes y talentos, de manera que la educación les permita construir un proyecto de vida exitoso. Lo anterior implica asegurar los principios de equidad e igualdad de oportunidades, es decir, el sistema educativo colombiano, en cada uno de los establecimientos educativos oficiales y privados, debe considerar las múltiples potencialidades de sus estudiantes y proporcionar a cada uno las condiciones, apoyos y recursos que requiere, de acuerdo con sus características y necesidades individuales, para que emerja y se desarrolle a plenitud.

Los planteamientos contenidos en estas orientaciones tienen como objetivo aportar elementos para la comprensión de las condiciones y características de estas poblaciones específicas; guiar a las autoridades educativas, docentes y otros profesionales en la identificación y reconocimiento de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales; y proporcionarles herramientas que les

1. En este documento, se reconoce la diversidad en sus diferentes sentidos; sin embargo, como recomienda la Real Academia de la Lengua, se empleará el género gramatical masculino para hacer referencia a ambos sexos, con el fin de facilitar la lectura del documento.

den respuestas oportunas y adecuadas a sus necesidades educativas. Establecen, de igual manera, retos técnicos, administrativos y pedagógicos que implican el uso de estrategias tendientes a mejorar los procesos de gestión del Ministerio de Educación Nacional, las entidades territoriales y los establecimientos educativos oficiales y privados; desarrollar competencias en las comunidades educativas, especialmente, en las familias; y atender pertinentemente a aquellos estudiantes en quienes se reconocen capacidades y talentos excepcionales, gestionando para ello la participación de distintos sectores y organizaciones de la sociedad civil.

De otra parte, las instituciones de educación superior tienen un papel clave en la formación de docentes y el desarrollo de investigaciones que generen conocimiento en relación con el reconocimiento y la potenciación de las capacidades y talentos de los niños, adolescentes y jóvenes del país.

Este documento hace una primera aproximación a los conceptos de ‘capacidades y talentos excepcionales’, y contextualiza el desarrollo de la atención a los estudiantes con estas condiciones. Asimismo, establece los desafíos que la política educativa tiene frente a los estudiantes con esta condición en Colombia y hace un análisis de los 25 años de camino recorrido, incluyendo cómo se ha concebido esta situación hasta ahora y cuál es la aproximación que se ha hecho a ella en la actualidad, donde, si bien se está dando un mayor reconocimiento a la importancia de atender las diferencias en la educación, todavía existe un largo sendero por recorrer.

Finalmente, la presente publicación hace referencia a los debates y tensiones contemporáneos alrededor de los conceptos de capacidad o talento excepcional, el reconocimiento de la excepcionalidad, los mitos existentes, las oportunidades de desarrollo, los programas de atención, acompañamiento y orientación de la excepcionalidad, y la importancia de la articulación entre sectores que apoyen la gestión de iniciativas cuyo fin sea potenciar las capacidades y talentos de los estudiantes.

Teniendo en cuenta que Colombia, como la mayoría de países latinoamericanos, se ha comprometido con la transformación de su sistema educativo, haciéndolo cada día más incluyente y respetuoso de la diversidad de su población, el Ministerio de Educación Nacional está desarrollando acciones tendientes a alcanzar la meta de ser el país más educado de la región en 2025 y trabaja por hacer efectivo el derecho a una educación inclusiva, pública y de calidad, y por el logro de más y mejores aprendizajes de por vida.



Una primera
aproximación
a las capacidades y
talentos excepcionales

Desde la década de los ochenta, es posible rastrear algunos de los primeros esfuerzos sistemáticos del sector privado por ofrecer alternativas educativas a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. Sin embargo, la primera iniciativa gubernamental surge casi una década después cuando en la Constitución de 1991, artículo 68, se plantea la educación de estudiantes con estas condiciones como obligación especial del Estado.

En esos casi 25 años de recorrido, se han hecho diferentes intentos para ofrecer a las instituciones educativas las herramientas necesarias que les permitan cumplir lo consignado en la Constitución. Esto incluye varios decretos, sentencias constitucionales y directivas. Dos documentos que se constituyen en hitos en el desarrollo de los programas de atención a las capacidades o talentos excepcio-

nales son: *Lineamientos generales de política para la atención de personas con talentos y/o capacidades excepcionales* (Ministerio de Educación Nacional, 2001) y *Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales* (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

El MEN considera necesario revisar y actualizar el último de ellos con el fin de ofrecer a la comunidad educativa un documento con los avances en términos de la política educativa como en el campo de la educación de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales y en las experiencias desarrolladas en el país. La meta es capitalizar las fortalezas de los documentos de *Lineamientos* de 2001 y *Orientaciones* de 2006, incluyendo elementos que, en la actualidad, pueden ser de alta pertinencia para responder a la coyuntura actual de Colombia y, a la vez, aportar al país que se quiere construir para el futuro.

En este primer capítulo, se contextualiza al lector partiendo de una breve exploración del concepto 'capacidades o talentos excepcionales', el cual se profundizará en el capítulo 3. Posteriormente, se presentan los resultados de las indagaciones realizadas para construir un breve estado de la práctica en el manejo de las capacidades o talentos excepcionales en el país, y se concluye con dos reflexiones alrededor del contexto y la ética que orientan el documento en el marco de la educación inclusiva.

Un breve panorama general del concepto ‘capacidades y talentos excepcionales’



No somos todos iguales; no todos tenemos los mismos tipos de mente. La educación funciona de manera efectiva para muchos de los individuos si estas diferencias en el funcionamiento mental y sus fortalezas son tomadas en cuenta, en lugar de ser negadas o ignoradas”.

Gardner, 1995, p. 9

Es posible encontrar en la literatura latinoamericana diferentes términos que hacen referencia a estudiantes excepcionales², como por ejemplo: ‘altas habilidades’, ‘talento académico’, ‘dotación’, ‘sobredotación’, ‘superdotación’, ‘altas capacidades’, ‘aptitudes sobresalientes’ y ‘excepcionalidad’. Entre tanto, en los países angloparlantes, los términos utilizados más frecuentemente son: ‘*giftedness*’, ‘*talent*’ y ‘*high-ability*’, entre otros (García-Cepero y Proestakis, 2010). Al analizar las diferentes concepciones que subyacen a dichas denominaciones, se hace evidente que no existe un acuerdo en el campo de la excepcionalidad y que las concepciones varían con base en el momento histórico, la cultura y el autor que lo defina, como se evidencia en los análisis comparativos desarrollados por estudiosos como Sternberg y Davidson (1986, 2006), Bralic y Romagnoli (2000), García-Cepero y González (2004), Mayer (2006), Kaufman y Sternberg (2008), Dai (2010), y Dai y Chen (2013).

El estudio contemporáneo de las capacidades o talentos excepcionales data de hace más de un siglo, tiempo desde el cual investigadores, académicos

y educadores han tratado de explicar las producciones excepcionales generadas por individuos particulares (Subotnik, Olszewski y Worell, 2011). Sin embargo, esta pregunta no solo ha sido abordada en el siglo XX y XXI, sino que puede ser rastreada desde la antigüedad, estando presente en algunos escritos de Confucio en China y de Platón en Grecia (Mönks, Heller y Passow, 2000). En adición, como señalan Mönks *et al.* (2000), desde sus inicios, dicho concepto ha sido relacionado con los de ‘inteligencia’ e ‘intelecto’.

Es así como las concepciones de ‘excepcionalidad’ no se han mantenido estáticas a través de los años, reflejando con ello muchos de los cambios en los paradigmas que se tejen alrededor de las habilidades humanas. Como muestra de lo anterior, a medida que las nociones de ‘inteligencia’ han cambiado, también se han transformado las ideas de ‘excep-

2. En la literatura angloparlante, el término ‘excepcionalidad’ hace referencia a individuos que se salen de la norma, lo cual incluye tanto discapacidad como capacidades y talentos excepcionales. Sin embargo, en el contexto colombiano, se utiliza este término para describir aquellas personas que presentan potenciales o desempeños muy superiores al promedio de la población, en una o múltiples esferas de su desarrollo.

cionalidad' (Reis, 2008; Dai, 2010; Sternberg, Jarvin y Grigorenko, 2010).

En las primeras décadas del siglo XX, los trabajos desarrollados siguieron los pasos de Lewis Terman en 1916, quien igualaba las capacidades excepcionales³ (*giftedness*) con un alto CI (cociente intelectual), postura que otros investigadores como Catell, Guilford y Thurstone cuestionaron al plantear que el intelecto no podía ser expresado en una manera unitaria, sugiriendo así una aproximación multifacética a la inteligencia (Reis, 2008).

Las investigaciones desarrolladas en las dos últimas décadas del siglo XX, según Reis (2008), reflejan concepciones diversas que definen las 'capacidades y talentos excepcionales' en términos de 'múltiples cualidades', incluyendo aspectos como la motivación y la creatividad, entre otros. En algunos casos –como para Robert Sternberg⁴ y Howard Gardner⁵–, la concepción de 'inteligencia' se amplió para abordar dimensiones (o tipos de inteligencia) que no se tomaban en cuenta en las concepciones tradicionales del término.

Los estudios modernos de la excepcionalidad están claramente relacionados con el desarrollo de la psicología de las diferencias individuales (Robinson y Clinkenbeard, 2008) y la psicometría (Callahan y Hertberg-Davis, 2013a). Constructos como el de 'inteligencia', 'creatividad' y 'motivación' se han constituido como fundamento para comprender los conceptos de 'excepcionalidad' (Robinson y Clinkenbeard, 2008), 'autorregulación' (Calero, García-Martín, Jiménez, Kazén y Araque, 2007) y 'potencial de aprendizaje' (Calero, García-Martín y Robles, 2011). Es así como, en el último siglo y siguiendo a Reis (2008), se ha podido entender que los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales no son un grupo homogéneo y que en él se incluyen tanto aquellos que, tradicionalmente, se identificaban con pruebas de inteligencia, como quienes no podían ser identificados a través de pruebas convencionales, dada la naturaleza de sus habilidades o las condiciones de enriquecimiento sociocultural en las que se encontraban, como es el caso de los estudiantes altamente creativos o aquellos cuyo potencial se presenta en áreas diferentes a las rastreadas por dichas pruebas.

Dai (2010) plantea que el término 'excepcionalidad' nunca había sido tan problemático como lo es en la actualidad. Tal como señala el autor, cuando Terman en 1925 llamó *Estudio sobre genialidad* a su análisis longitudinal, nadie cuestionó la validez de sus argumentos para identificar su muestra, basados, principalmente, en puntajes de CI iguales o superiores a 140. Sin embargo, hoy en día, dada la diversidad en las comprensiones de la temática, surgirían cuestionamientos como: ¿en la muestra, se están dejando de lado personas que podrían manifestar excepcionalidad, pero a las que no se les puede reconocer apropiadamente su habilidad por medio de las pruebas tradicionales de inteligencia? o ¿la prueba de inteligencia deja de lado elementos importantes

3. Dependiendo del país, *'giftedness'* se traduce como 'superdotación', 'dotación', 'sobredotación', 'talento académico', 'altas capacidades' o 'aptitudes sobresalientes'. En el caso de Colombia, como 'capacidades excepcionales'.

4. Sternberg, Jarvin y Grigorenko (2010) plantean que el constructo 'inteligencia', entendido en términos de la teoría de la inteligencia exitosa y no en el sentido limitado del factor G o IQ (CI), es importante para la comprensión de lo que son las 'capacidades excepcionales' (*giftedness*). El actuar inteligentemente está relacionado con el balance entre las inteligencias práctica y académica –analítica– en función de capitalizar fortalezas y compensar debilidades, de manera que la persona pueda alcanzar éxito en la vida –entendiendo que este está determinado por la construcción propia de lo que significa ser exitoso dentro del ambiente sociocultural propio–. Para Sternberg, es la síntesis entre la creatividad, inteligencia y sabiduría lo que se constituiría en la esencia de las 'capacidades excepcionales'.

5. Para Gardner (2001, p. 45; p. 97), la inteligencia es «un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura». Al igual que Sternberg, él encuentra que medidas tradicionales de la inteligencia solo abordan una porción de lo que realmente es la inteligencia. Es así que «la teoría de las inteligencias múltiples no pone en duda la existencia de un factor de inteligencia general (Factor G), sino su alcance y su poder explicativo».

de las habilidades intelectuales o específicas propias de desempeños excepcionales en campos académicos, sociales y culturales específicos?, entre muchos otros. Estas preguntas, de acuerdo con Dai (2010), ilustran un cambio dialéctico en las concepciones de 'excepcionalidad', que parte de una perspectiva tradicional *esencialista*⁶, frente a la cual se presentan críticas y escepticismos, y de la que emerge una posición *desarrollista*⁷ de la naturaleza y las competencias excepcionales, aspecto que se abordará con mayor detalle en el capítulo 3.

El concepto de 'excepcionalidad'⁸ se empezó a abordar en Colombia a finales de los años 80 y comienzos de los 90 como una forma de denominar a los estudiantes que presentaban un nivel de inteligencia muy superior al promedio. Tradicionalmente, se les llamaba 'superdotados' ('*gifted*' en inglés); sin embargo, después se comenzó a utilizar el término 'excepcionalidad', dado que 'superdotación' tenía una fuerte carga negativa en las representaciones sociales (como los mitos frente al desajuste social y emocional de dichos estudiantes, o la imagen del *nerd* o *ñoño*, entre otros imaginarios) y no correspondía con la realidad general de dicha población⁹.

En adición, las nuevas concepciones frente a este grupo, emergentes en trabajos como los de Joseph Renzulli, Robert Sternberg y Howard Gardner en las mismas décadas, planteaban la necesidad de generar un concepto más amplio que diera cabida a la heterogeneidad de las concepciones contemporáneas que

explicaban que un estudiante presentaba un potencial o desempeño sobresaliente en general o en esferas específicas de su desarrollo. ***Fue así como se instauró en el país el término 'capacidades excepcionales', que hacía referencia tanto a los estudiantes que presentaban capacidades excepcionales globales¹⁰, como a los que mostraban un alto potencial o desempeño en un campo determinado (talentos excepcionales).***

Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrell (2011) afirman que algunos autores centran las definiciones en el potencial de los individuos, otros en sus realizaciones y algunos más aceptan la posibilidad de que tanto el potencial como el desempeño son indicadores de 'excepcionalidad', o bien, que dicho concepto se puede ver desde una perspectiva desarrollista donde, en las etapas iniciales, el potencial es la variable clave y, en estadios posteriores, el logro es el indicador de 'excepcionalidad'. Es así como la eminencia en un campo disciplinar, cultural o social es la manifestación de la 'excepcionalidad' identificada cuando el proceso de desarrollo está culminado.

Otro desacuerdo entre los diferentes autores en el campo de la 'excepciona-

6. En los modelos esencialistas, la 'excepcionalidad' es una condición que un individuo posee y está fuertemente determinada por componentes genéticos. En general, el núcleo de la excepcionalidad es la inteligencia medida por pruebas psicométricas. La pregunta más importante que se hacen los académicos en dicha tradición es: ¿quién es verdaderamente excepcional? (Dai, 2010).

7. En los modelos desarrollistas, si bien se reconoce la existencia de factores genéticos en la 'excepcionalidad', esta se determina en mayor medida por condiciones ambientales y se manifiesta en una diversidad de caminos de desarrollo y formas (Dai, 2010). Esto no quiere decir que todas las personas desarrollan capacidades o talentos excepcionales, sino que la pregunta central ya no es la búsqueda de la persona excepcional sino de las condiciones bajo las cuales el potencial excepcional se traduce en producción excepcional.

8. En este documento, se utilizará el término 'excepcionalidad' para denominar lo que en inglés se conoce como *giftedness*, el cual incluiría simultáneamente los conceptos de 'capacidades excepcionales globales' y 'talentos excepcionales específicos'.

9. Procesos similares se identifican en toda Iberoamérica, donde se empiezan a utilizar términos como 'altas capacidades', 'aptitudes sobresalientes' y 'talento académico', entre otros.

10. En el documento *Lineamientos generales de política para la atención de personas con talentos y/o capacidades excepcionales* (Ministerio de Educación Nacional, 2001), se utiliza aún el término 'superdotación', pero la definición usada ampliaba este concepto, definiendo a la persona superdotada como aquella que posee una capacidad intelectual superior a la media, compromiso por la tarea y altos niveles de creatividad. Esta definición coincide con los planteamientos de J.S. Renzulli. Luego, en el documento *Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales* (Ministerio de Educación Nacional, 2006), se reemplaza dicho término por 'capacidades excepcionales globales'.

lidad' se deriva del uso de los términos 'capacidades excepcionales' (*giftedness*) y 'talentos' (*talents*). Algunos los usan de manera intercambiable (ej. Tannenbaum, 1983). Otros señalan que el primero hace referencia a un potencial o desempeño excepcional en múltiples campos del desarrollo simultáneamente, mientras que el segundo se trata de un potencial o desempeño excepcional en campos específicos (ej. VanTassel-Baska, 1998). Otros más sostienen que los dos términos provienen de niveles diferentes de desarrollo, siendo el 'talento' una manifestación más extrema y superior que las 'capacidades excepcionales' (ej. Gardner, 2008). Finalmente, otros autores como Gagné (2015) plantean que las 'capacidades excepcionales' (ya sean globales o específicas) aluden a las habilidades naturales de los individuos y el 'talento', a las competencias sistemáticamente desarrolladas en campos específicos, planteando que la dicotomía se vuelve un continuo, donde el 'talento' tiene sus orígenes en las 'capacidades excepcionales', que solo se desarrollan bajo el efecto de diversos catalizadores (García-Cepero *et al.*, 2015).

En adición, el concepto 'talento' presenta diferentes acepciones en la literatura y el lenguaje coloquial. En algunos casos, se utiliza para denotar la habilidad que posee una persona, es decir, denominar

sus fortalezas. Sin embargo, en la literatura en general, este apunta (como se señaló previamente) a un potencial o desempeño excepcional en un campo determinado. En el caso de este documento, hará referencia al ***talento excepcional que implica un potencial o desempeño sobresaliente de un individuo en un área específica del desarrollo, al compararlo con sus pares activos en dicha área***¹¹.

Al especificar los diferentes campos en los cuales se manifiesta el 'talento', es posible encontrar diversidad de taxonomías para clasificarlos. En el documento de *Lineamientos* expedido en 2001, se describen tres tipos: los 'talentos científicos', que se evidencian en el manejo y la creación de ideas; los 'talentos tecnológicos', que se manifiestan en la experticia y la generación de objetos; y los 'talentos subjetivos' cuyo campo está en relación con la comprensión de sí mismo y de los demás. De esta última denominación, se desglosan los 'talentos artísticos' y los 'talentos sociales'. En el documento de *Orientaciones* del MEN desarrollado en 2006, a esta taxonomía se le agregan talentos en campos disciplinares específicos, como los deportivos, matemáticos, lingüísticos y artísticos.

Autores como Tannenbaum (1997), Dai (2010), Subotnik *et al.* (2011) y Gagné (2015) plantean que los 'talentos' se pueden manifestar en cualquier dominio disciplinar, cultural y social. Por tanto, la clasificación que se utilice debe dar cabida a la diversidad de campos involucrados en dichos dominios que, en la etapa escolar, estarán vinculados con las disciplinas abordados por ella, y, en la adultez, con los oficios y campos ocupacionales.

Para este documento, se clasificarán los talentos de acuerdo con los siguientes dominios:

- a) Talento en ciencias naturales, básicas o en tecnología:** en este campo, se ubican aquellas personas que se caracterizan por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etáricos activos en las áreas de ciencias de la naturaleza, ciencias básicas y tecnología, en sus diferentes formas, como pueden ser física, química, matemática, biología, medicina e ingeniería, entre otras.

11. Los pares activos en el área no corresponden a todos los pares que el estudiante tiene, sino a aquellos que dedican tiempo a desarrollar actividades en el área específica. Es decir, los pares activos de un estudiante con talento excepcional en el deporte son aquellos que practican dicha actividad física.

- b) Talento en ciencias sociales o en ciencias humanas:** en este campo, se sitúan aquellas personas caracterizadas por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etáneos activos en el campo de las ciencias sociales y humanas, en áreas como educación, sociología, ciencias políticas, economía, derecho, psicología e historia, entre otras.
- c) Talento en artes o en letras:** en este campo, se ubican aquellas personas que se caracterizan por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etáneos activos en el campo de las artes o letras (música, artes plásticas, artes visuales, artes escénicas y literatura), el diseño o la arquitectura, entre otros.
- d) Talento en actividad física, ejercicio y deporte:** en este campo, se sitúan aquellas personas caracterizadas por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etáneos activos en el campo de la actividad física, ejercicio y deporte, sea de carácter competitivo o no competitivo, colectivo o individual.
- e) Talento en liderazgo social y emprendimiento:** en este campo, se ubican aquellas personas que se caracterizan por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etáneos activos en campos sociales. En específico, hace referencia a personas capaces de liderar a otros y procesos en función de mejorar la sociedad.

Por otra parte, en el presente documento, se habla de estudiantes con **capacidades y talentos excepcionales**, en tanto que estos pueden presentarse de manera independiente, como en el caso de un niño con una altísima habilidad para las artes plásticas, que no manifiesta el mismo desarrollo en otras esferas académicas o disciplinares, o bien, de un estudiante con una capacidad global muy avanzada que le permite

aprender contenidos más complejos de manera más temprana que sus pares en la escuela. Pero también existen situaciones en las que en un mismo individuo se pueden presentar simultáneamente capacidades excepcionales globales y talento excepcional en un campo específico, como en el caso de una estudiante que, en una prueba de capacidad intelectual como la *Escala Wechsler de Inteligencia*, obtiene un puntaje superior a 130 (es decir, dos desviaciones estándar sobre el promedio de la población), y, a su vez, presenta una habilidad temprana para la música y una muy alta motivación y disposición frente al violín. Sin embargo, estas también pueden presentarse separadamente.

Finalmente, es importante rescatar una categoría que se incluye en el documento de *Orientaciones* publicado por el MEN en 2006: **dobles excepciones**. Un estudiante que presenta discapacidad en una o varias esferas de su desarrollo puede presentar capacidades o talentos excepcionales de forma simultánea, por ejemplo, un alumno con discapacidad auditiva que, al mismo tiempo, tiene una habilidad excepcional en el campo de las artes plásticas, o un estudiante que presenta el síndrome de *Asperger* y, paralelamente, presenta una habilidad excepcional para la música que está muy por sobre lo esperado para su edad. De la misma manera, es posible encontrar alumnos que presentan capacidades intelectuales globales excepcionales y, a la vez, problemas de aprendizaje.

Para los propósitos de este documento y como se desarrollará en secciones posteriores, se entiende que:

- Un estudiante con capacidades excepcionales es aquel que se caracteriza por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios en múltiples áreas del desarrollo.
- Un estudiante con talentos excepcionales es aquel que se caracteriza por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios activos en un campo disciplinar, cultural o social específico.
- Un estudiante puede presentar simultáneamente capacidades y talentos excepcionales, pero no es requisito la presencia del uno para que el otro exista.
- Un estudiante con doble excepcionalidad presenta discapacidad en una o varias esferas del desarrollo y, a la vez, presenta capacidad o talento excepcional.

Contextualización de la atención a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en Colombia: un ejercicio exploratorio

Para recolectar información estratégica con el fin de crear una línea de base y determinar los derroteros en el desarrollo del presente documento, se realizaron tres ejercicios exploratorios: el primero correspondió a la caracterización de la población estudiantil reportada en el sistema de matrícula (SIMAT) por manifestar capacidades y talentos excepcionales. El segundo fue un sondeo a secretarías de educación e instituciones educativas para identificar las acciones y concepciones presentes en las diferentes regiones, frente al manejo del tema de las capacidades o talentos excepcionales. Finalmente, el tercer ejercicio consistió en la

realización de mesas de trabajo con expertos académicos colombianos, profesionales de campo y funcionarios del Ministerio que trabajasen, hubiesen trabajado o hubiesen tenido vinculación con el campo de la educación de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, para así identificar las principales tensiones conceptuales y prácticas presentes en dicho campo, en la actualidad.

Reporte general de la población (SIMAT)

El punto de inicio para la exploración de la oferta y la atención educativa de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales fue el Sistema Integrado de Matrícula¹². En él, se observó que en el año 2015 se encontraban reportados 11.731 estudiantes en virtud de sus capacidades o talentos excepcionales, lo cual correspondía aproximadamente al 0,1% de la población estudiantil. Este porcentaje es supremamente bajo al compararlo con las prevalencias planteadas en la literatura existente sobre el tema, en las que mo-

12. «SIMAT es un sistema de gestión de la matrícula de los estudiantes de instituciones que facilita la inscripción de estudiantes nuevos, el registro y la actualización de los datos existentes de un alumno, la consulta de estudiantes por institución, el traslado del alumno a otra institución, así como la obtención de informes como apoyo para la toma de decisiones» (Ministerio de Educación Nacional, s.f.).

delos altamente conservadores señalan un 2,5% de la población y modelos más liberales, hasta el 20%.

En su mayoría, dichos estudiantes provienen de la zona urbana (75%) y del sector oficial (83%). Los porcentajes corresponden a la distribución nacional de la matrícula general por zona y por sector. Si bien se encuentran reportados alumnos de todas las entidades territoriales, el informe no es necesariamente proporcional a la distribución de la población estudiantil, lo que hace evidente que, en las diferentes instituciones, dicha población está subrepresentada en general, pero, en mayor medida, en algunas entidades territoriales más pequeñas y aisladas del país.

56% de los estudiantes es reportado como 'talento subjetivo'¹³, seguido de un 24% denominado como 'superdotados'. En un menor porcentaje, están los 'talentos tecnológicos' (12%) y los 'talentos científicos' (8%). Llamam la atención los porcentajes presentados, pues podrían ser indicador de que las instituciones tienen más facilidad para identificar o favorecer la manifestación de 'talentos subjetivos' y

que es necesario fortalecer los 'talentos tecnológicos' y los 'talentos científicos'.

Si bien la distribución por género es bastante similar en las cuatro tipologías, tendiendo a haber un porcentaje mayor de hombres reportados, en particular, en el ítem de 'talento tecnológico', la brecha es casi inexistente tanto en 'talento científico' como en 'talento subjetivo'. Un elemento importante a señalar es que entre los estudiantes reportados, se encuentran aquellos considerados en situación de vulnerabilidad por otras condiciones: el 4% ha sido víctima del conflicto armado, el 5% presenta doble excepcionalidad (discapacidad y capacidades o talentos excepcionales simultáneamente), el 12% pertenece a alguna población étnica y el 7% no aprobó el año anterior, arrojando esto un 2,6% de repitentes.

Es importante señalar que la información presentada en el SIMAT permite recalcar cuatro aspectos fundamentales:

- A pesar del escepticismo que algunos educadores puedan tener, los estudiantes excepcionales existen y forman parte de la diversidad de quienes están matriculados en el sistema educativo.
- La tasa de reconocimiento de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales es inferior a lo esperado, lo cual posiblemente implica que es necesario realizar esfuerzos para que dicha población deje de ser invisible dentro de las instituciones educativas.
- Si bien los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, en la actualidad, se consideran una población en riesgo escolar, en general, sus necesidades educativas especiales excepcionales¹⁴ tienden a ser desatendidas por el sistema, es posible encontrar estudiantes excepcionales con condiciones de vulnerabilidad como estar siendo víctimas del conflicto armado, presentar discapacidad, estar sometidos a la pobreza, entre otras.
- Finalmente, es importante reconocer la existencia de estudiantes que, a pesar de tener capacidades o talentos excepcionales, tienen también bajos logros académicos. De ahí la necesidad de responder a los desafíos que dicha condición impone.

13. En general, se hace referencia a talentos artísticos o de liderazgo social.

14. Se retoma el concepto de 'Necesidades Educativas Especiales Excepcionales' o NEEE, término acuñado por el Dr. Carlos Eduardo Vasco y citado por Giraldo (2010), para hacer referencia a las características y demandas particulares asociadas a la excepcionalidad, y que suelen ser diferentes de las presentadas por otras poblaciones en condición de vulnerabilidad.

Sondeos a entidades territoriales e instituciones educativas

Como se describió previamente, un segundo ejercicio de exploración llevado a cabo para construir un panorama general sobre la atención a personas que manifiestan capacidades o talentos excepcionales se realizó a partir de dos sondeos electrónicos que recolectaban información al respecto¹⁵. El primero se dirigió a las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas y el segundo, a sus instituciones educativas.

Un primer resultado fue que, hoy en día, se reportaba la existencia de experiencias desde las secretarías de educación como desde las instituciones educativas que buscaban responder a las necesidades de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. Sin embargo, es importante señalar con preocupación que este tema aún no ha logrado permear el Plan de Desarrollo de aproximadamente 40% de las entidades territoriales, así como el Plan Sectorial de Educación de cerca del 48% de aquellas que contestaron al sondeo.

En adición, la generalidad de los **Planes de Desarrollo** plantea acciones para atender las necesidades educativas sin puntualizar sobre el tema. Mientras tanto, en el **Plan**

Sectorial de Educación, las secretarías abordan el proceso de educación inclusiva en general, y muy pocas particularizan o priorizan este grupo poblacional. Con referencia a **las acciones que estas últimas han o están desarrollando**, la mayoría de las entidades territoriales enmarca sus acciones en el cumplimiento del decreto 366 de 2009. Se destacan los trabajos efectuados por secretarías como la de Medellín y Bogotá. En cuanto a las **instituciones con las que las secretarías hacen convenios** para garantizar los servicios de apoyo, en general, se trata de organizaciones regionales y locales, aunque algunas son de orden nacional. Cuando las alianzas son con ONG, la mayoría de estas tiene como objeto social la atención a la discapacidad.

El sondeo realizado a las instituciones educativas fue contestado por 1731, que corresponde al 13% de las convocadas y, aproximadamente, al 8% de las que hay en Colombia. En la muestra, se contó con establecimientos educativos de las 95 entidades territoriales certificadas en el país. Las ciudades que aportaron una mayor proporción de encuestas corresponden a lugares como Bogotá, Medellín, Cali y Manizales, entre otras. Cerca de la mitad de las instituciones que contestaron al sondeo reportan abordar la temática de capacidades y talentos excepcionales. No obstante, apenas una tercera parte conoce el documento de *Orientaciones* publicado en 2006. El 40% utiliza algún mecanismo de identificación y solamente el 26% dice estar desarrollando alguna estrategia o mecanismo de atención para dicha población. Esta situación desencadena varios cuestionamientos: ¿en qué se fundamenta el abordaje que realizan las instituciones no conocedoras del documento de *Orientaciones*? ¿Por qué la discrepancia entre las cifras de abordaje de la temática, las de identificación y las de intervención?

Al analizar la coherencia entre definiciones de 'capacidades o talentos excepcionales', los mecanismos de identificación y las estrategias de atención, se observa desarticulación entre los aspectos, lo cual puede indicar la falta de fundamentación, formación y apoyo en esta temática.

15. El sondeo se envió por correo electrónico a los secretarios de educación y a los rectores de las instituciones educativas. Para esto, se utilizaron las bases de datos suministradas por el Ministerio de Educación Nacional. Solo fue posible enviar el sondeo a aquellas secretarías cuya información de correo electrónico era precisa y actualizada. 51 de las 95 secretarías de educación del país y 1731 de alrededor de 13.500 instituciones educativas respondieron al sondeo.

La información proveniente del sondeo permite plantear los siguientes puntos:

- A pesar de que se desarrollan acciones puntuales en algunas entidades territoriales, el tema de 'capacidades o talentos excepcionales' no se ha logrado posicionar de manera sólida en el país. Está claramente ligado y, en muchos casos, opacado por el tema de 'discapacidad', pues frente a este último, es percibido como poco prioritario.
- Es importante fortalecer las entidades territoriales y brindarles orientaciones más detalladas sobre los desafíos y posibilidades que se presentan al plantear esta temática. Por tanto, el documento de *Orientaciones* debe abordarlo.
- Es necesario diseñar y ejecutar desde el nivel nacional un plan de difusión de las nuevas políticas con todas las entidades territoriales.
- Es importante abordar la articulación y coherencia entre las diferentes acciones que realiza la escuela, enfatizando la pertinencia de las estrategias de atención desarrolladas.
- Si bien en algunas instituciones educativas se aprovecha la jornada complementaria, jornada única o jornada extendida para movilizar el proceso de atención a dicha población, es importante enfatizar este aspecto en el documento, al igual que los modos de responder a dicha población en las aulas de clase y en los planes de estudios.

Discusiones con expertos

Para conocer la postura de académicos expertos del país (13) y profesionales con experiencia en la temática (15), se realizaron mesas de trabajo y entrevistas personales. En adición, se llevó a cabo una mesa de trabajo con 4 profesionales del Ministerio de Educación Nacional de áreas relevantes para el desarrollo del documento.

En las diferentes mesas de trabajo, se plantearon como núcleos de discusión, las definiciones actuales presentes en el documento de *Orientaciones* emitido por el MEN en 2006 y las fortalezas y debilidades de dicho documento.

Como resultado, se concluye que existe una diversidad de aproximaciones teóricas y prácticas frente a la educación de personas con capacidades y talentos excepcionales. Algunas de ellas claramente fundamentadas en posturas teóricas, pero la gran mayoría, en experiencias en el trabajo de campo. En general, los participantes se fundamentan en concepciones

desarrollistas (no esencialistas) de las capacidades y talentos excepcionales, prefiriendo trabajar desde la lógica del desarrollo de las capacidades y el talento de todos los estudiantes, y privilegiando una postura educativa (no clínica) de la atención a dicha población. Además, recalcan la dificultad que existe para observar indicadores tradicionales de 'excepcionalidad' en la población general de estudiantes y, en particular, en aquellos pertenecientes a niveles socioeconómicos bajos en la educación oficial.

En cuanto al documento de *Orientaciones* de 2006, se resalta la fundamentación conceptual, pero se plantea como desafío enmarcar los términos en la lógica de la educación inclusiva y en la necesidad de desarrollar con mayor profundidad las orientaciones para docentes, familias, instituciones y secretarías de educación.

En suma, las discusiones llevadas a cabo condujeron a reformular los planteamientos iniciales del documento y a revisar algunos puntos importantes que se resumen a continuación:

- El documento debe darle acogida a las diversas comprensiones que se tienen en el país sobre lo que son las capacidades y los talentos excepcionales, siempre y cuando estén fundamentadas por evidencia empírica o teórica.
- Se hace necesario mantener una definición nacional lo suficientemente amplia que permita responder a las diversidades de las manifestaciones y condiciones de dicha población, pues se reconoce la naturaleza contextual del desarrollo de capacidades y talentos excepcionales.
- Frente a la dicotomía entre posturas esencialistas y desarrollistas, se encuentra una clara tendencia, tanto en la práctica como en el discurso de los expertos académicos, en mantener una visión desarrollista. Por lo tanto, se resaltará en las definiciones que las capacidades y talentos pueden ser manifiestas o latentes, es decir, pueden encontrarse en los estudiantes en potencial o en desempeños.
- Se asume una postura más educativa que clínica frente al manejo de capacidades y talentos, por lo que conceptos como 'identificación' se centran en el reconocimiento y la construcción de perfiles, más que en la lógica del diagnóstico. Adicionalmente, se recalca la importancia de las oportunidades de aprendizaje (enriquecimiento) para el proceso de reconocimiento de las potencialidades de los estudiantes, comprendiendo que dicho proceso es dinámico e involucra diversas fuentes de información como son docentes, compañeros de clase, orientadores escolares, personal de apoyo pedagógico y familia.
- Se recalca la importancia de plantear orientaciones claras para el hacer de los diferentes actores del proceso educativo: docentes, directivos, familias, secretarías de educación y Ministerio de Educación Nacional.
- Es importante enmarcar el documento en la lógica de la educación inclusiva, con un fuerte énfasis en el reconocimiento y la valoración de la diferencia, de manera que las características y necesidades de los estudiantes no se diluyan en discursos de igualitarismo, sino en oportunidades coherentes con sus condiciones y diferencias.
- A pesar de que en los académicos expertos hay una tendencia a favorecer un documento orientado al desarrollo del talento de todos los estudiantes, dado que se busca proteger una población vulnerable, el énfasis se hará en esta población, pues como fue planteado por servidores del Ministerio de Educación Nacional, el trabajo del desarrollo es una responsabilidad general del sistema educativo y afecta a todos los estudiantes. Pero, además, depende especialmente del trabajo de todos los docentes e instituciones educativas.

Para concluir, es importante resaltar que, con el panorama presentado por los datos del reporte del SIMAT, los resultados de los sondeos y las conclusiones de las mesas de trabajo de los expertos, pese a que el trabajo en capacidades o talentos excepcionales lleva un buen camino recorrido en Colombia, este no ha logrado cimentarse, en general, porque las experiencias desarrolladas se realizan de manera aislada y tienden a no ser sostenidas. Es así como

la temática ha pasado por un periodo de abandono y, ahora, es importante invertir esfuerzos en el desarrollo de estructuras de acogida¹⁶ que permitan responder a los desafíos que el país tiene en la actualidad con el fin de generar condiciones y oportunidades de desarrollo para dicha población, dentro del marco de una educación inclusiva.

16. Las estructuras de acogida son nichos en los cuales ocurre el desarrollo. En algunos casos, estos nichos son organizaciones en otros espacios o actividades académicas, culturales y sociales. Su función principal es dar lugar y resonancia a las necesidades de crecimiento de las personas.

Dos pilares para una nueva comprensión de la educación en el desarrollo de la excepcionalidad



La humanidad necesita hombres prácticos, que saquen el máximo provecho de su trabajo, y, sin olvidar el bien general, cuiden sus propios intereses. Pero la humanidad también necesita soñadores, para quienes el desarrollo desinteresado de una pasión sea tan cautivante que les resulte imposible dedicar su atención a su propio beneficio material. Sin duda, estos soñadores no merecen la riqueza, porque no lo desean. Aun así, una sociedad bien organizada debe garantizar a tales trabajadores los medios para llevar a cabo su labor con eficacia, en una vida libre de cuidados materiales y libremente consagrada a la investigación”.

Marie Curie

Un aspecto crítico a abordar es la lógica que fundamenta la atención de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. Es necesario que tanto instituciones educativas como secretarías de educación reflexionen sobre el sentido y los motivos que los llevan a generar oportunidades educativas para dicha población, pues estas no pueden estar simplemente determinadas por un mandato normativo constitucional.

Excepcionalidad en el marco del enfoque de capacidades¹⁷ y una ética del cuidado

«Pobreza no es solo la falta de recurso económico; es no tener la capacidad de realizar nuestro potencial como seres humanos».

Amartya Sen

En la literatura sobre ‘excepcionalidad’, es posible encontrar dos argumentos importantes para implementar programas y estrategias de atención para poblaciones con capacidades y talentos excepcionales. Uno resalta que es deber del sistema educativo favorecer el pleno desarrollo de las potencialidades de los individuos; el otro destaca el papel de dichos individuos como recurso esencial para el desarrollo y progreso de la sociedad.

17. En este punto, es importante diferenciar que cuando se habla del ‘enfoque de capacidades’, se hace referencia al término ‘*capabilities*’ y no a ‘*capacity*’. Por eso, se le advierte al lector diferenciar claramente cuando se habla de ‘capacidades excepcionales’, entendidas como el potencial o desempeño sobresaliente y de ‘crear capacidades’, que hace referencia a generar oportunidades para el desarrollo.

Dentro del primer argumento, se encuentran quienes, generalmente desde una perspectiva clínica, plantean que los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales tienen necesidades educativas especiales que la escuela tradicional no es capaz de abordar. Cuando estas necesidades no se satisfacen, ellos tienden a presentar disincronías que los llevan a manifestar dificultades en múltiples esferas de su desarrollo. En esta medida, el objetivo fundamental de la educación para estos alumnos es favorecer el sano desarrollo de su persona (Dai y Chen, 2013).

Esta aproximación también busca cultivar las fortalezas e intereses que permitan a los estudiantes lograr la excelencia en las áreas donde su potencial se manifiesta, el cual no se limita a campos académicos, sino también a dominios culturales o sociales. Este primer argumento enmarca un peligro, que es el desarrollo del individuo desligado de su responsabilidad como ser social. Si bien, el estudiante con capacidades y talentos excepcionales es sujeto de derecho y, por tanto es merecedor, como cualquier miembro de la sociedad, de una educación que responda a su diversidad, también se convierte en sujeto de deberes con la sociedad y, en esa medida, debe contribuir a la creación de capital social.

Los partidarios del segundo argumento resaltan que, en la actualidad, se vive en la sociedad del conocimiento¹⁸, en la cual el bien máspreciado ya no es poseer los recursos (insumos, tierra o dinero) o los medios de producción, sino ser capaz de generar ideas y llevarlas a la realidad para solucionar problemas, ya sean de carácter personal o de la comunidad en que se vive¹⁹. En este tipo de sociedad, las personas con capacidades y talentos excepcionales se convierten en un recurso fundamental para el desarrollo de las naciones. Así las cosas, aunque todos los miembros de la sociedad son responsables de ella, desde esta lógica, los individuos más excepcionales están llamados a liderar en los ámbitos académicos,

sociales y culturales. Por ello, la sociedad y el sistema educativo deben generar estrategias para que dichos individuos puedan desarrollar al máximo su potencial, pues de no hacerlo, no solo se está poniendo en riesgo su desarrollo personal sino también el de la nación.

Un peligro que subyace al anterior argumento es enmarcarse en una ética de la producción y el rendimiento, donde a la persona excepcional se le considera por encima de todo como un recurso a ser explotado. En este sentido, es importante generar condiciones de desarrollo fundamentadas en una ética de cuidado del intelecto, el individuo y la sociedad, que evita las consecuencias de lo que Byung-Chul Han (2012) denomina 'sociedad del cansancio', en la que la obsesión por el rendimiento entra en detrimento del desarrollo de la persona al permitir que esta se vuelva sujeto de autoexplotación.

Pese a que, para algunos autores, como señalan Dai y Chen (2013), los dos argumentos anteriores pueden parecer contradictorios, articulados sinérgicamente, pueden compensar los peligros que cada uno conlleva, siempre y cuando se construyan en el marco de un enfoque de desarrollo social, centrado en un enfoque de capacidades, y se fundamenten en una ética del cuidado, más que en una de mercado.

En el 'enfoque de capacidades', planteado por Amartya Sen y Martha Nussbaum, no es posible hablar de desarrollo social sin desarrollo individual. «La verdadera riqueza de una nación está en su gente. El objetivo básico del desarrollo

18. Algunos autores la llaman 'sociedad del aprendizaje' o 'sociedad de la información' y, aunque guardan diferencia entre sí, para el propósito de este documento, se toma la señalada.

19. Frente a esto, es importante aclarar que, en Colombia, encontramos simultáneamente vestigios de lo que sería una sociedad agrícola y una industrial, con elementos claros de la sociedad de la información.

es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa» (Nussbaum, 2012, p. 22). En adición, abordar la ‘excepcionalidad’ implica preguntarnos por la responsabilidad que tiene la sociedad en la generación de condiciones para el desarrollo. Es así como el individuo no está solo en su proceso de crecimiento sino que:

El Estado y los sistemas educativos son quienes tienen el encargo principal de garantizar que los ciudadanos tengan las herramientas, escenarios y medios para que lo anterior ocurra, pues desde perspectivas actuales debe concebirse a ‘cada persona como un fin en sí mismo’ y además debe velarse [...] por las oportunidades disponibles para cada ser humano (Nussbaum, 2012, p. 38).

En consonancia con lo antes expuesto:

[...] el enfoque de capacidades defendido por Martha Nussbaum (2012) está comprometido con la autodefinición de las personas y con la mejora de su calidad de vida según lo que cada una de ellas es capaz de ser y hacer; pero para que esto fructifique, es necesaria la participación estatal, la cual involucra procesos que van desde la formulación de políticas públicas hasta su implementación, evaluación y perfeccionamiento en el seno de las comunidades (García-Cepero *et al.*, 2015, p. 10).

Martha Nussbaum (2012) plantea la existencia de distintos tipos de ‘capacidades’: las internas y básicas, que, en buena medida, hacen referencia al potencial intelectual de los individuos que le permiten su crecimiento y formación, pero también propone la existencia de lo que ella llama **capacidades combinadas**, que es el conjunto de oportunidades que la sociedad le presenta al individuo y que le permiten capitalizar sus capacidades internas y básicas para desarrollarse como tal y como parte de la sociedad. Así pues, «lo que necesitamos, al parecer, es un enfoque que [...] defina el rendimiento y el éxito en función de las oportunidades que se abren a cada persona» (Nussbaum, 2012, p. 33).

Comprender el desarrollo de las capacidades o talentos excepcionales desde el enfoque de capacidades descrito implica, adicionalmente, asumir una postura centrada en los valores de una ética del cuidado, que resulta apropiada en particular dada la situación sociopolítica colombiana. Es importante, en este marco, fomentar las posturas donde todos ganan y el éxito del otro no significa el fracaso propio sino un regocijo colectivo, donde el crecimiento es solidario y no se realiza a costa del otro, donde la prioridad es la compasión, que implica el poder sentir con el otro y por el otro, alegrarnos de su potencialidad y sus virtudes, y donde el desarrollo de las virtudes propias son promesa de desarrollo de la sociedad misma (Toro y Boff, s.f; Toro, 2011).

Por todo lo anterior, para concluir esta sección, hacemos énfasis en la importancia de asumir una postura ética, donde, por una parte, se priorice el cuidado del individuo y, por otra, se recalque la importancia del cuidado de la sociedad. En palabras de Sternberg (2012, p. 250):

Como educadores de estudiantes excepcionales, tal vez, más que otros educadores, tenemos la responsabilidad de desarrollar una sólida brújula ética en los niños que servimos. Presumiblemente, estamos trabajando con los niños que serán los líderes de la próxima generación. ¿Qué tipo de líderes son los que queremos? ¿Queremos líderes que son inteligentes y luego usar su astucia para sus propios fines, a expensas de los demás? ¿Es suficiente para definir la excepcionalidad de un modo que premia a las personas que son egoístas o incluso moralmente en bancarota? ¿Puede nuestra sociedad permitirse el lujo de seguir haciéndolo? Esta es una pregunta que todos debemos abordar cuando nos enfrentamos a los retos que amenazan a nuestro mundo de una manera que no tiene

precedentes. ¿Será que alguien en el futuro se preguntará cómo una civilización podría haber reconocido como excepcionales aquellos que fueron responsables de la destrucción de su civilización?

Los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, una promesa en riesgo

La existencia de personas excepcionales es innegable. Si bien a través de la historia o de diversas culturas las manifestaciones de dicha excepcionalidad pudieron haber variado, la existencia de individuos que presentan habilidades excepcionales, no (Callahan y Hertberg-Davis, 2013b).

Derechos de los niños con capacidades y talentos excepcionales

Tú tienes el derecho...

- ... a saber sobre tus capacidades, talentos y habilidades.
- ... a aprender algo nuevo cada día.
- ... a ser apasionado sobre el área de talento sin tener que disculparte por ello.
- ... a sentirte bien por tus logros.
- ... a cometer errores.
- ... a buscar guía para desarrollar tu potencial.
- ... a tener múltiples grupos de pares y una variedad de amigos.
- ... a decidir cuál de tus áreas de talentos quieres alcanzar.
- ... a no ser excepcional en todo.

Del Siegle
Presidente NAGC 2007-2009

Esto también se presenta en el aula de clase, donde es posible encontrar estudiantes que se destacan por sus virtudes intelectivas, independientemente de su desempeño académico. El campo de la educación de estudiantes excepcionales se basa en el consenso de que algunos aprendices pueden mostrar potencial o desempeños muy sobresalientes en campos acadé-

micos, creativos, artísticos, deportivos y de liderazgo social al ser comparados con sus pares. En algunos casos, estas capacidades pueden manifestarse en áreas del desarrollo o campos disciplinares específicos, como, por ejemplo, el alumno con habilidad quinestésica excepcional que se ha entrenado como gimnasta, o el caso de una niña que, antes de entrar al preescolar, ha aprendido de manera autónoma a dominar los códigos del lenguaje escrito y las fórmulas básicas de la numerabilidad, y, una vez ingresa al sistema escolar, avanza a una velocidad excepcional al compararla con sus compañeros, tratándose esto de un desarrollo intelectual precoz.

El sistema educativo tradicional no está diseñado para responder a un grupo heterogéneo de estudiantes. En consecuencia, son agrupados por edades y se les ofrece típicamente una oferta similar o idéntica de oportunidades educativas, asumiendo que esta agrupación permitirá obtener los logros educativos de manera óptima. Sin embargo, en las aulas reales, los educadores se enfrentan a alumnos con diversas características y habilidades, independientemente del ciclo educativo o las condiciones socioculturales en que se encuentren. Es innegable que los estudiantes, a pesar de compartir características culturales y etarias, presentan diferencias en sus ritmos de aprendizaje, en la facilidad o dificultad con la que procesan la información, y en su disposición frente a ciertos contenidos y temáticas. No obstante, la oferta educativa tiende a no tomar esto en cuenta.

A pesar de que, desde el Ministerio de Educación Nacional, los estándares y lineamientos son articulados por competencias, aún los contenidos y las activida-

des curriculares, en el mejor de los casos, son calibrados para responder a la mayoría de estudiantes, dejando de lado los que no se encuentran en la norma. Esto se agudiza cuando la preocupación del sistema educativo se centra más en la remedialidad y el alcance, al menos, de los logros mínimos, que en la capitalización de las fortalezas de los estudiantes. Lo último puede ser una respuesta lógica a los problemas de calidad educativa presentes en el sistema. Sin embargo, pone en riesgo el potencial de los estudiantes excepcionales.

En primera medida, porque los condena a trabajar en su zona de desarrollo efectivo únicamente, al no tener mediación apropiada que desarrolle un sistema de andamiaje que lo lleve a su Zona de Desarrollo Próximo, pues muchos de los contenidos presentados en la escuela, no presentan mayor desafío cognitivo. Las capacidades excepcionales se debilitan si no reciben la atención necesaria desde la primera infancia (De Zubiría, 2001). Esto genera en muchos de estos estudiantes, altos grados de aburrimiento y desmotivación frente al aprendizaje y, en algunos casos, comportamientos disruptivos en el ambiente escolar.

Una preocupación frecuente de los padres de los alumnos con capacidades y talentos excepcionales que no reciben una educación desafiante y pertinente, es que sus motivaciones e intereses por el aprendizaje tiendan a opacarse, al punto de que no quieran asistir al colegio, a sabiendas de que, muchos de ellos, al iniciar su proceso escolar, estaban muy motivados frente a las actividades que les permitirían expandir su intelecto.

En otros casos, el estudiante se acostumbra a obtener logros de aprendizaje sin mayor esfuerzo cognitivo. Por tanto, muchos no desarrollan estrategias de aprendizaje autorregulado o herramientas efectivas para aprender de las situaciones de fracaso, las cuales son importantes para el logro académico en ambientes donde se encuentran con personas que, aunque no necesariamente tienen su misma capacidad intelectual, cuentan con un repertorio de estrategias de aprendizaje sólidas, además de tener compromiso y dedicación. Tal es el caso del estudiante que sin necesidad de estudiar, saca las mejores notas durante la educación media, pero, al llegar a la universidad, se da cuenta de que las habilidades que le permitían ser el mejor en secundaria son insuficientes para responder al volumen de información de la cual debe apropiarse en un pregrado (Lizana Arce *et al.*, 2010).

De ahí que los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales se vuelven una población académicamente vulnerable porque no encuentran desafíos en la escuela, por lo que rinden muy por debajo de su capacidad (Reis, 2008). Una escuela realmente inclusiva es la que se basa en el enfoque diferencial, es decir, en perspectiva de derecho, reconociendo no solo a aquellos alumnos que presentan dificultades de acceso a la escuela, sino también a los que pudiendo estar en ella, no son valorados en su potencial y, por tanto, no reciben las oportunidades que les permitan desarrollarlo.

Las capacidades y talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva y el enfoque diferencial

Partiendo del nuevo paradigma en educación, discutido por primera vez en 1994 en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca, se puede mencionar que el concepto de 'educación inclusiva' fue desarrollado principalmente por la Unesco, al mismo tiempo que ha ido adquiriendo una relevancia científica considerable en las áreas de educación y política social.

En el marco de este desarrollo, la educación inclusiva hace referencia al «proceso de abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes mediante una creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación» (Unesco, 2005, p. 13). Toda persona tiene derecho a recibir una educación que desarrolle al máximo sus capacidades y le permita construir su proyecto de vida. Hacer efectivo este derecho implica asegurar el principio de igualdad de oportunidades, es decir, proporcionar a cada uno las ayudas y recursos que requiere en función de sus características y necesidades individuales.

Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades (Unesco, 1994, p. viii).

Hoy en día, existe un mayor reconocimiento de la importancia que tiene considerar las diferencias en los procesos educativos. A pesar de ello, la mayoría de los sistemas educativos continúa ofreciendo respuestas homogéneas a todas las personas sin considerar la diversidad de sus condiciones, lo que supone una barrera importante para el logro de más y mejores aprendizajes, así como la participación por parte de los estudiantes. Este carácter homogeneizador ha llevado a considerar que las diferencias deben abordarse mediante programas diferenciados, exclusivos o, simplemente, se ignoran.

La comprensión de la diversidad de los estudiantes ha llevado a que se piense en ese gran número de estudiantes que han sido excluidos del sistema educativo por múltiples factores: discapacidad, capacidades excepcionales, pobreza, por pertenecer a un grupo étnico, por ser desplazado de otra región o simplemente porque lo que hay en la escuela no cumple con sus expectativas o necesidades, para llegar a concluir que la escuela debe ser para todos, es decir, que la escuela debe acoger a todos los que quieran y necesiten asistir y debe ofrecer propuestas individualizadas para cada uno. Es entonces la institución educativa la llamada a ofrecer propuestas que permitan aprender una serie de estrategias, conocimientos y destrezas sociales que permitan la integración social y cultural. Son las instituciones educativas las que se tienen que modificar para poder satisfacer las necesidades de la población heterogénea que día a día incursiona en ellas, es la enseñanza la que debe adecuarse a las necesidades y/o capacidades de los estudiantes, es entonces la pedagogía la llamada a transformarse (Soto, Quintero, Alzate, Isaza y González, s.f, p. 16).

No reconocer las diferencias tiene como consecuencia que muchos estudiantes no desarrollen plenamente sus capacidades, pues encuentran barreras para el aprendizaje y la participación en una escuela en la que las exigencias son las mismas para todos y no se reconocen los diferentes talentos ni las capacidades de las personas. En este sentido, un gran porcentaje de alumnos con talento puede ver limitado el desarrollo de sus potencialidades. Lo anterior señala que es fundamental transitar de un enfoque homoge-

neizador a uno que reconozca la diversidad, valorar las diferencias y considerarlas como una oportunidad de optimizar el desarrollo de las personas y sociedades.

Jacques Delors (1996, p. 54), al presidir el informe a la Unesco en la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, propone:

El respeto de la diversidad y de la especificidad de los individuos constituye, en efecto, un principio fundamental que debe llevar a proscribir toda forma de enseñanza normalizada. A menudo, se acusa con razón a los sistemas educativos formales de limitar el pleno desarrollo personal al imponer a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual, sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de los talentos individuales. Según sus aptitudes y gustos naturales, que son diversos desde su nacimiento, los niños no sacan el mismo provecho de los recursos educativos colectivos e incluso pueden verse en situaciones de fracaso debido a la inadaptación de la escuela a sus talentos y aspiraciones.

A nivel internacional, en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, se reconoce la importancia de diversificar la educación común y la necesidad de ofrecer distintas posibilidades, propuestas y estrategias equivalentes en calidad, para que cada estudiante logre los fines de la educación y su pleno desarrollo. No obstante, hoy en día, aún queda un largo camino por recorrer para que esto sea una realidad.

Ampliar la oferta de educación diversificando: 1) sus contenidos, con objeto de escapar al modelo único, fuente de competencia y a menudo de frustración; 2) los tipos y trayectorias de educación, a nivel de sistemas y estructuras, preservando al mismo tiempo la coherencia del conjunto (uso de los medios de comunicación de masas, participación de la educación no formal, tareas educativas en colaboración, trayectorias escolares más o menos escalonadas en la vida de cada persona) y 3) los métodos y lugares de aprendizaje, sobre todo para las competencias técnicas (escolaridad más o menos prolongada, aprendizajes en el trabajo, alternancia con el lugar de trabajo) (Unesco, 2000).

Y en la Conferencia de Salamanca se plantea que:

Las escuelas han de acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas... deben reconocer las diferentes necesidades de sus estudiantes y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades (Unesco, 1994, p. 6).

La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, nombre correspondiente a la 48.^a Conferencia Internacional de Educación en 2008, reconoce que:

La exclusión también afecta a quienes, estando escolarizados, son segregados o discriminados por su etnia, género, procedencia social, capacidades o características personales y a quienes no logran aprender porque reciben una educación de baja calidad (Blanco, 2008).

A lo largo de la historia, es evidente en la práctica que el primer grupo que ha sido ignorado es el de los estudiantes más capaces, esto bajo el supuesto erróneo de que *les irá bien* sin necesidad de realizar mayores ajustes en los procesos de enseñanza e invertir recursos adicionales. Aún hoy, en la mayoría de los países, se sigue desconociendo que ellos y ellas, al igual que quienes presentan alguna discapacidad, requieren ayudas y recursos diferenciales para que alcancen su máximo potencial.

En el marco de la educación para todos, el estudiantado con capacidades y talentos excepcionales requiere currículos flexibles, ambientes o entornos que optimicen su aprendizaje; maestros que reconozcan sus características; y profesionales de apoyo que ayuden en la caracterización precisa de sus po-

tencialidades, de manera que reciban una educación que desarrolle al máximo sus capacidades y les facilite su plena participación en la escuela y en la sociedad.

Es importante que la educación de las personas con capacidades y talentos excepcionales tenga en cuenta los lineamientos de educación inclusiva establecidos en Colombia:

- **Enfoque de derechos:** énfasis en las personas y sus relaciones sociales, haciendo equivalente el sujeto social con el sujeto de derechos.
- **Equidad:** igualdad de oportunidad, partiendo de la inclusión y de su no discriminación, habiendo la posibilidad de recibir los apoyos y adaptaciones pertinentes, de acuerdo con las propias necesidades.
- **Solidaridad:** relaciones basadas en el reconocimiento recíproco y apoyo mutuo.
- **Derecho a la educación:** todos los estudiantes deben acceder a una educación formal de calidad.
- **Formación para la vida:** la perspectiva inclusiva en educación busca la formación para la vida de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Se asume este principio entendiendo que, en general, la educación básica contribuye y les aporta enseñanzas indispensables para aprender a vivir en sociedad, haciéndolos sentir útiles y ayudándoles a establecer adecuadas relaciones con ellos mismos, con los otros y con el mundo en el cual están inmersos.
- **Reconocimiento al potencial de aprendizaje:** todos los seres humanos, independientemente de su condición, tienen potencial de aprendizaje, es decir, están posibilitados para relacionarse con el mundo en pro de adaptarse y lograr un desarrollo personal a lo largo de su vida. Sin embargo, cada cual tiene maneras particulares de relacionarse con la realidad. El potencial de aprendizaje se desarrolla en la medida en que se aprende significativamente, lo que supone atribuir sentido y significado a los conocimientos, aplicándolos en los contextos en que cada uno se desenvuelve. Este proceso desemboca en la construcción de aprendizajes que pueden ser integrados en la estructura de la persona, siempre y cuando se respete su nivel particular de desarrollo y se parta de aquellas habilidades y aptitudes en las que evidencie mayor fortaleza en su relación con el mundo.
- **Modelo educativo flexible:** asume que en el sistema educativo se pueden flexibilizar las condiciones, tanto de normativas en aspectos administrativos (incorporación al sistema, tiempos, presencialidad y sistemas de apoyo) como de las condiciones de índole netamente pedagógica (exigencias curriculares, evaluación, promoción y graduación).

Recuadro 1. Requerimientos para atender la diversidad.

- El respeto por la diversidad humana, cultural y natural requiere de un proceso educativo fundado en el reconocimiento de la diferencia, el multiculturalismo, la democracia y los derechos fundamentales.
- Las garantías para el acceso, la permanencia y la promoción de las personas con capacidades y talentos excepcionales en el servicio educativo depende de determinadas condiciones, no sólo políticas, sino también económicas y socioculturales.
- Para garantizar el ejercicio del derecho a la educación, se requiere de una escuela que genere los apoyos pedagógicos, científicos, tecnológicos, administrativos y humanos necesarios, los cuales respondan a las necesidades educativas especiales de esta población.
- Es imprescindible continuar con la puesta en marcha de estrategias de sensibilización, información, divulgación, planeación gradual, coordinación, articulación y apoyo desde una pedagogía de las oportunidades, a partir de un proyecto de desarrollo humano de todos, que haya sido discutido y consensuado de forma participativa.
- Se requiere promover una educación de calidad, eliminar las diferentes formas de exclusión social y desarrollar prácticas democráticas. Los cambios requeridos por la sociedad colombiana en la era del conocimiento y la globalización demandan mayores habilidades para el aprendizaje y la formación de ciudadanos que construyan la democracia.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 41-42



Desafíos de la
política educativa
para estudiantes con
capacidades y talentos
excepcionales en Colombia:
25 años de camino recorrido



Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades”.

Declaración de Salamanca, 1994

La visibilización del derecho a la educación de las personas con capacidades y talentos excepcionales como determinante para la construcción de una sociedad más igualitaria, menos segregadora y menos excluyente, contribuye en gran medida a fortalecer los valores democráticos en el país y a promover su desarrollo económico. Su exigibilidad y realización efectiva por parte del Estado Social de Derecho son condición necesaria para la generación de los cambios estructurales que requiere el sistema educativo en Colombia, para lo cual se necesita

de la concurrencia de la familia, los docentes y las instituciones educativas.

Tanto las políticas de atención como los programas y estrategias desarrollados en Colombia no se han mantenido estáticos en sus más de tres décadas de historia, sino que han evolucionado, siendo consistentes con los adelantos teóricos y políticos asociados tanto con la educación de poblaciones que tienen características diversas como con su ubicación en un enfoque diferencial.

En diferentes documentos del Ministerio de Educación Nacional, se determinan las normas y lineamientos que protegen el derecho a la educación de todas las personas. Para mayor claridad, a continuación, se presenta una síntesis de la normativa internacional y nacional que aborda puntualmente el derecho de las personas con capacidades y talentos excepcionales.

Marco jurídico

Inicialmente, en las décadas de los ochenta y noventa, la atención educativa a las poblaciones con capacidades y talentos excepcionales se enmarcó en la lógica de la creación de instituciones educativas especializadas y exclusivas para ellas. Posteriormente y bajo la influencia de políticas de inte-

gración educativa, se comenzó a explorar la posibilidad de integrar a la escuela común las poblaciones que manifestaban capacidades o talentos excepcionales. Esto determinó en buena medida la formulación de políticas y el desarrollo de programas a finales de la década de los ochenta y en la primera década del siglo XXI. En la actualidad, el marco de la política está centrado en los principios de la educación inclusiva y el reconocimiento y valoración de la diversidad de los estudiantes.

Tabla 1. Documentos internacionales que originan la política de atención a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales.

Documento	Descripción
Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, 1948	El artículo XIII establece que la educación debe estar inspirada en los principios de libertad y solidaridad. Toda persona tiene derecho a que se le eduque para alcanzar una <i>digna subsistencia, ser útil para la sociedad</i> y que se reconozcan y desarrollen <i>sus dotes naturales</i> .
Conferencia Mundial sobre Educación para todos, Jomtiem, 1990	Se plantea como deber de las naciones garantizar el acceso educativo a todas las personas, atendiendo las necesidades básicas de aprendizaje de todos y entendiendo que el aprendizaje no se produce en situación de aislamiento.
Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Salamanca, 1994	Establece principios de integración educativa, planteando la importancia del acceso a las escuelas regulares de los estudiantes y partiendo de pedagogías centradas en los niños, de manera que sus necesidades educativas puedan ser satisfechas.
Conferencia internacional de educación. Cuadragésima octava reunión. «La educación inclusiva: el camino hacia el futuro», 2008	Recomienda a los países que reconozcan que la educación inclusiva es un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando a su vez toda forma de discriminación.

Las inquietudes alrededor del trabajo con estudiantes que manifiestan capacidades o talentos excepcionales surgen de manera explícita en la década de los ochenta por iniciativa del sector privado. Sin embargo, «la primera iniciativa gubernamental en esta materia surge con la promulgación de una legislación que reconoce al excepcional como un individuo que tiene derecho a una educación apropiada y diferente, dadas sus características particulares» (García-Cepero y González, 2004, p. 34).

De esta manera, en 1991, la Constitución Política de Colombia plantea que es obligación del Estado la educación de personas con capacidades excepcionales (artículo 68), siendo esto desarrollado en 1994 en la Ley General de Educación (ley 115), en la cual el Gobierno se compromete a facilitar la organización de programas educativos para la identificación tem-

prana de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, y a promover los ajustes curriculares necesarios para su formación integral (título III, capítulo 1, artículo 49, Ley General de Educación, Congreso de la República, 1994).

Posterior a esto, el decreto 2082 de 1996 determina la elaboración de un plan gradual de atención a las poblaciones con necesidades educativas especiales, las cuales incluyen los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, determinando que la atención educativa de estas poblaciones se realizará en todas las modalidades educativas a través de instituciones tanto estatales como privadas de manera directa o mediante

convenios. Esta atención debe estar fundamentada en los principios de integración social y educativa, desarrollo humano, oportunidad y equilibrio, y soporte específico. La ley 361 de 1997 dispone que las provisiones hechas para personas en condición de discapacidad apliquen también para aquellas con excepcionalidad.

Adicionalmente, en el año 2003, la resolución 2565 reglamenta los parámetros y criterios de servicio para la población con necesidades especiales y, entre ella, a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, así como el decreto 366 de 2009, en el marco de la educación inclusiva, reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para dicha población. Finalmente, tanto el decreto 2082 de 1996 como el 366 de 2009 se compilan en el decreto 1075 del 2015, Decreto Único Reglamentario del sector educación.

Tabla 2. Normativa que ha orientado la atención a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales.

Norma	Descripción
Constitución Nacional, 1991	<p>El artículo 68 de la Constitución califica como obligación especial del Estado «la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales». Reconociendo el costo económico de esta protección especial, la Constitución en sus artículos 350, 356 y 357 determina que las autoridades nacionales y territoriales destinan obligatoriamente un porcentaje importante de recursos a la educación.</p> <p>Específicamente, el inciso 6° del artículo 68 de la Carta Política dispone que la educación de las personas con capacidades y talentos excepcionales sea una obligación especial del Estado, configurándose en un derecho fundamental específico que puede ser exigido por quienes posean capacidades intelectuales superiores a las comunes o talentos específicos que den méritos suficientes para ingresar y permanecer dentro del sistema de educación, contando con los ajustes razonables a que haya lugar.</p>
Ley General de Educación, 1994	<p>En el título III, artículos 46 y 49, se establece que: «la educación para personas con limitaciones y con capacidades y talentos excepcionales es parte integrante del servicio público educativo», mediante el decreto 2082 de 1996.</p>
Decreto 2082, 1996	<p>Reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones, o con capacidades y talentos excepcionales.</p>
Ley 361, 1997	<p>El artículo 16 establece que lo dispuesto en el capítulo II de esta ley es igualmente aplicable para las personas con excepcionalidad, a quienes también se les garantiza el derecho a una formación integral dentro del ambiente más apropiado, según las necesidades específicas individuales y de acuerdo con lo establecido en los artículos precedentes.</p>





Norma	Descripción
Resolución 2565, 2003	Establece parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Dentro de este grupo, se incluye a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales y se delimitan las responsabilidades generales de los diferentes agentes comprometidos con el servicio educativo.
Decreto 366, 2009	Reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y capacidades o talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva, delimitando el papel del personal de apoyo encargado de atender dicha población.
Decreto 1075, 2015	Único Reglamentario de Educación: En el capítulo 5 incorpora lo establecido en los decretos 2082 de 1996 y 366 de 2009.

La jurisprudencia

Un elemento normativo que entra a dinamizar la atención educativa de esta población surge como efecto de las sentencias establecidas desde el año 2000 y en razón de que varios niños(as) matriculados en un instituto especial por sus talentos y capacidades excepcionales, debieron retirarse del mismo porque sus familias no podían asumir sus costos y no

encontraron apoyo en ninguna entidad estatal. Estas familias acudieron a la acción de tutela para que el Estado les garantizara el derecho a la educación, pues la desescolarización forzosa les trajo graves problemas de orden emocional, intelectual y social.

Tabla 3. Sentencias más influyentes.

Sentencia	Descripción
SU-1149, 2000	<p>Para establecer si la acción de tutela era procedente, la Corte analizó la posibilidad de considerar que el derecho a la educación especial de los menores con habilidades excepcionales constituía ciertamente un derecho fundamental y, con base en eso, determinó el alcance de la obligación del Estado para garantizar la educación de los menores de edad con capacidades y talentos excepcionales, conforme el mandato constitucional del artículo 68.</p> <p>Si la Constitución otorga un trato diferenciado a los niños y niñas que, por su condición física o mental, se encuentran en circunstancias de debilidad manifiesta, nada impide que una igual argumentación se emplee frente a las personas con habilidades superiores.</p>





Sentencia	Descripción
	<p>Al encontrar que las entidades estatales no contemplan planes reales para financiar la educación especial, la Corte ordena dar cumplimiento al artículo 14 de la ley 115 de 1994: conceder subsidios a los estudiantes con capacidades excepcionales cuando la familia carezca de recursos económicos para sufragar su educación, e implementar un sistema que permita diseñar una política y acciones para lograr el objetivo trazado, así como definir un sistema de financiación de educación para ellos.</p> <p>También ordena al Ministerio de Educación Nacional identificar y registrar en una base de datos a aquellas personas que posean capacidades o talentos excepcionales, bien sea en instituciones públicas o privadas del país o del exterior; realizar la provisión de los correspondientes recursos económicos; establecer auxilios, subsidios, becas o créditos educativos en condiciones especiales, a favor de quienes no posean los medios económicos para ello; y hacer seguimiento permanente de la educación de las personas referidas, con el fin de que logren su desarrollo integral.</p>
<p>T-294, 2009</p>	<p>Atiende lo establecido en el decreto 366 de 2009. Ordena que las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas realicen la identificación de las capacidades o talentos excepcionales de los estudiantes a través de una evaluación psicopedagógica y un diagnóstico o caracterización interdisciplinaria, a la luz de los criterios generales establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y por medio de la instancia o institución que la entidad territorial designe.</p>
<p>T-571, 2013</p>	<p>Teniendo en cuenta que el Ministerio de Educación Nacional no ejecuta directamente acciones y que lo hace a través de las secretarías de educación departamentales, distritales y de municipios certificados, las cuales son las responsables de la administración del servicio educativo en los ámbitos regional y local, y de la ejecución de las acciones directas en las instituciones, los centros educativos y la comunidad, la Corte ordena «que las entidades territoriales conformen equipos técnicos con capacidad de orientar la prestación pertinente del servicio educativo dirigido a las poblaciones vulnerables en su ámbito de acción. Estos equipos deben direccionar, asesorar y acompañar a los establecimientos educativos en la atención a estas poblaciones, por medio de la definición de objetivos, estrategias y metas, creando indicadores de proceso y resultado y estableciendo instrumentos de seguimiento y evaluación. Cada Secretaría de Educación debe tener un plan de acción como instrumento para orientar y ejecutar sus programas y proyectos».</p> <p>El Ministerio de Educación Nacional y la Defensoría del Pueblo deberán efectuar el seguimiento del proceso educativo.</p>

Los documentos de *Lineamientos y Orientaciones*

Dado que el decreto 2082 establece que el Ministerio de Educación Nacional proporcionará criterios y orientaciones para garantizar la atención de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, en el año 2001, este organismo expidió el documento *Lineamientos generales de política para la atención de personas con talentos y/o capacidades excepcionales*. En este texto, se definieron por primera vez dichos conceptos, haciendo énfasis en lo que se denominan 'capacidades excepcionales' (identificadas en dicho documento como 'superdotación') y 'talentos excepcionales'. Asimismo, planteó tres campos donde el talento se manifiesta (científico, tecnológico y subjetivo²⁰). Dichas definiciones se reevaluarían en el documento de *Orientaciones* emitido en 2006 por el MEN. Es importante señalar que, en el documento de *Lineamientos* de 2001, se plantean algunos mecanismos tanto de identificación como de atención a estudiantes con capacidades excepcionales, algunos de los cuales serán abordados en el desarrollo del presente documento.

En el año 2006, se publicó el documento de *Orientaciones* para la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales²¹, elaborado en el marco de la inclusión y el reconocimiento de la diversidad, a partir de consultas teóricas y recopilación de las experiencias nacionales en el campo. El texto desarrolla unas orientaciones que complementan y amplían los parámetros propuestos en el documento de *Lineamientos* de 2001 «con la finalidad de viabilizar la atención educativa de dichas personas en las diferentes instituciones educativas del país» (p. 5).

Allí, se hace un estado del arte de las teorías, formas de atención e identificación de la excepcionalidad, así como de las concepciones y programas desarrollados para ese momento en Colombia. Cabe anotar que el texto surge desde una perspectiva plural que busca dar voz a la diversidad presente en el país. A partir de esa revisión y en el marco de la política vigente, establece posibles alternativas de atención específica para esos estudiantes.

El documento plantea que, en general, la diferencia fundamental entre un estudiante con capacidades excepcionales y uno con talentos excepcionales consiste en que en este último presenta un desempeño superior y precoz en un área específica del desarrollo (Winner, citada por Ministerio de Educación Nacional, 2006). Adicionalmente, se asumen como características transversales tanto a las capacidades excepcionales globales como al talento, la presencia de habilidades meta-cognitivas superiores, el desarrollo precoz en una o varias esferas de desarrollo humano y la automaestría en una o varias áreas del saber (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Por otra parte, se amplía el listado de los tipos de talento enunciados en el documento de *Lineamientos* del 2001 para incluir aquellos que se dan en campos disciplinares específicos como los deportivos, matemáticos, lingüísticos y artísticos.

20. «Los talentos subjetivos son capaces de comprender subjetividades en diferentes niveles: a un nivel intrapersonal son capaces de conocerse y dominarse a sí mismos; a un nivel interpersonal, son capaces de comprender y convencer a otros individuos; y a un nivel transpersonal, son capaces de entender y persuadir a grupos como unidades sociales, es decir, atendiendo al grupo como un todo sin hacer diferencias finas entre los individuos que lo conforman» (Ministerio de Educación Nacional, 2001, p. 7).

21. El desarrollo de este documento se desarrolló para el Ministerio por la Universidad de Manizales y Cinde, liderado por Norely Margarita Soto, Patricia Botero y Paula Andrea Restrepo.

Un aporte fundamental del texto es la inclusión del concepto *doble excepcionalidad* que hace referencia a aquellas personas que presentan

discapacidad en una o varias esferas del desarrollo y, simultáneamente, tienen capacidades o talentos excepcionales en otras (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Tabla 4. Resumen de los documentos *Lineamientos y Orientaciones* elaborados por el Ministerio de Educación Nacional.

Documento	Descripción
Lineamientos generales de política para la atención de personas con talentos y/o capacidades excepcionales, 2001.	Plantea la primera definición nacional de 'excepcionalidad', diferenciando la 'superdotación' de 'talento'. Se establecen mecanismos de atención e identificación en el marco de las políticas de las necesidades educativas especiales.
Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, 2006.	A partir de la consulta de teóricos y las experiencias desarrolladas en el país, plantea una nueva definición de 'capacidades excepcionales', diferenciando entre las 'capacidades excepcionales globales' (antes llamadas 'superdotación') y los 'talentos excepcionales'. Se incluye también el concepto de 'doble excepcionalidad'. El documento se desarrolla en el marco de las políticas de inclusión educativa.

Los dos documentos anteriores se constituyen en un hito para Colombia en materia de educación para estudiantes con capacidades y talentos excepcionales.

Finalmente, en adición a estos documentos, algunas secretarías de educación, como la de Bogotá, han desarrollado sus propios documentos de *Orientaciones*, los cuales responden a las especificidades de la población que es atendida en su región.

Otros documentos relevantes

Hoy en día, el país cuenta con diferentes normas y políticas que desarrollan el precepto del artículo 68 de la Constitución. Son políticas públicas que institucionalizan

la atención y educación de las poblaciones vulnerables y dan orientaciones generales al sistema educativo sobre el desarrollo de acciones de promoción, prevención y protección de los derechos, especialmente, de aquellas personas a quienes la legislación y jurisprudencia colombiana identifican como expuestos en mayor medida a la exclusión. Varias de estas políticas inciden directa o indirectamente en la forma en que las instituciones deben abordar el desarrollo de las capacidades y los talentos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, porque asignan responsabilidades a las instancias e instituciones públicas o privadas para lograr que este tipo de estudiantes desarrolle su personalidad y el progreso integral de sus capacidades, además de permitirles alcanzar óptimos niveles de crecimiento intelectual.

Dentro de los documentos y propuestas que el MEN ha construido y divulgado en los últimos años como referentes conceptuales para la protección de los derechos, el reconocimiento y la valoración de la diversidad y la atención diferencial, consideramos vitales los siguientes porque son oportunidades y herramientas vigentes que orientan y apoyan el trabajo de las instituciones:

1. *La guía 34 de la autoevaluación al mejoramiento*. Consta de una cartilla de educación inclusiva, el índice de inclusión y tres módulos de apoyo a la gestión escolar inclusiva. Estos documentos pueden ser consultados en el portal *Colombia Aprende* > Edu-sitios > Gestión de Ambientes de Aprendizaje In-clusivos²².
2. *El decreto 1075 de 2015*. Incorpora el contenido del decreto 1290 de 2009 y en la sección 3 trata todo lo relacionado con la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. En el artículo 2.3.3.3.3.6, aborda la promoción escolar, mientras que en el artículo 2.3.3.3.3.7, habla sobre la promoción anticipada de grado. En este último, se establece que «durante el primer período del año, el consejo académico, previo consentimiento de los padres de familia, recomendará ante el consejo directivo la promoción anticipada al grado siguiente del estudiante que demuestre un rendimiento superior en el desarrollo cognitivo, personal y social en el marco de competencias básicas del grado que cursa. La decisión será consignada en el acta del consejo directivo y, si es positiva, en el registro escolar...». En adición, dicho documento rescata la importancia de tomar en cuenta la diversidad y los ritmos de aprendizaje, entre otros aspectos, para definir el Sistema Institucional de Evaluación.
3. *Los lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado*. Documento producido por el MEN en diciembre de 2014. Su contenido tiene en cuenta el enfoque diferencial y de derecho, y reconoce y visibiliza la diversidad de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, para lo cual insta a que se ajuste la oferta educativa de modo que se pueda responder a sus condiciones particulares. Aborda la atención a la población vulnerable y víctima del conflicto armado interno desde el enfoque de la educación

inclusiva, bajo los siguientes principios rectores: derechos, equiparación de oportunidades, solidaridad, equidad y enfoque diferencial.

En el capítulo 6.3, se refiere a la población con capacidades y talentos excepcionales señalando que, desde la educación inclusiva, su formación tiene profundas implicaciones en la gestión de las instituciones educativas, en las propuestas pedagógicas y en la transformación del sistema educativo. Define algunas acciones para la atención educativa a poblaciones con capacidades y talentos excepcionales en miras a que la escuela le apueste a que todos y cada uno de los estudiantes obtengan éxito en su aprendizaje y cuenten con todas las oportunidades para participar de la vida escolar en igualdad de condiciones.

4. *Los lineamientos de política de educación preescolar, básica y media inclusiva*.

Para concluir, es importante señalar que, en la actualidad, se cuenta con normas y políticas educativas amplias que dan compás de maniobra para el desarrollo de programas y estrategias que respondan a las necesidades diversas de la población con capacidades y talentos excepcionales. Sin embargo, la existencia de normativas y políticas no garantiza la creación de oportunidades efectivas de desarrollo. Es por esto que se hace imperativo el liderazgo de toda la comunidad educativa para llevar a la realidad el derecho que todo estudiante tiene al desarrollo de sus capacidades.

22. Este edusitio está en construcción y estará al servicio de la comunidad educativa a partir del 1.º de enero de 2016.

Responsabilidades de las diferentes instancias del sector educativo en el desarrollo de las capacidades y talentos excepcionales

A partir de lo establecido en la normativa vigente, el **Ministerio de Educación Nacional**, como entidad rectora del sector educativo, tiene la responsabilidad de establecer las políticas y lineamientos necesarios para dotar al mismo de un servicio que garantice a todos los ciudadanos colombianos el

derecho al acceso al sistema educativo público sostenible y que asegure la calidad y la pertinencia en condiciones de inclusión, permanencia y promoción, comenzando en la primera infancia y continuando en los demás niveles de la educación: preescolar, básica, media y superior. Todo esto con el fin de garantizar que la formación se realice en convivencia pacífica, con responsabilidad democrática y reconociendo, respetando y valorando las diferencias.

Recuadro 2. Responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional.

- 1) Formular una política de educación inclusiva que favorezca el reconocimiento precoz de las capacidades o talentos excepcionales de los estudiantes, por parte de la comunidad educativa, que asegure el diseño de planes de acción orientados a cultivar el potencial del estudiantado y, de igual forma, asigne recursos para favorecer su desarrollo.
- 2) Definir las variables de los anexos del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) para registrar los estudiantes en quienes se identifiquen capacidades o talentos excepcionales y ofrecer asistencia técnica a las entidades territoriales sobre su manejo, con el fin de cualificar su reporte en este sistema.
- 3) Dar lineamientos y orientaciones para que las entidades territoriales y los establecimientos educativos oficiales y privados incluyan en sus planes y programas, elementos pedagógicos y administrativos para la atención educativa oportuna y pertinente de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con capacidades y talentos excepcionales, fortaleciendo su capacidad técnica, pedagógica y de gestión con enfoque diferencial.
- 4) Establecer políticas de formación inicial de docentes y apoyar el desarrollo de procesos de actualización que le apuesten a cualificarlos en servicio a la atención educativa de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva.
- 5) Asesorar a las escuelas normales superiores para que incorporen el proceso de educación inclusiva y la temática de las capacidades o talentos excepcionales durante la formación inicial a docentes.
- 6) Acompañar a las entidades territoriales en la planeación y ejecución de los recursos financieros adicionales que les asigna para desarrollar el proceso de educación inclusiva de niños, niñas, adolescentes y adultos con capacidades y talentos excepcionales.





- | | |
|---|--|
| <p>7) Establecer mecanismos para monitorear y controlar periódicamente el uso que las entidades territoriales hacen de los recursos financieros adicionales que les son asignados para desarrollar el proceso de educación inclusiva de niños, niñas, adolescentes y adultos con capacidades y talentos excepcionales, y convocar a los organismos de control y a la comunidad educativa para que realicen veeduría constante.</p> <p>8) Brindar orientaciones y acompañamiento técnico para favorecer las transiciones armónicas de niñas y niños con capacidades y talentos excepcionales en el entorno educativo, estableciendo los mecanismos</p> | <p>necesarios para la articulación entre primera infancia y el sistema educativo formal en sus diferentes niveles.</p> <p>9) Apropiarse de los recursos financieros para la dotación de los establecimientos educativos públicos con material de apoyo pertinente para la atención de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, teniendo en cuenta, además, los requerimientos de aquellos que viven en la zona rural.</p> <p>10) Convocar a las entidades territoriales certificadas para realizar trabajo interinstitucional e intersectorial.</p> |
|---|--|

Fuente: directiva 15 de 2010 y decreto 1075 de 2015

Atendiendo la descentralización, las **entidades territoriales** de orden departamental, municipal o distrital certificadas en educación, deben, a través de la **Secretaría de Educación** o la instancia que haga sus veces, incorporar en las diferentes áreas o procesos, la política, los referentes técnicos, las orientaciones pedagógicas, los lineamientos y los indicadores plan-

teados por el MEN en el marco de la educación inclusiva con enfoque diferencial, e, igualmente, darlos a conocer y monitorear su aplicación mediante el estricto cumplimiento de la normativa vigente.

Recuadro 3. Responsabilidades de las entidades territoriales y secretarías de educación.

- | | |
|--|--|
| <p>1) Definir un área o proceso que sea responsable de coordinar los aspectos administrativos, técnicos y organizativos necesarios para garantizar la oferta pertinente de educación inclusiva a la población con capacidades y talentos excepcionales.</p> <p>2) Establecer y monitorear un plan de inversión anual para ejecutar de manera pertinente, eficaz y eficiente tanto los recursos adicionales transferidos por el Sistema</p> | <p>General de Participaciones para educación como sus propios recursos asignados para cualificar la oferta de educación inclusiva a las personas con capacidades y talentos excepcionales.</p> <p>3) Teniendo en cuenta los lineamientos emitidos por el MEN, definir el perfil del personal de apoyo que requiere su territorio y garantizar la asignación oportuna de este a los establecimientos educativos oficiales</p> |
|--|--|





que reportan matrícula de población con capacidades y talentos excepcionales, a fin de que cuenten con dicho personal desde el inicio del año lectivo hasta su finalización.

- 4) Garantizar que el personal de apoyo vinculado para la atención educativa de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales sea el calificado, idóneo, competente y suficiente, y monitorear constantemente el desempeño de sus funciones para verificar si está dando respuesta a las necesidades de los establecimientos educativos donde ha sido asignado.
- 5) Consolidar en las instituciones de educación inicial, preescolar, básica y media, la aplicación de la guía de educación inclusiva, el índice de inclusión y los documentos de apoyo para la transformación de las áreas de gestión –como instrumentos administrativos, comunitarios y pedagógicos para construir comunidades educativas inclusivas–, bajo la coordinación del proceso de calidad en articulación con el de cobertura.
- 6) Priorizar la población con capacidades y talentos excepcionales en la asignación del servicio de transporte, subsidio escolar y complemento nutricional, en el desarrollo de la jornada única, la complementaria y otras estrategias que promuevan la permanencia educativa en la entidad territorial.
- 7) Diseñar estrategias para garantizar el acceso, permanencia, promoción y graduación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con capacidades y talentos excepcionales en la educación inicial, preescolar, básica y media.

8) Desde el área o proceso de cobertura, orientar, a los establecimientos educativos sobre el manejo de las categorías en los anexos correspondientes del Sistema de Información de Matrícula (SIMAT) y verificar la información reportada por los establecimientos educativos para tener una base de datos actualizada de la población con capacidades y talentos excepcionales atendida por el sistema educativo.

9) Desde el área o proceso de calidad, monitorear y prestar asistencia técnica y pedagógica a las modalidades de educación inicial y a los establecimientos educativos oficiales y privados en relación con el personal de apoyo, los ajustes razonables que deben realizarse en las diversas áreas de la gestión escolar, la flexibilización del currículo, la evaluación pertinente, y la promoción y cultura del respeto a la diversidad.

10) Articular con las instituciones de educación superior, la estructuración de programas de investigación e innovación y de formación permanente sobre educación inclusiva a los docentes, en los que se visibilicen las personas con capacidades y talentos excepcionales, e incorporar estos programas en el plan territorial de capacitación dirigido a directivos docentes, docentes, administrativos y demás agentes educativos.

11) Las secretarías de educación deben ocuparse de ofrecer programas de formación a directivos docentes, docentes y otros agentes educativos, desde la perspectiva de los derechos de las personas que ingresan a las instituciones educativas, para que identifiquen la posibilidad y la necesidad de trabajar con las múltiples diferencias que existen en el entorno, los





estudiantes, las familias y el mismo cuerpo de docentes, de manera que las propuestas de formación se constituyan en una herramienta que construya capacidad institucional para la atención a la diversidad en su jurisdicción.

- 12) Gestionar la consecución de recursos financieros con el sector productivo y solidario para ubicar en los establecimientos educativos, los apoyos pedagógicos diferenciados requeridos por los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con capacidades y talentos excepcionales, tales como mobiliario accesible, ayudas pedagógicas, tecnología de punta, transporte escolar, complemento nutricional y programas de formación sobre la temática.
- 13) Dotar los establecimientos educativos oficiales con materiales pedagógicos, didácticos, técnicos y tecnológicos para el desarrollo de ambientes de aprendizajes accesibles y pertinentes que desarrollen las capacidades y talentos excepcionales de los estudiantes.
- 14) Incentivar la educación inclusiva, incorporando en los premios que se entregan a los maestros e instituciones educativas con experiencias exitosas en inclusión.
- 15) Desde las competencias del sector educativo, promover la articulación intersectorial en el municipio o departamento, con el fin de incluir la población con capacidades y talentos excepcionales en todos los planes, programas y proyectos educativos, y para que, en los territorios, se desarrollen acciones que favorezcan aproximaciones, acompañamiento y atención diferencial y pertinente para los estudiantes y sus familias, facilitando los procesos de inclusión.
- 16) Coordinar con los sectores salud, cultura, deporte, comunicaciones, entidades del sector privado, cooperativas, instituciones o programas especializados, e instituciones de educación superior, el desarrollo de acciones que garanticen apoyos y recursos técnicos, tecnológicos, pedagógicos, terapéuticos, administrativos y financieros a la población con capacidades y talentos excepcionales.
- 17) Realizar la inspección y vigilancia de las diferentes estrategias que sean implementadas para la educación de niños, adolescentes y jóvenes con capacidades y talentos excepcionales, con el objetivo de identificar acciones de mejora.

Fuente: directiva 15 de 2010 y decreto 1075 de 2015

Teniendo en cuenta que los **establecimientos oficiales y privados** son los espacios donde el Estado garantiza a sus ciudadanos el derecho a la educación en los niveles de preescolar, básica y media, es muy importante que ellos desarrollen acciones tendientes a movilizar la transformación de la cultura institucional con el enfoque amplio de la educación inclusiva y la prevención de cualquier caso de exclusión o discriminación.

Por otra parte, es de alta relevancia que los **directivos docentes** de los establecimientos educativos oficiales gestionen ante la entidad territorial la ubicación de los servicios de apoyo pedagógico, la asesoría y la formación requerida para aplicar la guía de educación inclusiva, el índice de inclusión y la transformación de las áreas de gestión, desde los planes de

mejoramiento institucional (PMI) con enfoque inclusivo, y así favorecer el acceso, la permanencia, el

aprendizaje y la evaluación, promoción y graduación de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales.

Recuadro 4. **Responsabilidades de las instituciones educativas oficiales y privadas.**

- 1) Realizar anualmente una caracterización psicopedagógica de los estudiantes que permita identificar aquellos con capacidades y talentos excepcionales, definir el plan de apoyo centrado en la persona y realizar los ajustes razonables que se requieren para favorecer su inclusión.
- 2) Reportar oportunamente a su entidad territorial, en los diferentes sistemas de información establecidos por el MEN para tal fin, la información relacionada con la matrícula de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales.
- 3) Garantizar a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, el derecho a una educación que potencie el desarrollo de sus capacidades o talentos excepcionales en el sistema educativo, en condiciones de igualdad, adaptabilidad y aceptación.
- 4) Mediante una autoevaluación que determine el estado real del proceso de educación inclusiva con enfoque diferencial, realizar los ajustes necesarios al proyecto pedagógico de la modalidad de educación inicial, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) para dar respuesta a las condiciones particulares de los estudiantes.
- 5) Como resultado de la autoevaluación institucional y como parte de su plan de mejoramiento con enfoque inclusivo, proyectar, gestionar y poner en marcha, procesos de formación y cualificación permanente sobre la educación inclusiva y sus implicaciones en la calidad, dirigidos a los directivos docentes, docentes, administrativos, personal de apoyo y familias, y haciendo énfasis en la inclusión de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con capacidades y talentos excepcionales.
- 6) Incorporar en los manuales de convivencia, elementos relacionados con la valoración y el respeto por la diversidad y la diferencia, y garantizar la participación de los niños, niñas y adolescentes con capacidades y talentos excepcionales en las diferentes instancias del gobierno escolar, promoviendo el desarrollo armónico de las dimensiones del ser humano, su formación integral y la sana convivencia.
- 7) Llevar a cabo procesos de evaluación de los niños, niñas y adolescentes con capacidades y talentos excepcionales, atendiendo lo establecido en la sección 2, capítulo 2, título 3, de la parte 3 del libro 2 del decreto 1075 de 2015 para el caso de la educación preescolar, y la sección 3, capítulo 3, título 3, de la parte 3 del decreto 1075 de 2015 para los niveles de educación básica y media. Cada establecimiento educativo, dentro de su propio Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), definirá





los criterios de evaluación y promoción, las estrategias, la escala de valoración, los lenguajes y los códigos comunicativos que utilizará para evaluar los aprendizajes de quienes presenten algún tipo de capacidad o talento excepcional, en coherencia con las políticas y normas generales existentes sobre el tema.

- 8)** Informar y orientar a las familias de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con capacidades y talentos excepcionales sobre las responsabilidades que tienen frente a su educación y sobre los procesos y acciones que desarrolla la institución para su inclusión, solicitándoles su participación y apoyo.
- 9)** Realizar los procesos de seguimiento y monitoreo al desarrollo de los niños y niñas que se encuentran en las modalidades de educación inicial.

10) Realizar los ajustes y ofrecer los apoyos diferenciales requeridos por los niños, niñas, adolescentes y adultos con capacidades y talentos excepcionales para la presentación de las pruebas Saber 3.°, 5.°, 7.° y 9.°, y demás exámenes de Estado.

11) Gestionar con la entidad territorial y los sectores salud, cultura, deporte, tecnología, medio ambiente, comunicaciones, y el sector productivo y solidario, el desarrollo de acciones articuladas para brindar educación integral y pertinente a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con capacidades y talentos excepcionales, incluidos quienes, por sus condiciones de salud, no pueden asistir al establecimiento educativo.

Fuente: directiva 15 de 2010 y decreto 1075 de 2015

Los servicios de psicoorientación y los de apoyo pedagógico con los que cuentan las instituciones educativas deben ser concebidos como soportes de los procesos de bienestar institucional en general, la caracterización de las condiciones de los estudiantes, la toma de decisiones asociadas a la elección profesional y el acompañamiento personalizado a aquellos que viven situaciones de dificultad emocional, familiar, académica, de aprendizaje y de convivencia, que inciden en su proceso formativo. Su accionar tiene que ver con el fortalecimiento de la personalidad, el rendimiento académico y el desarrollo integral de los alumnos, y la asesoría a los docentes y a las familias sobre diversas estrategias, y aplica desde la detección, remisión y evaluación hasta el monitoreo del

avance del proceso enseñanza-aprendizaje del estudiante y la cualificación del docente.

Es muy importante que los psicoorientadores y los profesionales de apoyo pedagógico asignados a las escuelas normales superiores, asesoren y participen en la formación de los alumnos del programa de formación complementario, en lo concerniente al proceso de educación inclusiva, en general, y de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, en particular.

Recuadro 5. Responsabilidades del servicio de psicoorientación escolar y del personal de apoyo pedagógico.

- 1) Orientar y participar en la realización de la caracterización del contexto escolar, la valoración psicopedagógica de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, la sensibilización y toma de conciencia de la comunidad escolar y la formación a docentes y familias.
- 2) Ofrecer asesoría y apoyo pedagógico permanente a los docentes de los diferentes niveles, grados y áreas de educación formal en todo lo relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales.
- 3) Participar y aportar al proceso de autoevaluación institucional, revisión, ajuste, monitoreo y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).
- 4) Participar en el consejo académico y en la comisión de evaluación, aportando al diseño y desarrollo de propuestas de metodologías y didácticas de enseñanza y aprendizaje, flexibilización curricular, realización de los ajustes pertinentes, evaluación de desempeños y promoción.
- 5) Articular, intercambiar y compartir experiencias, estrategias y experticia con modalidades de educación inicial y establecimientos de educación preescolar, básica, media y superior, concernientes al desarrollo de capacidades o talentos excepcionales.
- 6) Gestionar la conformación de redes de apoyo académicas, sociofamiliares, deportivas y culturales a fin de promover condiciones necesarias para el desarrollo de procesos formativos y pedagógicos adelantados en los establecimientos educativos.
- 7) Presentar al rector o director rural un plan de trabajo y un informe bimensual de las actividades de asesoría y apoyo realizadas con docentes, estudiantes con capacidades y talentos excepcionales y sus familias, en los cuales se visibilicen los resultados logrados, las propuestas de formación, los ajustes organizacionales y el tipo de apoyos requeridos para mejorar el proceso de educación inclusiva.
- 8) Motivar, participar y sistematizar las innovaciones y modificaciones pedagógicas que se hagan necesarias para la educación inclusiva y que se desarrollen en los establecimientos educativos.

Fuente: decreto 1075 de 2015

Para concluir, es importante señalar que otros sectores gubernamentales y no gubernamentales tienen diversos compromisos frente a la atención de dicha población, como son: incorporar en su plan de desarrollo la responsabilidad social como un principio que fundamenta sus acciones con la comunidad educativa; coordinar con la Secretaría de Educación la realización de acciones en las instituciones edu-

cativas que reportan estudiantes con capacidades y talentos excepcionales; apoyar con recurso humano y financiero las propuestas que le apunten al desarrollo de las capacidades y talentos excepcionales de los estudiantes; y sistematizar y divulgar las experiencias significativas.

Desafíos actuales

Es claro que el MEN debe revisar periódicamente la normativa y los documentos de *Orientaciones* para que estos resulten pertinentes y oportunos, actualizándolos para que sean consistentes con los avances tanto en la investigación como en la práctica en el campo de las capacidades y talentos excepcionales. Como se observa a lo largo de este capítulo, en Colombia, el tema tiene un largo recorrido en términos de la política educativa que cubre a los estudiantes que manifiestan capacidades o talentos excepcionales; en 25 años de historia, se han realizado avances relevantes. Sin embargo, este desarrollo ha sido fluctuante a través de los años, pasando de momentos en los cuales se presenta una alta preocupación por la temática a otros donde ha estado ausente de la discusión nacional.

En esta dinámica, García-Cepero (2014) plantea que se pueden identificar cuatro desafíos importantes para abordar en la coyuntura actual, alrededor de la creación de cuatro capacidades en el sistema educativo: trascendencia política, generación de estructuras de acogida, vinculación en redes y capacidad de inclusión.

Un primer desafío es la *creación de capacidades de trascendencia política*. A pesar de la existencia actual de un marco jurídico y unos documentos iniciales que dan sustento a los mecanismos necesarios para responder a las potencialidades de dicha población, existe una brecha entre lo propuesto en los documentos y lo que se realiza en las instituciones educativas, como se observó en la revisión de antecedentes expuestos en la sección anterior. «La realidad es que, en la actualidad, existen muy pocas ofertas de atención a los estudiantes con altas capacidades; pocos estudiantes son identificados y muchos menos son atendidos [de forma permanente]» (García-Cepero, 2014, p. 3).

Un acierto de la política es que, en los documentos de *Lineamientos* del 2001 y *Orientaciones* del 2006, hay una delimitación clara de los conceptos centrales, lo que permitiría desarrollar modos de atención

coherentes, pero, como se pudo notar en la revisión de antecedentes, la mayoría de las instituciones educativas no desarrollan intervenciones coherentes con estos, mostrando un alto índice de desconocimiento de los documentos de fundamentación. Es por esto que resulta de vital importancia difundir ampliamente el contenido del nuevo documento y realizar procesos de formación en la temática tanto en las secretarías de educación como en las instituciones educativas. «En esa medida, el desafío que tiene el Ministerio actualmente es el crear mecanismos para que la política trascienda el papel y permee las aulas e instituciones educativas» (García-Cepero, 2014, p. 3).

Un segundo desafío hace referencia a la *creación de capacidades institucionales para la inclusión en la escuela*. Como se señaló anteriormente, la apuesta educativa de Colombia y de muchas otras naciones es construir escuelas inclusivas, donde todos los estudiantes sean acogidos, no independientemente de sus condiciones, sino valorando su diversidad. Pero, como señala García-Cepero (2014, p. 6), «una interpretación problemática de las políticas de inclusión es aquella en la cual los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales no solo son excluidos, sino invisibilizados», pues se considera que, como ya se encuentran en la escuela –por lo que no necesariamente han desertado de ella–, su diversidad ha sido reconocida y mediada de manera oportuna. De ahí que, como se hace evidente en la revisión de antecedentes, hay instituciones que realizan identificación, mas no están ofreciendo algún tipo de atención que responda a las particularidades de dicha

población. Frente a esto, señala García-Cepero (2014, p. 5):

[...] estar insertos en una institución es muy distinto a que la escuela incluya al estudiante. De hecho, al considerar que, por estar inserto en el aula, se está respondiendo a las necesidades del estudiante, esto es convertirlo en un actor invisible que transitará en un espacio que dejará al azar el desarrollo de lo que según la Constitución es su derecho fundamental.

García-Cepero y González (2004, p. 41) complementan diciendo que:

Es así como el sistema educativo puede poner en riesgo a sus estudiantes más capaces, condenándolos a la mediocridad en el mejor de los casos, cuando no a la deserción escolar o a la delincuencia.

Un tercer desafío es la *creación de capacidades de generación de estructuras de acogida*. Dado que la atención de los estudiantes se hace desde el espíritu de la educación inclusiva, la valoración y el reconocimiento de la diferencia, es necesario generar capacidad de atención desde la institución educativa, lo cual implica, en términos de Renzulli y Reis (2000), desarrollar un continuo de servicios educativos, que se constituyen en estructuras de acogida para el desarrollo de las capacidades y talentos de los estudiantes, respondiendo a la diversidad propia del fenómeno. Esto implica que todos los docentes en el aula de clase cuenten con herramientas suficientes y hayan desarrollado las competencias de mediación ne-

cesarias, tanto para la creación de ambientes de aprendizaje que permitan la emergencia de las capacidades y talentos de los estudiantes, como para tomar decisiones alrededor de una manera oportuna y apropiada que responda a las necesidades particulares que los estudiantes excepcionales presenten.

Este desafío involucra a los siguientes actores: a) las secretarías de educación, que deben contemplar en su Plan de Apoyo al Mejoramiento (PAM), acciones estratégicas que ayuden a las instituciones a fortalecerse en este aspecto; b) las instituciones educativas, que deben incluir este asunto en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en su Plan de Mejoramiento Institucional (PMI); c) los docentes y orientadores en servicio, cuya responsabilidad es formarse en dichas temáticas para estar en capacidad de responder a la diversidad presente en su aula y d) las familias, que deben convertirse en agentes potenciadores del talento y las capacidades de sus hijos. Finalmente, este desafío incumbe a los establecimientos encargados de los procesos de formación docente, las instituciones de educación superior y las universidades, que deben organizar o fortalecer su oferta educativa en esta temática, tanto a nivel de pregrado como postgrado.

Un último desafío hace referencia a la *creación de capacidades de vinculación en redes*. A partir de la revisión de antecedentes, es posible confirmar que el campo de la educación para estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, como lo plantea García-Cepero (2014), presenta una alta fragmentación, pues, a pesar de que se observe un alto interés y necesidad de las instituciones por generar redes de trabajo, mucho de lo existente, con contadas excepciones como la Red de Talentos de la Secretaría de Educación de Bogotá, se realiza de manera aislada y es producto del trabajo de individuos e instituciones que no trabajan entre sí, lo cual dificulta la sostenibilidad de los mecanismos de atención que se desarrollen y las iniciativas que se planteen.

En esta misma lógica, es importante sentar condiciones para articular diferentes sectores que pueden contribuir a generar capacidades de atención, por ejemplo, la articulación entre las secretarías (o quien haga sus veces) de Educación, Cultura, TIC, Salud, entre otras, permitiría desarrollar en forma oportuna talentos excepcionales específicos que tengan que ver con campos disciplinares, sociales y cultu-

rales que les sean pertinentes. De esta misma manera, el acoplamiento con instituciones de educación superior, universidades y centros de formación especializada en dichos campos podría permitir la construcción de estrategias colectivas de reconocimiento y atención a las capacidades o talentos excepcionales de los estudiantes, dentro y fuera de la escuela.

Ahora bien, dada la naturaleza de las capacidades o talentos excepcionales de los estudiantes, en general, las instituciones educativas y los docentes no van a estar en capacidad de responder a las demandas educativas de ellos, puesto que, en muchos casos y sobre todo en niveles avanzados de su desarrollo, requieren competencias, recursos y programas de muy

alto nivel que, en muchas oportunidades, sobrepasarán la capacidad de atención de la institución. Por ello, es importante la construcción de redes académicas y comunidades profesionales de aprendizaje entre las instituciones educativas, que les permitan capitalizar su recurso humano y físico, así como articularse con entidades especializadas en los campos específicos en los que las capacidades y talentos excepcionales se estén desarrollando, tal y como se propone en el capítulo 6 de este documento.

Para concluir, es importante señalar que:

[...] debemos hacer del sistema educativo un sistema más sinérgico, que capitalice en las fortalezas de aquellos que están formando parte de él y que permita que las acciones desarrolladas por ellas trasciendan y sean sostenibles, todo en función de construir espacios donde, de las capacidades generales o específicas de nuestros estudiantes, emerjan producciones y proeficiencias excepcionales que sean el germen del talento global de nuestra sociedad (García-Cepero, 2014, p. 6).



Fundamentos

conceptuales



Un hombre [o mujer] demuestra su racionalidad, no por su compromiso con ideas fijas, procesos estereotipados o conceptos inmutables, sino por la manera y las ocasiones en las que cambia dichas ideas, procedimientos o conceptos”.

Toulmin

Como fue descrito en el primer capítulo del documento, no existe un acuerdo entre los académicos y los profesionales que trabajan en campo sobre a qué llamar excepcionalidad (capacidades o talentos excepcionales). Tal como propone Joseph Renzulli (2002), es posible identificar un continuo en las definiciones alrededor de dicho concepto. En un extremo se encuentran concepciones tradicionales que explican la producción excepcional en virtud de una condición estructural (posee un nivel de inteligencia con dos desviaciones estándar sobre el promedio de la población, determinado por pruebas estandarizadas).

En el otro extremo se encuentran modelos multifacéticos que explican la excepcionalidad como producto de la interacción de factores personales y condiciones ambientales, siendo esta una condición emergente que se desarrolla.

La recomendación fundamental de Renzulli es no tratar de discernir cuál es la definición que corresponde a la *verdadera excepcionalidad*, pues cada una de las definiciones refleja una porción de aquellos estudiantes que, bajo oportunidades educativas apropiadas, podrían lograr niveles de producción y desempeño excepcionales, a menudo muy superiores a lo esperado para estudiantes de su misma edad (García-Cepero y Proestakis, 2010, p. 40).

La meta central de este capítulo es presentar las tendencias y las tensiones predominantes en el campo de la excepcionalidad, para concluir con las definiciones que desde el Ministerio de Educación Nacional orientarán la atención de la población de estudiantes que manifiesta capacidades y talentos excepcionales.

Debates y tensiones contemporáneas alrededor de los conceptos ‘capacidades y talentos excepcionales’

Es difícil saber con precisión por qué en las diversas culturas algunos desempeños extraordinarios son considerados excepcionales y otros no; pero autores como Tannenbaum (1983) reconocen que las sociedades valoran ciertos comportamientos excepcionales y buscan activamente su emergencia. Esto tiene dos implicaciones importantes: la primera es que existen diferencias frente a lo que algunas culturas y subculturas tenderán a llamar excepcionalidad, lo cual implica que la excepcionalidad no puede ser entendida independientemente de la cultura en la que emerge. La segunda implicación es que la ausencia de una manifestación particular de excepcionalidad no necesariamente puede explicarse solo por la ausencia de una habilidad previa e imprescindible para su emergencia, sino que puede ser explicada por la falta de oportunidades que dicho contexto ofrece a sus individuos.

En otras palabras, *no siempre el que no veamos la excepcionalidad en nuestros estudiantes es un indicador de que esta no existe. Puede ser un indicador de que el contexto en el cual se encuentra el estudiante no es apropiado para que dicho potencial se manifieste.*

Por otra parte, autores como Sternberg y Zhang (1995) proponen que no todo acto sobresaliente es valorado en las culturas como excepcional, y que para considerar a un individuo o sus comportamientos/desempeños como excepcionales, se requiere cumplir cinco criterios: excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y valor. Es así que se estaría en presencia de un talento cuando se puede establecer que quien lo manifiesta presenta un desempeño superior en alguna dimensión o conjunto de dimensiones en relación con sus pares, dimensión que no es común,

que se explicita en productividad real o potencial, que puede ser demostrada mediante una o más pruebas que resulten válidas y fiables, y que se presentan en un campo valorado individual y socialmente (García-Cepero *et al.*, 2015, p. 17).

En la historia occidental, como propone Tannenbaum (1997), es posible identificar dos grandes grupos de individuos considerados excepcionales: aquellos que crean ideas o tangibles,²³ y aquellos que son actores y ejecutan, recrean o interpretan esas ideas o tangibles²⁴ y generan, en términos de Betancourt y Valadez (2012), *habilidad artística representada*²⁵ y *servicios humanos*. La Figura 1 sintetiza los ocho grupos de individuos que pueden identificarse en dicha clasificación.

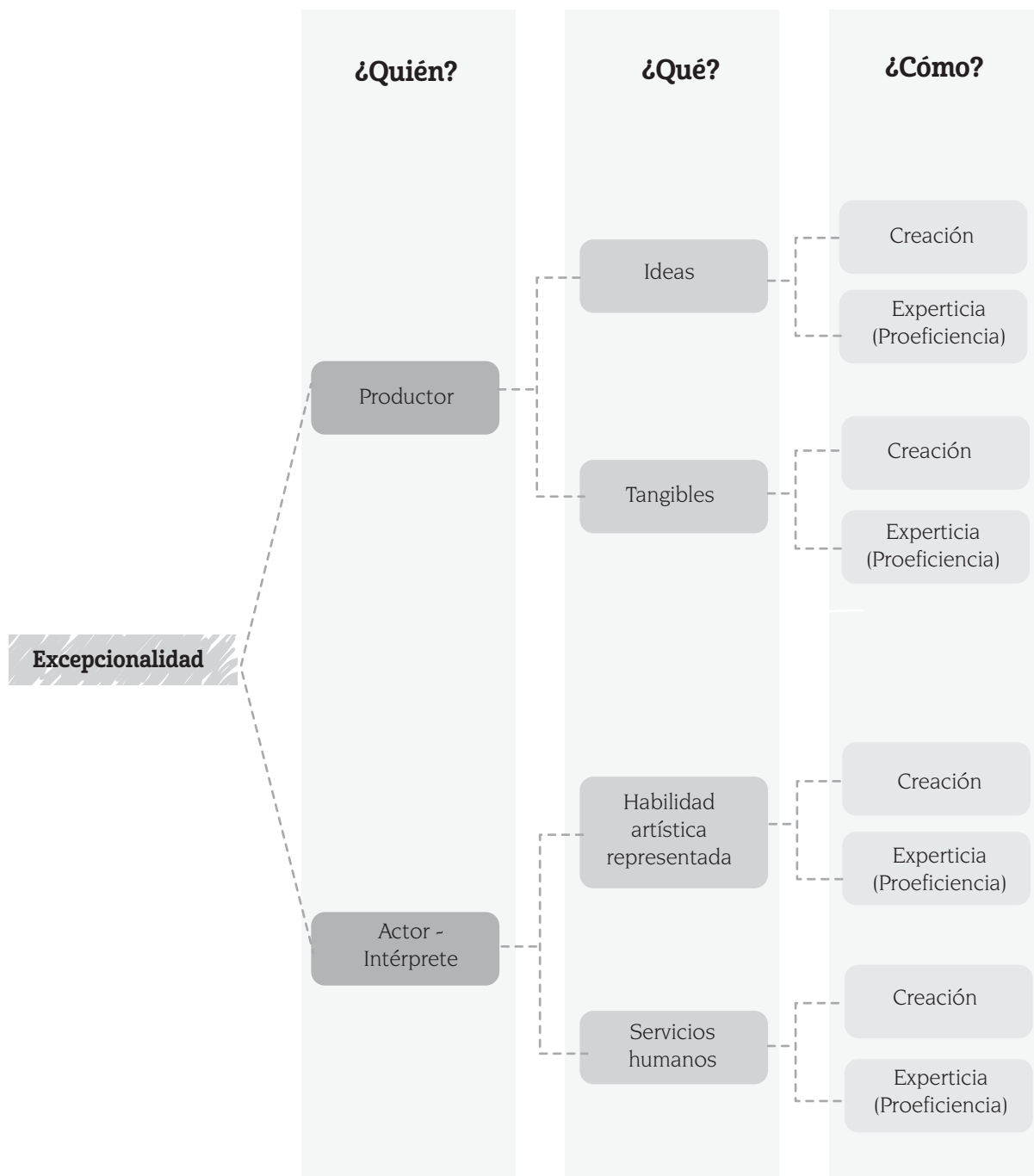
El campo de la excepcionalidad y de la educación de estudiantes excepcionales, como fue presentado anteriormente, tiene como objetivo central favorecer la emergencia de realizaciones notables en sus individuos o grupos. «Estas realizaciones notables son la fuente de avances (por ejemplo, técnicos, artísticos, deportivos), de innovación y de riqueza. Y para los individuos, fuente de retos, elevadas satisfacciones y reconocimientos» (De Zubiría, 2015, p. 1). En otras palabras, como se señaló, son fuente de desarrollo tanto personal como social.

23. ‘Tangibles’ son objetos o realidades que pueden ser vistas, escuchadas, probadas, tocadas, etc. (Betancourt y Valadez, 2012).

24. Según García-Cepero *et al.* (2015, p. 17): «El término utilizado por Tannenbaum es *performers* [...]. En esa medida hace referencia tanto a la interpretación como a la actuación o la ejecución en un campo determinado».

25. En este campo se incluye a los intérpretes en las diferentes artes y si bien no lo reconoce Tannenbaum, también deberían incluirse los deportistas.

Figura 1. Tipología de individuos excepcionales de acuerdo con Tannenbaum.



Fuente: Adaptado de Tannenbaum, 2003, p. 46.

Al estudiar con detenimiento la evolución de las discusiones frente al problema de la excepcionalidad, García-Cepero *et al.* (2015) proponen que es posible identificar algunas tensiones que han enmarcado el desarrollo del campo.

Una primera tensión enmarca las comprensiones de *excepcionalidad desde una perspectiva monolítica vs. una multidimensional*. En la perspectiva monolítica, las producciones excepcionales surgen en virtud de la presencia de una habilidad cognitiva excepcional en el individuo que las manifiesta, la cual es medida única y exclusivamente a partir de pruebas de inteligencia convencionales. Al ampliarse las concepciones de inteligencias, como fue señalado en el capítulo 1, esta visión monolítica entra en tensión con visiones más amplias de la inteligencia, como las de Robert Sternberg y Howard Gardner. Adicionalmente, como se observa en los diferentes capítulos de la primera y segunda edición de *Conceptions of Giftedness* (Sternberg y Davison, 1986; 2006), autores como Joseph Renzulli, Abraham Tannenbaum, Frank Mönks, Robert Sternberg y John Feldhusen, plantean la existencia de otros factores que determinan o explican la excepcionalidad, como son: creatividad, motivación, algunos rasgos de la personalidad, condiciones ambientales, entre otros.

Un mito frecuente alrededor de esta discusión es que autores como Sternberg, Renzulli o Gardner rechazan la existencia o la utilidad de las pruebas tradicionales de inteligencia o del concepto de inteligencia general. Claramente, ellos rechazan el uso de las pruebas como indicador central de la excepcionalidad; sin embargo, para los tres autores, estas medidas cuando son bien aplicadas permiten visualizar que algunos de los múltiples individuos podrían manifestar excepcionalidad, por ejemplo, aquellos con alta disposición académica. También sostienen que lo importante es entender que la medida de CI es un indicador necesario y suficiente para identificar la heterogeneidad de los estudiantes excepcionales, y que por esto, si bien las pruebas pueden ser útiles para reconocer a algunos de ellos, muchos no pueden ser vistos con dichas herramientas.

El problema no es si una prueba de inteligencia indica que un estudiante es o no excepcional, pues, por definición, al presentar un desarrollo superior a sus pares etarios en alguna dimensión de su desarrollo, son susceptibles de presentar excepcionalidad; de hecho, eso no lo pone en duda ninguno de los autores. El problema real es que el sistema educativo tradicional y la sociedad en general, no responden en muchas oportunidades a las necesidades cognitivas de dichos estudiantes, y son bastante pobres para responder a sus necesidades socioafectivas.

Por otra parte, es importante entender que para desarrollar su potencial, todo estudiante excepcional requiere no solo de sus altas capacidades (sean globales o específicas), sino de la interacción de otros factores, como los descritos previamente, y de oportunidades intencionales de desarrollo que lo ayuden a convertir esos *donnes* o *potencial* en producción o ejecución creativa o experta, pero sobre todo que lo *ayuden a formarse como persona, miembro de una sociedad*. Esto no surge de manera espontánea, y aunque en algunos casos de la historia pareciera que la excepcionalidad surge *a pesar* del medio en el que se encuentra el individuo, el norte de una política educativa para el desarrollo de las capacidades o talentos excepcionales no puede dejar al azar o a la selección natural el resultado de su proceso formativo, el desarrollo debe darse *gracias a* las oportunidades que el sistema y la sociedad le dan y a la decisión que toma el individuo de manera voluntaria e intencional para convertirse en la mejor versión posible de sí.

Una segunda tensión se manifiesta entre *aproximaciones clínicas y educativas* al problema de la excepcionalidad de los estudiantes.

Durante muchos años el estudio del talento se centró en el problema clínico de adaptación del individuo con altas capacidades al medio. En la actualidad, la mayoría de las aproximaciones no ven a la persona con altas capacidades como alguien con desequilibrios mentales que necesita ser ajustada a la sociedad, sino una persona que requiere de unas condiciones ambientales acordes con sus necesidades para poder desarrollar su potencial (cuando hay desequilibrio no es porque la persona tiene capacidades excepcionales, sino porque el medio falla en responder a sus necesidades intelectuales y socioafectivas). En esta medida, el talento pasa de ser un problema clínico a ser un problema educativo (García-Cepero *et al.*, 2015, p. 23).

La tercera tensión implica *comprender que la excepcionalidad es un atributo de la persona, en tanto otros autores consideran que es un atributo de su comportamiento o de lo que la persona es capaz de producir*. Desde la primera perspectiva, la persona *es* excepcional o no lo *es*, y excepcionalidad se convierte en una característica estructural y definitoria de lo que es como individuo. Esta perspectiva tendería a asociarse con posturas esencialistas descritas en el capítulo 1. En contraste, desde la segunda perspectiva del individuo

excepcional, sería excepcional no en virtud de una condición de ser, sino en la medida en que manifieste comportamientos o producción sobresalientes. Esta perspectiva se constituye en una *aproximación sistémica* de la excepcionalidad, en tanto el desarrollo o emergencia de la excepcionalidad se consideraría coyuntural (y no estructural), pues se presenta en algunas personas, bajo ciertas circunstancias y en ciertos momentos de su vida (Renzulli, 1978, 1980, citado por García-Cepero y González, 2004). Es así que, desde esta perspectiva, se requiere que el sistema educativo, la sociedad y los individuos generen capacidades combinadas²⁶ para aumentar la probabilidad de que la persona logre su máximo desarrollo.

En la cuarta tensión se menciona si la excepcionalidad hace *referencia al potencial o al desempeño del individuo*. A partir de los planteamientos de Subotnik *et al.* (2011) y Gagné (2015), desde una postura desarrollista, esta tensión no existe, pues se hablaría de momentos distintos de la emergencia del talento. Es de esperar, como se señaló en el primer capítulo, que en momentos iniciales el indicador de excepcionalidad sea el potencial, pero a medida que se llega a la adultez la sociedad espera que este se manifieste en producción.

Finalmente, un último punto de tensión se centra en el *sentido del desarrollo de la excepcionalidad*. Dos ideas medulares han movilizado el campo del talento: la primera está centrada en la necesidad de crear oportunidades que permitan desarrollar el potencial de las personas para volverse adultos felices y productivos; la segunda, se enfoca en la necesidad que tienen los países para generar capital humano avanzado, que contribuya al desarrollo y a la solución de los problemas de la sociedad. Como se discutió en el primer capítulo, esta tensión se resuelve al comprender, desde el marco de las éticas del cuidado y el desarrollo de capacidades, el problema de por qué es importante crear espacios y oportunidades que en la actualidad existen en muy pocas instituciones educativas del país.

26. En términos del concepto presentado por Martha Nussbaum.

Para los propósitos de este documento:

- La excepcionalidad se comprenderá desde una perspectiva multidimensional, entendiendo que los estudiantes que manifiestan capacidades excepcionales globales –medidas en términos de pruebas estandarizadas u otros indicadores de habilidad global– y aquellos que manifiestan talentos excepcionales en campos disciplinares, culturales y sociales específicos, forman parte de la población abordada en este documento. Dado que la población es heterogénea no solo en sus características sino en sus necesidades, se requiere de múltiples oportunidades de reconocimiento de dichas características y necesidades, y de atención a ellas.
- La excepcionalidad se entenderá desde una perspectiva desarrollista y se trabajará desde el potencial y el desempeño de los individuos, orientando acciones intencionales para que ese potencial poco a poco se cristalice en producción creativa o experticia en campos disciplinares, culturales o sociales.
- La excepcionalidad se entenderá desde una perspectiva sistémica, así la pregunta central no será «¿quiénes son los estudiantes excepcionales?», sino «¿bajo qué condiciones los estudiantes que presentan capacidades o talentos excepcionales pueden lograr el máximo de su desarrollo como personas, miembros de la sociedad?».

Concepciones contemporáneas

Diversos autores han construido taxonomías que permiten mostrar los cambios fundamentales en las diferentes concepciones contemporáneas sobre la excepcionalidad. Un primer ejemplo de clasificaciones puede encontrarse en el documento *Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales* (Ministerio de Educación Nacional, 2006), donde las tendencias se organizan utilizando las metáforas sobre inteligencia propuestas por Sternberg en su libro *The concept of intelligence*.

Por otra parte, Kaufman y Sternberg (citados por García-Cepero y Proestakis, 2010), en su artículo *Conceptions of Giftedness* (2008), identifican cuatro olas en la evolución del estudio de la excepcionalidad, que si bien tienden a presentarse en orden temporal, en la actualidad coexisten en el campo tanto teórico como práctico de la excepcionalidad (Dai, 2010).

Tabla 5. Evolución de las concepciones de talento desde finales del siglo XIX hasta inicios del siglo XXI.

	1. Ideas y avances centrales	2. Concepciones de excepcionalidad e inteligencia
Primera Ola «Modelos de Dominio General»	<p>Focalización en responder a la pregunta: ¿Qué es la excepcionalidad? (<i>giftedness</i>).</p> <p>Introducción de los primeros test de inteligencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● «Una habilidad excepcionalmente alta y al mismo tiempo innata» (Galton, 1869). ● Habilidad 'g' como 'Inteligencia General', medible con pruebas cognitivas que correlacionaban entre cada uno (Spearman, 1904). ● Talento como entidad única, asociada directamente a un alto CI (Terman, 1925).
Segunda Ola «Modelos de Dominios Específicos»	<p>Trabajos en las teorías de la inteligencia, descubriendo múltiples y distintas formas de ser excepcional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● La excepcionalidad puede presentarse de diferentes formas, dentro de siete habilidades mentales primarias: I. Comprensión verbal, II. Fluidez verbal, III. Numérica, IV. Rapidez perceptual, V. Razonamiento inductivo, VI. Visualización espacial y VII. Memoria (Thurstone, 1938). ● 'Inteligencia Fluida y Cristalizada', la primera dependiente del eficiente funcionamiento del sistema nervioso central, y la segunda dependiente de la experiencia y el contexto cultural (Horn y Cattell, 1966). ● Una habilidad o <i>set</i> de habilidades que permite al individuo resolver problemas o crear productos que son consecuentes con su medio sociocultural actual (Ramos-Ford y Gardner, 1997). ● Las inteligencias múltiples como sistemas cognitivos independientes por sí mismos (Gardner, 1983). ● El talento no es de un dominio general, sino que está relacionado a la precocidad demostrada en un dominio específico (Stanley, 2005).





	1. Ideas y avances centrales	2. Concepciones de excepcionalidad e inteligencia
<p>Tercera Ola «Modelos de Sistemas»</p>	<p>Reconocimiento del talento tanto general como específico, y la inclusión de variables psicológicas como componentes del talento –creatividad, motivación, compromiso con la tarea, sabiduría, etc.–.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● El comportamiento excepcional estaría dado por la conjunción de tres factores: habilidad por sobre la media, compromiso con la tarea, y creatividad. Diferenciando así dos tipos de excepcionalidad según Renzulli (1975, 2005): la excepcionalidad académica y la productiva -creativa. ● La excepcionalidad debe ser considerada como una síntesis de sabiduría, inteligencia y creatividad. Las personas talentosas no son necesariamente fuertes en estos tres aspectos; sin embargo, son capaces de reconocer y capitalizar sus fortalezas y reconocer y compensar o corregir sus debilidades, a fin de adaptarse, modificar y elegir ambientes reales (Sternberg, 2003).
<p>Cuarta Ola «Modelos de Desarrollo»</p>	<p>Posicionan el talento dentro de un contexto de desarrollo, incluyendo variables externas al individuo, como el ambiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Junto a las tres dimensiones establecidas por Renzulli, otros autores han hecho mayor énfasis en los factores ambientales: la escuela, la familia y los pares, como parte del modelo del Talento (Mónks, 1992). ● Se diferencia las concepciones de Dotado y Talento ('<i>gifted</i>' y '<i>talented</i>'). Se considera entonces al '<i>dote</i>' (<i>gift</i>) como un elemento determinado naturalmente como la creatividad, el intelecto, la capacidad sensomotora, que mediante catalizadores o aspectos ambientales como la escuela, la familia, las actividades y encuentros, entre otros, y variables psicológicas como la motivación y el temperamento, se convierte en talentos específicos como el lenguaje, las ciencias, las matemáticas, las artes, la música, etc. (Gagné, 2005).

Fuente: García-Cepero y Proestakis, 2010, p. 38

Según plantea Dai (2010), estas concepciones presentan una serie de tensiones no solo ontológicas sino epistemológicas y normativas, en el campo teórico e investigativo de la excepcionalidad. Cada una de estas tensiones obliga a hacerse diversas preguntas sobre los supuestos que subyacen a las concepciones formales que se utilizarán para fundamentar los

programas de reconocimiento e identificación, y a reflexionar sobre las creencias importantes en los agentes educativos y sociales (directivos, docentes, familias y estudiantes). Estas preguntas se pueden observar en la Tabla 6.

Tabla 6. Preguntas asociadas a las tensiones ontológicas, epistemológicas y normativas de la excepcionalidad.

Tensiones ontológicas		
¿El excepcional es? (Nace)	vs.	¿La excepcionalidad se desarrolla? (Se hace)
¿La excepcionalidad está determinada por una habilidad general, la cual puede desplegarse a través de los diferentes campos disciplinares, culturales o sociales?	vs.	¿Son los individuos excepcionales diferentes a sus pares solo en el grado en el que sus fortalezas relativas se presentan?
¿Son los individuos excepcionales diferentes a sus pares porque su mente funciona diferente y sus trayectorias de desarrollo son únicas?	vs.	¿Son los individuos excepcionales diferentes a sus pares solo en el grado en el que sus fortalezas relativas se presentan?
Tensiones epistemológicas		
¿La excepcionalidad debe ser reconocida de manera más apropiada por el potencial del individuo (test de aptitudes y habilidades)?	vs.	¿La excepcionalidad debe ser reconocida de manera más apropiada por el desempeño del individuo en actividades auténticas?
¿La excepcionalidad debe ser asumida por un sistema de principios universales que la determina?	vs.	¿La excepcionalidad implica una multiplicidad de funcionamientos y desarrollos únicos?
¿Puede la excepcionalidad explicarse por métodos convencionales analíticos?	vs.	¿La excepcionalidad implica un nivel complejo que es mejor entendido por procesos emergentes que no pueden ser simplificados en componentes esenciales?
Tensiones normativas (metas)		
¿Es la experticia la manifestación por excelencia de la excepcionalidad?	vs.	¿Es la producción creativa la manifestación por excelencia de la excepcionalidad?
¿El núcleo central del trabajo en excepcionalidad es el individuo excepcional, sus necesidades y su bienestar?	vs.	¿El núcleo central del trabajo en excepcionalidad es el desarrollo del talento y la generación de múltiples oportunidades para que este emerja?
¿Es la excelencia la meta fundamental del trabajo en excepcionalidad?	vs.	¿Es la equidad la meta fundamental del trabajo en excepcionalidad?

Fuente: elaboración propia a partir de Dai (2010)

Muchas de las tensiones expuestas por Dai (2010) pueden ser resueltas, en buena medida, cuando las personas con diferentes convicciones dialogan frente a sus posturas y buscan encontrar una síntesis o puntos en común que les permiten desafiar el problema real con el que se enfrentan.

Sobre dichas tensiones, este documento plantea una definición plural que permite que estas se desplieguen y encuentren puntos de conciliación. Por ejemplo, frente al problema de si la persona nace o se hace excepcional, es necesario considerar no solo el papel de la interacción entre el ambiente y la naturaleza de la persona, sino que el desarrollo no puede ser comprendido sin el inter-juego entre ellos. Sin embargo, al asumir una postura desarrollista se resalta fuertemente el papel que tienen las oportunidades que se le brindan al sujeto para que su potencial se cristalice o bien en experticia o bien en producción creativa.

Por otra parte, al asumir dentro de la excepcionalidad dos tipologías (capacidades excepcionales y talentos excepcionales), se reconoce que en algunos individuos dicha capacidad se manifiesta en habili-

dades generales, mientras que en otros, en habilidades específicas. Adicional a lo anterior, muy posiblemente esta aproximación implique asumir una postura más compleja y emergentista, donde la interacción de diversos factores, y no solo unas variables simples, dan pie a la emergencia del talento.

Al revisar la literatura investigativa tanto nacional como internacional, es posible identificar concepciones predominantes como las propuestas por Joseph Renzulli, Franz Mönks, Robert Sternberg, Howard Gardner y François Gagné, entre otros autores. En la Tabla 7 se encuentran los principales aspectos presentes en cada uno de los modelos, así como lecturas sugeridas para conocer directamente las propuestas de los autores. Cada postura implica decisiones particulares al momento de realizar procesos de reconocimiento (identificación) y desarrollo (oportunidades educativas).

Tabla 7. Principales autores contemporáneos.

Autor	Descripción	Lecturas de profundización
Tannenbaum	<p>Estudió las variables psicológicas y educativas en las características de los excepcionales.</p> <p>Propone el Modelo Estrella o Psicosocial, el cual se centra en la importancia del contexto sociocultural, así como la diversidad de factores individuales y socioculturales que favorecen la identificación y evaluación de la excepcionalidad.</p> <p>Establece que los factores del rendimiento superior son:</p>	<p>Tannenbaum, A. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. Sternberg y J. Davidson (Eds.). <i>Conceptions of giftedness</i>, 21-52. New York: Cambridge University Press.</p> <p>Tannenbaum, A. (1997). The Meaning and Making of Giftedness. In N. Colangelo y G. Davis (Eds.). <i>Handbook of Gifted Education</i>, 27-42. Boston: Allyn y Bacon.</p>



Autor	Descripción	Lecturas de profundización
Tannenbaum	<p>1) habilidades generales (factor g), que refieren al nivel intelectual; 2) habilidades específicas, las cuales se pueden tener en diferentes áreas; 3) factores no intelectuales, que influyen en la utilización o mejora de las habilidades; 4) factores ambientales, propios del contexto social, como familia, escuela, comunidad y cultura; y 5) factores fortuitos, como la suerte, las oportunidades o posibilidades del individuo para alcanzar el éxito en los proyectos.</p>	
Feldhusen	<p>Señala que las capacidades excepcionales son la capacidad intelectual general y la unitaria; y establece la diferencia con el talento, el cual definió como una aptitud especializada en determinadas áreas de la competencia del ser humano.</p> <p>Plantea también que la excepcionalidad se puede dividir en dos grandes categorías: metas orientadas a la búsqueda de talento y la identificación como respuesta a un sentimiento de necesidad.</p>	<p>Feldhusen, J. (1986). A conception of giftedness. In <i>Identifying and nurturing the gifted. An international perspective</i>, 33-39. New York: USA. Hans Huber Publishers/Hogrefe International.</p> <p>Feldhusen, J. (2005). Educating Gifted and Talented Youth for High-Level Expertise and Creative Achievement. <i>Educational Research Journal</i>, 20(1), 15-25.</p> <p>Yun, D., Moon, S. y Feldhusen, J. (1998). Achievement Motivation and Gifted Students: a social cognitive perspective. In <i>Educational Psychologist</i>, 33(2-3), 45-63.</p>
Renzulli	<p>Propone dos tipos de excepcionalidad: la académica (<i>schoolhouse giftedness</i>) y la productiva creativa.</p> <p>Además, plantea la teoría de los tres anillos, donde los elementos que componen la excepcionalidad son: 1) capacidad general o específica superior a la media, que no necesariamente liga la creatividad con la inteligencia; 2) compromiso con la tarea, que es en cierto grado la motivación o la energía para efectuar determinado problema en particular; y 3) creatividad, que tiene que ver con la originalidad, la planificación y la conexión para la resolución de problemas.</p>	<p>Renzulli, J.S. (2008). La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. En <i>Revista de Psicología</i>, 26(1), 23-42.</p> <p>Renzulli, J.S. (2010). El rol del profesor en el desarrollo del talento. En <i>Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado</i>, 13(1), 33-40.</p> <p>Renzulli, J.S. y Reis, S. (2014). <i>The schoolwide enrichment. A comprehensive plan for educational excellence</i> (3rd Ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.</p>

Autor	Descripción	Lecturas de profundización
Renzulli	También expone que la excepcionalidad es una propiedad del comportamiento y no de la persona, y que se manifiesta en algunas personas, en algún momento de la vida y bajo ciertas circunstancias.	Renzulli, J.S. y Geasser, A. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. En <i>Revista de educación</i> , 368, 96-131.
Sternberg	<p>Las concepciones de Sternberg, a lo largo de su recorrido académico, han evolucionado: parten de la creación del modelo triádico, en el cual expande las aproximaciones tradicionales de la inteligencia, al incluir nuevos componentes a esta. Posteriormente, plantea la existencia de tres dimensiones/tipos de inteligencia (analítica, creativa y práctica). Seguidamente, desarrolla la teoría de la inteligencia exitosa, donde la esencia del comportamiento inteligente está en el balance entre las tres dimensiones y cómo la persona capitaliza sus fortalezas y compensa sus debilidades.</p> <p>Recientemente desarrolló, en conjunto con Jarvin y Grigorenko, su teoría sobre la excepcionalidad, en la cual plantea que la excepcionalidad es, en buena medida, producto de la interacción entre la creatividad para generar ideas, la inteligencia analítica para evaluarlas y la inteligencia práctica para implementarlas y convencer a otros de valorarlas y seguirlas. La sabiduría cumple la función de asegurar que su producción redunde para un bien común (Modelo WICS).</p>	<p>Sternberg, R. (1990). <i>Más allá del cociente intelectual</i>. Bilbao: Desclee de Brouwer.</p> <p>Sternberg, R. (1997). <i>Inteligencia exitosa: cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida</i>. Barcelona: Paidós.</p> <p>Sternberg, R., Grigorenko, E., Ferrando, M., Hernández, D., Ferrándiz, C. y Bermejo, R. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para estudiantes superdotados y talentos. En <i>Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i>, 13(1), 111-118.</p> <p>Sternberg, R., Jarvin, L. y Grigorenko, E. (2011). <i>Explorations in giftedness</i>. Cambridge: University Press.</p> <p>Sternberg, R. (2015). Una teoría balance de la sabiduría. <i>Persona</i>, 0(15), 19-39.</p>
Gagné	Crea el Modelo Diferenciado de la Dotación y el Talento (MDDT), en el que establece los conceptos de: excepcionalidad como la posesión y uso de habilidades destacadas en algún área o dominio de capacidad, que sitúa al individuo en un 10% superior a los pares de su edad; y el talento como el dominio destacado de capacidades sistemáticamente desarro-	<p>Gagné, F. (2008). Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0. In <i>High Ability Studies</i>, 15(2), 81-89.</p> <p>Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. In <i>Routledge</i>, 21(2), 81-99.</p>



Autor	Descripción	Lecturas de profundización
Gagné	<p>lladas (competencias, conocimientos y destrezas), en algún campo de la actividad humana, donde lo sitúa dentro del 10% superior de los pares de edad.</p> <p>Plantea que las capacidades naturales (dones) y las capacidades (talentos), sufren una transformación progresiva para el desarrollo del talento, esto a través de dos catalizadores (ambientales e intrapersonales).</p>	Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT7CMTD. En <i>Revista de Educación</i> , 368, 12-39.
Winner	<p>Considera que la excepcionalidad se distingue por tres características: 1) muestran madurez temprana, pues les resulta fácil aprender; 2) siguen sus propias ideas, inventan sus reglas y métodos propios, solucionando problemas de forma novedosa; y 3) tienen motivación intrínseca por aprender, alta capacidad de concentración y deseo de dominar una cosa.</p> <p>Adicionalmente, plantea que la única diferencia entre los estudiantes con capacidades excepcionales y aquellos con talentos excepcionales, es la especialización de los segundos en un campo específico, pues ambos tipos de excepcionalidad comparten los siguientes atributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Habilidades metacognitivas superiores. ● Desarrollo precoz en una o varias de las esferas del desarrollo humano. ● Automaestría en una o varias áreas del saber. 	<p><i>Winner, E. (2000). Giftedness: Current theory and research. In Current Directions in Psychological Science, 9, 153-156.</i></p> <p><i>Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. In American Psychologist, 55(1), 159.</i></p>
Haensly, Reynolds y Nash	Señalan que una serie de condiciones son necesarias en la excepcionalidad: unión de capacidades y trabajo para resultados significativos, las presiones ambientales que pueden llevar a ser creativo o no, el contexto y el compromiso que exista aun con los obstáculos que surjan. Otros elementos que pueden influir son los factores situacionales.	<p>Haensly, P. y Reynolds, C. (1989). Creativity and intelligence. In J.A. Glover, R.R. Ronning y C.R. Reynolds (Eds.). <i>Handbook of creativity</i>, 111-132. New York: Plenum Press.</p> <p>Haensly, P., Reynolds, C. y Nash, W. (1986). Giftedness: Coalescence, context, conflict and commitment. In R.J. Sternberg y J. Davidson (Eds.). <i>Conceptions of giftedness</i>, 128-148. New York: Cambridge University Press.</p>



Autor	Descripción	Lecturas de profundización
Csikszentmihályi	<p>Considera que la excepcionalidad no es un concepto absoluto, sino que va emergiendo a lo largo de la vida.</p> <p>Propone que el desarrollo del talento depende del dominio, es decir, que a través del nivel de excelencia que se tenga en determinado dominio, se puede lograr o no el talento. Es por ello que no se alcanza en todos los dominios.</p>	<p>Csikszentmihályi, M., Rathunde, K. y Whalen, S. (1997). <i>Talented teenagers: The roots of success and failure</i>. England: Cambridge University Press.</p> <p>Csikszentmihályi, M. y Robinson, R. (2014). Culture, time, and the development of talent. In <i>The Systems Model of Creativity</i>, 27-46.</p>
Gardner	<p>Gardner plantea que hay al menos ocho inteligencias separadas: lingüística (verbal), musical, espacial, lógico-matemática, corporal-quinestésica (movimiento), interpersonal (comprender a los demás), intrapersonal (entenderse a sí mismo) y naturalista, a lo cual se denominó teoría de las inteligencias múltiples. Explica que la inteligencia tiene una base biológica, y es definida precisamente como el potencial biológico y psicológico para procesar información, el cual se puede activar en un entorno cultural con el fin de resolver problemas o crear productos.</p> <p>Gardner distingue claramente entre las inteligencias y los dominios, estos últimos involucran más de una inteligencia para su desarrollo.</p> <p>La excepcionalidad, desde el punto de vista de Gardner, dependerá en buena medida del contexto y del dominio en el que se esté manifestando.</p>	<p>Gardner, H. (1993). <i>La estructura de la mente</i>. Nueva York: Basic Books.</p> <p>Ramos-Ford, V. y Gardner, H. (1997). Giftedness from a multiple intelligences perspective. In N. Colangelo y G.A. David (Eds.). <i>Handbook of gifted education</i>, 439-459. Boston, USA: Allyn y Bacon.</p> <p>Gardner, H. (2008). <i>Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice</i>. Nueva York: Basic Books.</p>
Gruber	<p>Considera que lo histórico y social tiene influencia en la excepcionalidad, así como los intereses individuales y los recursos personales son necesarios para solucionar las dificultades que se les presentan a las personas con capacidades excepcionales.</p> <p>También para él es importante determinar el tipo de talento, el cual puede ser transformado en trabajo creativo para el enriquecimiento de estas personas.</p>	<p>Gruber, H. (1985). <i>Giftedness and moral responsibility: Creative thinking and human survival</i>. In F.D. Horowitz and M.O'Brien (Eds.). <i>The gifted and talented</i>, 301-330. Washington D.C., USA: American Psychological Association.</p> <p>Gruber, H. (1986). The self-construction of the extraordinary. In R. Sternberg y J. Davidson (Eds.). <i>Conceptions of giftedness</i>, 247-263. New York, USA: Cambridge University Press.</p>



Autor	Descripción	Lecturas de profundización
Gruber		Gruber, H. y Mandl, H. (2000). Instructional psychology and the gifted. In <i>International handbook of giftedness and talent</i> , 2, 383-396.
VanTassel-Baska	<p>Describe que la excepcionalidad se compone de precocidad, amplio vocabulario, producción de cosas originales, así como de múltiples capacidades en diversas áreas: matemáticas, ciencia, artes, escritura, etc.</p> <p>Señala que la excepcionalidad no necesariamente genera un privilegio escolar, pues requiere de un buen funcionamiento del individuo, así como del apoyo escolar que se le brinde.</p>	VanTassel-Baska, J. (1998). <i>Excellence in educating gifted and talented learners</i> . Colorado, USA: Love Publishing Company.
Borland	<p>Plantea que el concepto de excepcionalidad debe ser visto como una quimera, pues, por un lado, es un constructo social, dado que las prácticas educativas para excepcionales, a su criterio, son poco efectivas, y por el otro, la noción de excepcionalidad exagera la inequidad en la distracción de los recursos educativos.</p> <p>Es así que su propuesta es eliminar el concepto de excepcionalidad y focalizar las acciones en diferenciar el currículo y la enseñanza para la diversidad de estudiantes en el sistema educativo.</p>	<p>Borland, J. (2003). The death of giftedness: Gifted education without gifted children. In <i>Rethinking gifted education</i>, 10, 105.</p> <p>Shaughnessy, M., Moore, T. y Borland, J. (2013). A reflective conversation with James H. Borland. In <i>Gifted Education International</i>. USA: Sage.</p> <p>Borland, J. (2012). <i>Problematizing gifted education. Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives</i>. New York: Routledge.</p>
Calero, García-Martín y Gómez	La memoria de trabajo, la flexibilidad, la autorregulación y el potencial de aprendizaje son características fundamentales que aparecen sistemáticamente relacionadas con un alto nivel intelectual, las cuales sirven para explicar determinados problemas o situaciones que aparecen frecuentemente en relación con los niños excepcionales.	<p>Calero, M.D., García-Martín, M.B. y Gómez, M. (2007). <i>El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa</i>. Andalucía: Consejería de Educación.</p> <p>Calero, M.D., García-Martín, M.B. y Robles, M.A. (2011). Learning potential in high IQ children: the contribution of dynamic assessment to the identification of gifted children. In <i>Learning and Individual Differences</i>, 21(2), 176-181.</p>

En las teorías presentadas, es posible identificar diversos puntos en común. En todos se habla de individuos que manifiestan o un potencial excepcional o un desempeño excepcional, ya sea asociado a múltiples esferas de su desarrollo o en dominios disciplinares, culturales o sociales específicos. En general, todas las aproximaciones tienden a ver la excepcionalidad de manera dinámica, involucrando procesos de desarrollo en ellos, en algunos casos más determinados por factores intrínsecos a la persona; en otros, por factores inherentes al individuo; y en otros, por su entorno.

Si bien múltiples autores han identificado diversos factores asociados a la emergencia de la excepcionalidad, el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento, de François Gagné (2015), resulta particularmente ilustrativo en cuanto a la existencia de algunos factores que facilitan o dificultan el paso entre el potencial y el desempeño del individuo. Este autor plantea que en dicho proceso se encuentran involucradas habilidades naturales en diferentes dominios (intelectual, creativo, socioafectivo, sensoriomotor, etc.), que bajo la influencia de *catalizadores intrapersonales* (atributos físicos, motivación volición, autogestión, personali-

dad), *atributos ambientales* (medios, personas, recursos, sucesos) y *el azar*, permiten la transformación de las habilidades naturales en habilidades sistemáticamente desarrolladas que se cristalizarán en diferentes campos específicos (acción social, artes, comercio, ocio, academia, deporte, tecnología, etc.).²⁷

De la misma manera, Gagné (2015) propone que deben generarse procesos explícitos orientados a desarrollar sistemáticamente las capacidades de los estudiantes, como lo son las actividades (oportunidades de aprendizaje), que según este autor incluyen mecanismos de acceso y contenidos curriculares, dentro de un contexto formativo específico. Estos procesos explícitos tienen un componente de inversión en tiempo, energía y recursos económicos. Adicionalmente, el desarrollo se manifiesta en diferentes etapas que predicen del progreso de la excepcionalidad.²⁸

Síntesis: definiciones orientadoras

Probablemente, como plantean Sternberg, Jarvis y Grigorenko (2011), ningún modelo de la excepcionalidad va a capturar completamente las múltiples facetas internas o externas del individuo, las cuales permiten que las capacidades y los talentos excepcionales de una persona se desarrollen y se manifiesten. Es posible que la respuesta frente a las diferentes aproximaciones sea hacer una síntesis para comprender la multiplicidad de manifestaciones de excepcionalidad

presentes en la realidad de las aulas y determinadas por particularidades del contexto sociocultural.

Tal como se describe en el documento *Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales* (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 15):

27. Es importante señalar que para evitar confusión en los lectores, se utiliza el término potencial *vs.* desempeño, en contraste con los términos usados por el autor que serían dotación-capacidades naturales *vs.* talento-competencias.

28. Gagné (2012, p. 49) utiliza el término *Talentee* «para describir a todo aquél que participa en un programa sistemático de desarrollo de los talentos».

En este documento se asumen las capacidades y los talentos excepcionales como condiciones que trascienden una clasificación globalizante o académica y, a través de los criterios señalados para su identificación, relativiza el uso de las técnicas de valoración del coeficiente intelectual para su detección. Es necesario reconocer que dentro de la categoría de excepcionalidad aparecen diferentes formas de expresión tales como las personas con capacidades excepcionales globales y las personas con talentos excepcionales específicos: deportivos, artísticos, matemáticos, entre otros. Los lineamientos del 2001, enunciados ya en la presentación, hacen referencia a la siguiente clasificación de los talentos: científicos, tecnológicos y subjetivos. Las orientaciones,

contenidas en el actual documento, integran las nominaciones utilizadas anteriormente sobre capacidades o talentos excepcionales específicos y a su vez, incluye al doble excepcional. Dentro de esta clasificación se reconoce que las personas con capacidades y talentos excepcionales no necesariamente son académicamente sobresalientes, como es el caso de los sujetos con habilidades prácticas y contextuales que no están mediados por la escuela, y se considera que la capacidad o talento excepcional puede presentarse en una o varias esferas y procesos del desarrollo, o en uno o varios dominios del saber.

Estas definiciones buscan ser generales, pues a partir de los sondeos con instituciones, secretarías de educación y expertos en la temática, se percibió la existencia de poblaciones heterogéneas, tanto en sus potencialidades como en la forma en la que estas se manifiestan. Se plantearon diferentes posturas epistemológicas, ontológicas y valorativas frente a la excepcionalidad, de manera que, en función de elaborar un documento incluyente, se ampliaron las definiciones registradas en el texto de orientaciones expedidas por el Ministerio de Educación Nacional en 2006, no con el fin de asumir una postura ecléctica, sino para ser coherente con las políticas de reconocimiento y atención a la diversidad en el país.

Para los propósitos de este documento, se asumirán las siguientes premisas orientadoras:

1. La excepcionalidad se considera un fenómeno heterogéneo, por tanto, se entiende que los estudiantes excepcionales son diversos entre sí, y sus capacidades o talentos se manifiestan también de manera distinta.
2. La excepcionalidad se desarrolla, por tanto, es posible encontrarla como potencial o como desempeño, no es un atributo estable en la persona, sino que requiere de condiciones apropiadas para manifestarse.
3. La excepcionalidad está determinada por factores contextuales, por tanto, debe comprenderse dentro de la cultura en la cual está inmerso el estudiante.

Para los propósitos de este documento, se asumirán las siguientes definiciones:

- **Un estudiante con capacidades excepcionales** es aquel que se caracteriza por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etáricos en múltiples áreas del desarrollo.
- **Un estudiante con talentos excepcionales** es aquel que se caracteriza por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etáricos activos en un campo disciplinar, cultural o social específico.





● **Tipologías de talento:**

a. Talento en ciencias naturales, básicas o en tecnología:

en este campo, se ubican aquellas personas que se caracterizan por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etáneos activos en las áreas de ciencias de la naturaleza, ciencias básicas y tecnología, en sus diferentes formas, como pueden ser física, química, matemática, biología, medicina e ingeniería, entre otras.

b. Talento en ciencias sociales o en ciencias humanas:

en este campo, se sitúan aquellas personas caracterizadas por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etáneos activos en el campo de las ciencias sociales y humanas, en áreas como educación, sociología, ciencias políticas, economía, derecho, psicología e historia, entre otras.

c. Talento en artes o en letras:

en este campo, se ubican aquellas personas que se caracterizan por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etáneos activos en el campo de las artes o letras (música, ar-

tes plásticas, artes visuales, artes escénicas y literatura), el diseño o la arquitectura, entre otros.

d. Talento en actividad física, ejercicio y deporte:

en este campo, se sitúan aquellas personas caracterizadas por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etáneos activos en el campo de la actividad física, ejercicio y deporte, sea de carácter competitivo o no competitivo, colectivo o individual.

e. Talento en liderazgo social y emprendimiento:

en este campo, se ubican aquellas personas que se caracterizan por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etáneos activos en campos sociales. En específico, hace referencia a personas capaces de liderar a otros y procesos en función de mejorar la sociedad.

● **Un estudiante con doble excepcionalidad** es aquel que simultáneamente presenta discapacidad en una o varias esferas del desarrollo y capacidad o talento excepcional.

La apertura en la definición de capacidades o talentos excepcionales implicará que toda institución debe realizar un trabajo de contextualización y apropiación de los diferentes modelos existentes para que frente a ellos, y en el marco de las definiciones presentadas en el cuadro anterior, diseñen sus propios procesos explícitos para reconocer y atender a los estudiantes que manifiestan capacidades o talentos excepcionales.

Para construir el programa y las políticas de atención a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, es fundamental tener en cuenta: 1) la alineación entre las metas de los programas, los mecanismos de reconocimiento y las oportunidades de desarrollo generadas, y 2) la alineación clara con

las definiciones orientadoras que se presentan a continuación. Lo anterior con el fin de que los programas de atención respondan a las características tanto de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales como de aquellos que presentan doble excepcionalidad (discapacidad y capacidades o talentos excepcionales, simultáneamente).

Los próximos capítulos presentan elementos claves que permitirán a las instituciones construir sus propias rutas de reconocimiento y atención a las capacidades o talentos excepcionales de sus estudiantes.



Reconocimiento de la
excepcionalidad



Hablar de la evaluación de personas con capacidades y talentos excepcionales en el contexto de la educación de la diversidad, implica reconocer el origen de esta educación ocurrido en las últimas décadas del siglo pasado y los cambios generados en la comprensión de las diferencias humanas, los derechos de la ciudadanía y las obligaciones de los Estados. Tales cambios se produjeron en el contexto de nuevas reflexiones epistemológicas, políticas, socioculturales y éticas, que irrumpieron en nuestro país, incidiendo en la visión que sobre el tema de la evaluación se tenía”.

Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 21

En los capítulos anteriores se hizo un recorrido por los contextos teórico, político y práctico que enmarcan los procesos de desarrollo de las ‘capacidades o talentos excepcionales’ que transitan por las escuelas. Así mismo, se exploró el lugar que ocupa en la sociedad actual la excepcionalidad como parte de las responsabilidades del sistema educativo y de la comunidad en general.

Sin embargo, estos esfuerzos cobran verdadero sentido dentro del marco de la educación inclusiva, solo si van acompañados de procesos que permitan reconocer la diversidad presente en las aulas y que articulen este reconocimiento con acciones orientadas a valorarla y potenciarla. El reconocimiento entonces se vuelve importante en dos acepciones: (1) que la diversi-

dad existe y, en sí misma, es un bienpreciado para la sociedad, y que, en esa medida, la meta de la escuela es formar a los estudiantes en su propio potencial, a partir de sus fortalezas, sin homogenizarlos; y (2) hacer visibles las características de los estudiantes y su potencial excepcional, de manera que sea posible construir, a partir de estas capacidades (generales o específicas), rutas de desarrollo individuales y colectivas para todos ellos.

Las sociedades modernas configuran su estructura social y cultural alrededor de unas distinciones que se han comenzado a validar desde hace un corto tiempo. El reconocimiento de los sujetos de una comunidad, permite la planeación de las formas y acciones más adecuadas para el desarrollo pleno de una comunidad. Pero este reconocimiento no se sustenta en la unidad como sinónimo de la homogeneidad, sino en la diferencia como extensión de la igualdad. Los individuos que componen un organismo político poseen, en esencia, una equidad, pero, en forma, poseen unas diferencias que permiten estructurar un sistema de organización definido (Soto, Quintero, Alzate, Isaza y González, s.f., p. 8).

Es así como, en el marco de la inclusión, el primer paso es reconocer que, en la actualidad, en las instituciones educativas del país existen estudiantes que manifiestan o tienen

el potencial de manifestar capacidades o talentos excepcionales. Como plantea García-Cepero (2015, p. 66): «En la actualidad, y dado el marco de las políticas de inclusión, el problema no es que dicha población se encuentre ‘excluida’ de la escuela, muchos de ellos se encuentran en ella, pero quien no está incluido en la escuela es el [concepto] ‘talento’», pues en muchas instituciones se tiene la convicción de que entre sus estudiantes no existe la excepcionalidad. Esto último se puede explicar, en parte, por la existencia de mitos y concepciones erradas (teorías implícitas) sobre la naturaleza de la excepcionalidad, al igual que por la

diversidad de manifestaciones de la misma, que no siempre responde a los imaginarios preestablecidos y, por otra parte, como consecuencia del poco conocimiento que puede tener la comunidad educativa sobre los mecanismos para reconocer las expresiones del potencial de los estudiantes, teniendo en cuenta que no siempre las condiciones de desarrollo permiten que la excepcionalidad se haga evidente en desempeños, sino en potencial.

Teorías implícitas de la excepcionalidad, mitos y el problema de la adjetivación de los estudiantes



La mayor dificultad al cambiar un camino no radica en desarrollar nuevas ideas, sino en escapar de las viejas ideas”.

John Maynard Keynes

Tres puntos importantes sobre los cuales es necesario reflexionar al momento de construir mecanismos de reconocimiento del talento y la excepcionalidad, son: el papel que las creencias o teorías implícitas juegan en este proceso, los mitos presentes en la comunidad al respecto de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales y, los problemas generados por la rotulación de las personas.

Reflexión sobre las teorías implícitas

En cuanto a las creencias o teorías implícitas sobre la excepcionalidad, es necesario reconocer que si a la gente en general se le pidiera pensar en la persona más excepcional que conoce, a todos se les vendría a la mente la imagen de uno o varios individuos. Esto es porque, se haya

conceptualizado o no sobre la temática de las 'capacidades o talentos excepcionales', cada persona, en su experiencia particular, ha construido imaginarios acerca de la excepcionalidad. Estos imaginarios son elaborados a partir de la experiencia con la realidad y son importantes por cuanto no solo guían los comportamientos y actitudes de las personas, sino que también, permiten filtrar información, recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos, y tomar decisiones (Muñoz y Barrera, 2012).

Según Sternberg (2000), las teorías implícitas son importantes porque (i) orientan la forma en la que las personas se perciben y evalúan a sí mismas y a los demás; por tanto, pueden influir los procesos de identificación y nominación de estudiantes para programas en desarrollo de talento. (ii) Las teorías implícitas en buena medida dan origen a teorías explícitas y contribuyen para que los docentes puedan refinar teorías existentes. (iii) El estudio de teorías implícitas puede develar las diferencias y similitudes que se presentan transculturalmente, así como entender diferencias en el desarrollo del concepto (García-Cepero *et al.*, 2014).

En el campo del desarrollo de la excepcionalidad, las teorías implícitas juegan un papel muy importante, dado que estas se pueden constituir en barreras para reconocer la presencia de un alto potencial en los estudiantes, en particular, en poblaciones en situación de vulnerabilidad o culturalmente

diversas. Como bien lo advierten Muñoz y Barrero (2012), por ejemplo, «inquieta el hecho de que los docentes no reconozcan el talento de los estudiantes que tienen a su cargo y, por tanto, no generen espacios pedagógicos adecuados para ellos, [por otra parte] preocupa que muchas de las políticas públicas de educación terminen siendo desconocidas, pues chocan con el sistema de creencias que estos profesores han construido para interpretar sus prácticas».

Estudios realizados en este campo muestran que es frecuente encontrar en los docentes y demás miembros de la comunidad educativa, sesgos y creencias equivocadas sobre la excepcionalidad, lo cual puede contribuir a que el potencial de un estudiante pase inadvertido ya que no se manifiesta de la manera como esperan los docentes o los mismos padres de familia. Ejemplos de estos sesgos son: creer que el elevado rendimiento académico es necesariamente un indicador de alta capacidad intelectual y viceversa. Esto lleva a que los estudiantes cuyo rendimiento es bajo, pero que cuentan con altas aptitudes, tiendan a no ser nominados a programas para desarrollo de talentos y que sus comportamientos excepcionales sean catalogados como conductas disruptivas en lugar de ser interpretados como un indicador de alta capacidad.

Adicionalmente, se presentan sesgos de género frente al desarrollo del talento en el sentido de que hay una tendencia a nominar a las mujeres en menor proporción que a los hombres, para los programas de talento, en especial, si estos son orientados a los campos de las ciencias naturales o la tecnología.

Es necesario señalar que dichas teorías implícitas son la manera natural en la que la mente comprende la realidad. Sin embargo, este estudio muestra evidencias de que el contenido de las teorías implícitas no necesariamente es coherente con las evidencias de los investigadores en el campo y que, en oportunidades, implican sesgos que operan de manera no consiente en los procesos de valoración de talento. Es por esto que es importante conocer y reflexionar sobre dichas creencias, sobre todo en el momento de implementar programas y políticas para el desarrollo del talento, de manera que sea posible superar concepciones tradicionales y, en buena medida, revaluadas del desarrollo del talento. En función de ofrecer oportunidades justas para generar capacidades para la emergencia del talento, es importante que eliminemos de los implícitos los sesgos de género o de campo disciplinar. De la misma manera,

es necesario pensar qué modos educativos se pueden construir que respondan a aquellos estudiantes que, a pesar de mostrar capacidades promisorias, por no tener desempeños académicos apropiados, tienden a no recibir oportunidades de enriquecimiento. Aunado a lo anterior, es importante generar condiciones para que talentos que emergen de manera tardía, también puedan ser atendidos por el sistema educativo, como es más probable que pase en talentos tempranos (García *et al.*, 2014, p. 11).

Es por esto que un primer paso en el reconocimiento de las capacidades o talentos excepcionales de los estudiantes, implica que todos aquellos que participen en el proceso, hagan el ejercicio de volver conscientes sus creencias, para poder contrastarlas tanto con las definiciones orientadoras y las teorías de los académicos e investigadores, como con los mitos que frecuentemente se presentan alrededor de esta temática.

Finalmente, es importante resaltar que mientras no se revisen las inconsistencias entre las teorías implícitas de los docentes, las teorías explícitas y las políticas educativas derivadas de ellas, va a resultar complejo para los educadores el lograr desarrollar programas apropiados para el desarrollo del talento, pues buena parte de la toma de decisiones alrededor de estas acciones pedagógicas va a estar fundamentada en creencias erróneas y no conscientes (García *et al.*, 2014, p. 11).

Mitos relacionados con las capacidades o talentos excepcionales

Es posible encontrar diversos mitos presentes en los contextos educativos, algunos de estos han sido fuertemente discutidos por algunos investigadores en la última década, como describen Sternberg, Jarvis y Grigorenko (2011). A continuación, encontrarán tres grupos de mitos que han marcado la conceptualización alrededor de la excepcionalidad y las prácticas de reconocimiento y desarrollo de esta.

Mitos sobre las características de las capacidades o talentos excepcionales

La alta capacidad es enteramente innata o la superdotación es principalmente un problema de trabajo constante. La genética ocupa un papel importante, pero el ambiente juega un rol fundamental en el desarrollo de las capacidades o talentos excepcionales. Por ello, el trabajo disciplinado, intenso y duro junto con la práctica, pueden ser el factor determinante para dar como resultado que la excepcionalidad se manifieste (Tourón, 2000). Cuando se habla de la parte innata, se ha cuestionado también si las capacidades excepcionales pueden ser identificadas a temprana edad; si bien, puede no ser un diagnóstico definitivo, pues a veces es posible confundirlo con maduración precoz, lo recomendable es observarlo entre los 12 y 13 años de edad (Rodríguez, 2001). De igual manera, la motivación está implícita en este mito, por cuanto el interés (motivación intrínseca) que el estudiante tenga por destacar académicamente será algo que le mueva y no la imposición de alguna tarea (Rodríguez, 2001), lo que significa que hay condiciones que favorecen el desarrollo del talento.

Los niños con capacidades y talentos excepcionales llegan a ser adultos eminentes y creativos. O, las personas que no muestran eminencia en la infancia, nunca llegarán a destacar en algún talento concreto. No existe algo mágico que ayude a predecir el futuro; sin embargo, lo que algunas investigaciones longitudinales mencionan, es que la adecuada identificación y el apoyo temprano ayudan al éxito en el desarrollo, pues si bien, algunos niños con capacidades

y talentos excepcionales pueden no llegar a ser adultos eminentes, también tiene que ver el querer serlo (Tourón, 2000). Lo anterior contribuye a reforzar la idea de que es en la adolescencia cuando se presentan dificultades, y por eso, las diversas circunstancias pueden llevar a los estudiantes a tomar decisiones sobre cómo resolver las cosas (Porter, 2006), lo cual puede hacer distinta la vida de una persona con capacidades excepcionales en el paso de la niñez a la edad adulta.

Las personas con capacidades y talentos excepcionales siempre pertenecen a clases sociales altas. La asociación del nivel socioeconómico con las capacidades excepcionales es un error retórico y es falsa, considerando que estas pueden surgir en cualquier contexto social (Tourón, 2000). No obstante que la influencia positiva y un adecuado ambiente propician un mayor desarrollo de las potencialidades, las capacidades o talentos excepcionales no están determinados por ninguna clase social (Rodríguez, 2001).

Las personas con capacidades excepcionales deben sobresalir en todo y aprender rápidamente. Es posible. Sin embargo, algunas circunstancias pueden contribuir a que las personas con capacidades excepcionales no sean siempre quienes sobresalgan, porque no todas desarrollan hábitos de estudio, ni la obtención de buenas notas implica un rápido aprendizaje (Rodríguez, 2001).

También puede ser que el rendimiento escolar, en algunos casos, sea bajo, puesto que, en ocasiones, los padres o profesores pueden empujar más allá de las capacidades que posea esta persona (Tourón, 2000). Algunas de estas personas pueden destacarse en un dominio específico y tener dificultades en otras áreas y, por esta razón, no sobresalen en todo lo que se les presenta.

Se puede ser talentoso pero no con capacidades excepcionales. Pueden existir personas que muestran habilidades artísticas o visuales, en música o danza, o en deportes, como el tenis o el patinaje, y existen otras que pueden mostrar habilidades excepcionales intelectuales con un cociente intelectual (CI) alto. Estas dos diferencias pueden configurar dos nombres distintos, pero no es justificación para hacer distinción, debido a que los talentos artístico o deportivo no hacen diferente a quien tiene excepcionalidad académica (Winner, 1996). La distinción que a veces se establece es debido a que, automáticamente, la habilidad académica excepcional se asocia con un alto CI, pero este no es el único ingrediente en lo excepcional o talentoso (Winner, 1996).

Mitos sobre el reconocimiento de las capacidades y talentos excepcionales

Las personas con capacidades y talentos excepcionales constituyen un grupo homogéneo y las capacidades excepcionales son una manera de ser que permanece a través del tiempo y las experiencias. Muchas de las actitudes o creencias sobre el significado de las capacidades excepcionales y cómo deben ser identificadas, han registrado un cambio lento debido a que las pruebas que se deben hacer para este cambio, resultan contradictorias (Reis y Renzulli, 2009). Por ello, el trabajo colectivo de otros y el realizado por Reis y Renzulli (2009), han contribuido a la investigación de estos casos, por el hecho de que permite destacar la heterogeneidad del grupo denominado 'capacidades o talentos excepcionales' (Reis y Renzulli, 2009), siendo un grupo variado tanto en niños como en adolescentes y jóvenes de toda condición social y nación, con distintas características personales de temperamento, intraversión, extraversión, asunción de riesgos y el esfuerzo para alcanzar objetivos, por lo cual no existe un estándar para estas personas (Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002).

Las investigaciones en las últimas décadas muestran que las capacidades o talentos excepcionales varían, pero que incluyen categorías generales como las habilidades y aptitudes, las cuales cambian en cuanto a lo verbal, no verbal, grupo étnico, población y sexo, ya que la alta habilidad depende de la falta o presencia de motivación, creatividad o discapacidad (Reis y Renzulli, 2009). El logro también puede variar de un niño a otro, por cuanto la motivación, el interés, el desafío y las emociones pueden afectarlo; así como los antecedentes académicos, el esfuerzo y la motivación, los intereses en el estilo de aprendizaje, el liderazgo, la eficacia, es decir, las destrezas cognitivas, que también están involucradas (Reis y Renzulli, 2009).

Por esta razón, las capacidades o talentos excepcionales no son una condición estructural de la persona si no que emergen a partir de la interacción de varios factores, en algunos momentos de la vida, bajo ciertas circunstancias y en algunas personas (Reis y Renzulli, 2009).

Las personas con capacidades y talentos excepcionales constituyen del 3% al 5% de la población. Por otra parte, las capacidades o talentos excepcionales se miden por un alto CI, el cual es una medida estable de la aptitud. El planteamiento de que el 3% al 5% de la población tiene capacidades o talentos excepcionales, viene desde Renzulli (1982) en sus hallazgos sobre estos porcentajes, lo cual también generó la creencia de que las capacidades excepcionales eran igual a tener un CI alto (Borland, 2009). Sin embargo, el mito del CI alto no necesariamente está ligado a los porcentajes mencionados, ni la idea de tener un elevado puntaje podría ser la forma de identificar estos casos (Borland, 2009). En la práctica educativa, el hecho de usar únicamente el CI como determinante de las capacidades excepcionales, conduciría al desarrollo de programas con una guía equivocada, por cuanto es común que sean los educadores quienes establezcan los puntajes límite para la admisión a programas de capacidades o talentos excepcionales (como por ejemplo, encima de 130) (Borland, 2009).

Una familia de mitos de identificación. Su muestra debe ser igual a la de la población. Hay una fórmula milagrosa en la identificación. Hay solamente ganadores y perdedores en la identificación y programación.

Las políticas públicas en algunos países han dado presupuesto para la compra de pruebas y materiales sobre los protocolos de identificación y los currículos, pero no al servicio de estos casos (Callahan, 2009). Otro aspecto que genera esta familia de mitos, es la selección de los casos porque se crean grupos 'élite' de 'capacidades o talentos excepcionales', lo cual contribuye a que algunos sean denominados 'perdedores', por lo que las políticas y prácticas, en combinación con un malentendido estadístico e interpretaciones equivocadas, hacen pensar que la muestra debe ser igual a la población (Callahan, 2009). Es relevante destacar que ni el origen étnico, grupo económico o cultura, limitan las capacidades excepcionales, pero tampoco existe una fórmula milagrosa para reconocerlos; no es correcto limitar las capacidades o talentos excepcionales a la mera habilidad intelectual, ya que resulta inadecuada para reconocer las múltiples áreas en las cuales se puede presentar el talento (Callahan, 2009). En relación con lo mencionado por Callahan (2009), se propone crear planes de estudio y programas realmente estimulantes para que se puedan desarrollar esas capacidades, además de brindar instrucción o guía en profundidad y rigor, y propiciar el desafío en el aprendizaje y el conocimiento de distintas opciones educativas.

La simple calificación de una prueba o indicador dice todo lo que se necesita saber sobre las capacidades o talentos excepcionales. Los puntajes que se obtienen en las pruebas de CI son

importantes, pero no dicen todo al respecto de las capacidades o talentos excepcionales; padres y profesores describen a estas personas como 'brillantes' o 'talentosas', o que hacen cosas sin esfuerzo visible; pese a estas distinciones, la mayoría de los indicadores sobre las capacidades excepcionales son cuantitativas, y la literatura así lo demuestra (Worrel, 2009). Aún y que la literatura ha sustentado este punto del CI alto como indicador de las capacidades excepcionales, es importante saber que ningún puntaje dará los pronósticos exactos sobre el rendimiento sobresaliente, debido a que es multivariado tanto en niños como en adultos, y esas múltiples variables colaboran en las capacidades excepcionales (Worrel, 2009), ya que no existe una variable única en esta área.

Mitos sobre la atención educativa a las capacidades o talentos excepcionales

La educación diferencial en el salón de clases es equivalente a programas adecuados para los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. Dentro de la diferenciación de estudiantes talentosos, existen diversos talentos individuales, lo cual lleva a que no se pueda tener un solo plan para las capacidades o talentos excepcionales (Hertberg-Davis, 2009). Algunos cambios se han efectuado suprimiendo los programas tradicionales para el trabajo con las capacidades excepcionales, con el fin de hacer planes de

estudio diferentes o instrucción en el aula para los casos de las capacidades excepcionales, pero esto no debería ser un mito, dado que los profesores son quienes revelan y promueven los talentos en el aula, donde los estudiantes encuentran desafíos constantes y por ende, no poseen etiquetas (Hertberg-Davis, 2009). Algunos de los desafíos para los docentes, frente a la diferenciación, son el tiempo y el entrenamiento que se requieren para realizarlo de manera exitosa (Hertberg-Davis, 2009).

Pese a estas circunstancias, la diferenciación resulta ser útil para generar un impacto en el logro y las actitudes hacia el aprendizaje (Brighton, Hertberg, Callahan, Tomlinson, y Moon, 2005), pero es necesario recordar que la diferenciación no es suficiente para educar a las personas con capacidades y talentos excepcionales; adicionalmente, se requiere más trabajo y un mayor número de programas múltiples.

Existe un modo único de desarrollar el talento o las capacidades excepcionales. Como varios autores señalan, no existe una estrategia infalible para el desarrollo de la excepcionalidad; lo ideal es ofrecer un continuo de servicios, tal es el caso de enriquecimiento, aceleración o suplemento en la educación, etc. Además, implica revisar el tipo de servicios que se ofrece y en qué niveles, para que estos reconozcan y desarrollen las capacidades excepcionales (Gentry, 2009). Muchos estudiosos en el campo, han reconocido la naturaleza múltiple y ambigua que representan las capacidades o talentos excepcionales, lo cual requiere servicios diferenciados para ellos, así como varios ajustes para todo tipo de escuelas urbanas, rurales, especializadas, pequeñas y grandes (Gentry, 2009). Ello convoca a conocer más sobre la naturaleza de este tema, para que los programas de trabajo que los educadores puedan llevar a cabo brinden beneficios que contribuyan a mejorar el potencial y desarrollar el talento.

Debido a que, en ocasiones, los programas no son integrales y no cubren las expectativas de los estudiantes, el desinterés o las conductas desadaptativas comienzan a presentarse en los estudiantes excepcionales (Tourón, 2000). Dicho esto, el talento debe ser reconocido y nutrido siempre y no solo cuando el estudiante se encuentra en el espacio de enriquecimiento (Gentry, 2009).

El profesor de aula de clase puede 'hacerlo solo'. Las preocupaciones de los profesores son diversas, algunas de

ellas son: la dirección de sus clases, las estrategias y pruebas, la evaluación y formatos de pruebas (Sisk, 2009), lo cual le genera trabajo, angustia y, sobre todo, la necesidad de desarrollar destrezas necesarias para llevar a cabo la labor con los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. Por estas razones, entre otras más, la diferenciación en el plan de estudios implica múltiples estrategias, entre algunas están: que el profesor promueva alternativas y elección en el aprendizaje de estos estudiantes, así como la creación de tareas en las que existan diferentes niveles de profundización del conocimiento (complejidad y carácter abstracto), grupos de enriquecimiento y, comprimir o resumir el plan de estudios para los excepcionales, hacia algo más avanzado y estimulante para ellos (Sisk, 2009).

La escuela está creada para el grupo mayor de la población (Rodríguez, 2001), lo cual demanda más trabajo por parte del profesor al realizar tareas de diferenciación en los planes de estudio. Sin embargo, si no existe una voluntad por parte del educador para abordar el trabajo con estos estudiantes, los talentos quedarán rezagados o no potenciados. Por ello, es necesario un sistema que respalde este trabajo diferenciado y que apoye a los docentes en su planificación escolar y desarrollo de las sesiones de clase (Sisk, 2009).

En este sentido, es muy importante abordar la educación inclusiva como marco de referencia y desde ahí apostarle a desarrollar sistemas educativos capaces de ofrecer una educación de calidad para todos los estudiantes, sin exclusiones ni eufemismos respecto al 'todos', lo cual implica reconocer, valorar, respetar su diversidad y tener altas expectativas sobre sus potencialidades y, por ende, sobre sus logros. Un docente es equitativo cuando es capaz de conseguir que la mayoría de sus estudiantes logren estándares educativos comparables en cuanto a nivel de estudios alcanzado, grado de adquisición de determinadas competencias educativas, etc., independientemente de factores individuales, o de su contexto, incluidos en estos el tipo de escuela a la que asisten. Como lo plantea la declaración de la 48.^a Conferencia Internacional de Educación, celebrada en 2008:

«Los sistemas educativos no pueden ofrecer calidad solamente para algunos estudiantes privilegiados, sino que tienen que lograr mayor equidad, asegurando las condiciones para que todos los centros escolares estén en condiciones de garantizar dicha calidad a todos sus estudiantes». Un docente incluyente es aquel que, reconociendo y valorando la diversidad, da una respuesta satisfactoria al dilema de las diferencias individuales en el aula de clases (OEI, 2015).

Mitos sobre aspectos socioemocionales en las altas capacidades o talentos excepcionales

Los estudiantes con capacidades excepcionales no encaran los problemas y retos. La aceptación y atención de las necesidades individuales apunta a que los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales se encuentren interesados en la escuela y motivados (Rodríguez, 2001). En ocasiones, este apoyo no se brinda porque se piensa que estos estudiantes no tienen necesidades sociales o emocionales, lo cual los lleva a fracasar en sus estudios (Moon, 2009).

Los datos de investigaciones arrojan como resultado que el éxito ocasional de estos estudiantes esconde los problemas o desafíos a los cuales se enfrentan, pues es de desatacarse que las situaciones de pobreza, las condiciones rurales, la doble excepcionalidad, la influencia de grupos, entre otros factores, se puede ver reflejado en problemas de rendimiento escolar o incluso en el hecho de que ni siquiera hayan sido identificados (Moon, 2009), lo cual hace que no cuenten con el apoyo adecuado a sus capacidades. Moon (2006) argumenta que para resolver este

mito, es necesario que los ambientes en los cuales se desenvuelven estos estudiantes sean estimulantes, que no se manejen estereotipos, que se aseguren políticas alentadoras, se aborden los problemas que se presentan en poblaciones de vulnerabilidad (pobreza, doble excepcionalidad, rurales) y se abandone la idea de que ellos no tienen capacidad para encarar sus problemas o desafíos.

Los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales no tienen necesidades emocionales y sociales únicas.

Los estereotipos prevalecen dentro de este tema debido a que la literatura relacionada con las características asociadas a las capacidades o talentos excepcionales, menciona aspectos como la sensibilidad, lo intelectual, lo emocional, los factores de riesgo, la frustración, los problemas de conducta y el malestar en el aula; sin embargo, poco se ha investigado sobre el abuso de sustancias psicoactivas, los desórdenes mentales o de conducta, las transiciones difíciles del desarrollo y las incapacidades físicas (Peterson, 2009). Pues las personas con capacidades excepcionales enfrentan tareas semejantes a las de sus pares de edad. En este orden de ideas, la identidad puede ser un tema complejo a investigar, en el sentido de que este mito que se aborda puede contribuir a que no haya libros de texto con información del desarrollo social y emocional de los estudiantes talentosos (Peterson, 2009). Menciona Peterson (2009) que ningún individuo,

sea excepcional o no, está exento de pasar por circunstancias inquietantes, por lo que la falta de oportunidad para que estos estudiantes expresen sus preocupaciones sociales y emocionales, crea mayor vulnerabilidad en este grupo.

Las personas con capacidades y talentos excepcionales no tienen amistades. Tal vez existan situaciones en las cuales a las personas con capacidades y talentos excepcionales les sea más difícil socializar, o sean más introvertidos; sin embargo, esto no quiere decir que no le agraden a otras personas o no sean felices, pues en muchas ocasiones estas personas suelen ser líderes en sus grupos (Rodríguez, 2001).

Las personas con capacidades y talentos excepcionales son más felices o ajustadas, o el mito contrario: más infelices y desajustadas. La realidad en la investigación muestra que estas personas son distintas; por esta razón, el apoyo educativo debe guiarse hacia puntos positivos, donde es necesario enseñarles a poner su talento al servicio de la comunidad y compañeros (Tourón, 2000). Es decir, fomentar en ellos valores y actividades que procuren de forma útil el uso de sus capacidades. La optimización de habilidades sociales y de comunicación puede ayudar a mejorar sus relaciones interpersonales y de adaptación, si este individuo llegase a tener situaciones donde le sea difícil socializar (Rodríguez, 2001). Aún así, no se puede decir que son más o menos felices que otros, considerando que la intolerancia puede generar conflicto en quienes ejercen liderazgo o sobresalen en algún campo. Así mismo, es fundamental tener en cuenta que, en ocasiones, estas personas pueden estar socialmente aisladas o no ser felices, mientras no encuentren personas similares a ellos (Winner, 1996).

El problema de la adjetivación (rotulación)

Una de las grandes discusiones contemporáneas relacionadas con el reconocimiento de las capacidades o talentos excepcionales, son los efectos que la rotulación puede ocasionar en el sano desarrollo de la persona. Esto ha hecho que algunos detractores de las prácticas de identificación planteen que, con el fin de prevenir los efectos nocivos causados al asignar el rótulo de excepcional a un estudiante, es preferible evitar cualquier tipo de rotulación.

Ahora bien, es imposible realizar procesos de reconocimiento sin adjudicar a la persona, o a su comportamiento, adjetivos que permitan describirla o caracterizarla. El problema real no es el adjudicar un adjetivo para caracterizar a la persona, sino los mitos, sesgos y teorías implícitas que conllevan. En consecuencia, negarse a reconocer los atributos de las personas que manifiestan capacidades excepcionales no soluciona los problemas que las rotulaciones tradicionales comportan; lo que sí es menester es atacar el problema en su raíz, es decir, combatir los mitos y las falsas creencias que se asocian al fenómeno de la excepcionalidad.

Como plantean García-Cepero y González (2004), los seres humanos, para comprender la realidad, asignan a lo que les rodea y a sí mismos, adjetivos o rótulos que dan cuenta de los sujetos a los que describen y permiten establecer la forma de relacionarse con ellos o, simplemente, entenderlos. El adjetivo 'blanco' caracteriza un objeto o un sujeto, como por ejemplo: la silla blanca; es así que el adjetivo ayuda a significar que uno de los atributos de la silla es ser de color blanco. En sí mismo, asignar el rótulo blanco a la silla, es un hecho que contribuye a conocer y describir la silla, pero como tal, tiene un límite y no dice nada más de ella. Para saber más sobre la silla sería necesario utilizar otros adjetivos de manera simultánea (silla blanca, rústica, de madera, etc.). En conclusión, los rótulos o adjetivos facilitan la caracterización de las realidades.

Los adjetivos no solo se utilizan para describir, sino también, para hacer juicios de valor. En este caso, el adjetivo blanco acompaña al sujeto 'niño' (el niño blanco) que trae en sí mismo cargas valorativas, tanto positivas como negativas. Muchos de los adjetivos asociados a la caracterización de la excepcionalidad están ligados a mitos, sesgos y valoraciones. Y en el fondo, el problema no es solo por los prejuicios que estos acarrearán, sino también por las acciones que se desencadenan a partir de ellas. En el caso del estudiante que a partir de un proceso de evaluación de coeficiente manifiesta una capacidad intelectual muy superior a la de sus compañeros y que por tanto, el

profesor, al recibir dicha información, considera que este niño o niña es la persona más prometedora e importante del salón de clases (o que por el contrario, colige que el estudiante, por haber sido nominado como excepcional, se cree mejor que los otros alumnos. Pues existe el mito que los estudiantes excepcionales tienen sentimientos de superioridad), y como consecuencia, lo trata de manera diferente y privilegiada, o segregadora, en el segundo caso.

En esa medida, los procesos de reconocimiento no deben ser entendidos como juicios de valor sobre la bondad o dignidad de la persona, por el contrario, deben ser asumidos como la recolección de evidencias sobre múltiples aspectos de los estudiantes, los cuales permiten tomar decisiones en cuanto a las oportunidades formativas que requieran para potenciar sus capacidades y sus talentos. Existe otro caso en el que el adjetivo (rótulo) se vuelve profundamente nocivo y es cuando se convierte en sustantivo. Para citar un ejemplo, cuando la estudiante deja de ser 'María' y pasa a ser 'la talentosa'. García-Cepero y González (2004) plantean que el problema de volver el adjetivo sustantivo, es que este, en lugar de ser uno de los atributos de la persona, se convierte en el atributo nuclear y en algunos casos, en el atributo único de la persona, desapareciendo incluso el sujeto y su identidad. La situación expuesta genera percepciones engañosas, juicios falaces y atribuciones equivocadas. Para ejemplificar, si se encuentra a un estudiante excepcional que ha estado aislado en los descansos desde el comienzo de año, automáticamente se entenderá que dicho comportamiento está determinado por su condición intelectual; aun así, pue-

de estar trazado por otros hechos o circunstancias que pasarán desapercibidos y que pueden ser la causa real del comportamiento. Puede ser que el aislamiento se derive de que el niño o la niña, sea nuevo o nueva en la escuela y no haya tenido oportunidad de entablar vínculos con sus compañeros.

Renzulli (2005) recomienda que, para evitar los problemas descritos anteriormente, se debe centrar la

caracterización no en lo que la persona es, sino en sus comportamientos. Es decir, no atribuir a la persona la característica de excepcional, sino a su producción y su comportamiento. Esto cobra sentido desde la postura de dicho autor, por cuanto la excepcionalidad es una condición coyuntural (no estructural) que surge cuando las condiciones del medio son favorables para permitir el desarrollo de las potencialidades de los individuos, partiendo de los niveles de interés y compromisos que este tenga. Es por esto que el término más apropiado a usar es 'estudiantes con' o 'que manifiestan' capacidades o talentos excepcionales.

Rasgos recurrentes de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales

Es posible encontrar en la literatura, diversos autores que han buscado, más allá de definir que es la excepcionalidad, identificar los rasgos recurrentes en niños, jóvenes y adultos que manifiestan capacidades o talentos excepcionales. La mayoría de estos hace referencia a individuos que presentan capacidades excepcionales globales, pues hay una menor indagación alrededor de los talentos excepcionales. Posiblemente, para definir dichos rasgos, es importante tomar en cuenta la naturaleza del campo disciplinar, cultural o social en el que el talento específico se va desarrollando.

La presencia de algunos de estos rasgos típicos permite tanto a padres y docentes, como a los demás miembros de la comunidad educativa, identificar perfiles de fortale-

zas y necesidades que los estudiantes pueden presentar en un momento determinado. Pero es importante entender que estos rasgos son de naturaleza prototípica, es decir, que no todos necesariamente se manifiestan y que además, es posible que se presenten de maneras diversas. Estos rasgos corresponden a esferas diversas del desarrollo de la persona como son: rasgos cognitivos, metacognitivos, afectivo-emocionales, y de personalidad, los cuales pueden ayudar a conocer más a estos estudiantes.

En general, las características cognitivas y metacognitivas que pueden observarse en el Recuadro 6 dan cuenta de los niveles y habilidades de pensamiento desarrollados de forma precoz, o con mayor profundidad, al compararlos con sus pares etarios. Muchas veces estos rasgos se manifiestan en el procesamiento de información poco convencional, en la realización de conexiones entre conceptos que aparentemente no guardan relación y, en procesamiento profundo de conceptos. Pueden hacerlo también, a través de comportamientos que en el contexto académico son considerados positivos; no obstante, cuando no son bien encausados o comprendidos por el docente o por sus compañeros, pueden catalogarse como comportamientos disruptivos.

Recuadro 6. Características cognitivas y metacognitivas.

- Aprenden con mayor rapidez y facilidad de sus pares, particularmente temas de su interés (Calero, García-Martín y Gómez, 2007).
- Tienen buena memoria y capacidad de archivar información (amplia y rápida) (Jiménez, 2010).
- Poseen gran capacidad para manipular símbolos, excelente concentración y atención (la cual aparece tempranamente) y altos niveles de comprensión y generalización, viendo relaciones más allá de los hechos (Jiménez, 2010).
- Incorporan al lenguaje oral un vocabulario avanzado, que utilizan con una compleja estructura lingüística (Calero, García-Martín y Gómez, 2007).
- Presentan una grandiosa autonomía para el aprendizaje y juzgan con base en la situación por sí misma (Rogers, 1986).
- Presentan curiosidad, variedad en sus intereses y son observadores. Esto les lleva a plantearse preguntas sobre lo que les rodea, además de que perciben objetos o relaciones que para otros pueden pasar desapercibidas (Jiménez, 2010).
- Tienen una destreza superior a la media para solucionar problemas. Utilizan el conocimiento adquirido y las destrezas de razonamiento para resolver problemas teóricos y prácticos complejos. (Calero, García-Martín y Gómez, 2007).
- Resuelven problemas y hacen planeación de actividades más extensivas a las de sus compañeros, además de reconocer el problema para encontrarle solución (Rogers, 1986).
- Encuentran rápida y espontáneamente series de pasos para dar soluciones, seleccionan la información representativa, deciden cuáles recursos asignar para resolver y monitorean las soluciones de manera sistemática (Rogers, 1986).
- Poseen un comportamiento sumamente creativo en la producción de ideas, objetos y soluciones. (VanTassel-Baska, 1998; Calero, García-Martín y Gómez, 2007).
- Cuentan con una autorregulación activa y consciente, es decir, tienen control directo sobre los resultados de su comportamiento que surge de los procesos de ensayo y error. Además de ello, poseen metamemoria, pues son más rápidos en su eficacia perceptiva y tienen más estrategias para la recuperación de la información (Jiménez, 2010).
- Se pueden frustrar o disgustar por un ritmo lento de trabajo, por ello, muchos prefieren trabajar de manera independiente (Gross, 2004).
- Usan los componentes de adquisición de conocimiento: selección de códigos, combinación y comparación (Sternberg, 1991).
- Muchos de los estudiantes con capacidades excepcionales disfrutan leyendo libros escritos por estudiantes o personas mayores que ellos (Gross, 2004).
- Ostentan habilidad para pensar las cosas de manera holística, es decir, pueden observar claramente el todo y descomponerlo en partes (Jiménez, 2010).
- Poseen un amplio vocabulario y fomentan el uso de una gran variedad de palabras (VanTassel-Baska, 1998).





- Producen cosas originales o productos inusuales, ya que tienen originalidad y trabajan en desarrollar un producto específico.
- Pueden tener capacidades excepcionales en alguna o varias áreas: expresión verbal, escritura, matemáticas, ciencia, estudios sociales, creatividad, artes, etc. (Van-Tassel-Baska, 1998).

Si bien no es posible hablar de un tipo de personalidad predominante entre los estudiantes excepcionales, diversos autores han reportado tendencias asociadas a altos niveles de intensidad motivacional y perseverancia en aquellas temáticas que les interesan (Recuadro 7).

Diversos autores como Gagné (2015) plantean que existen rasgos motivacionales y de personalidad que actúan como catalizadores de la emergencia del talento. No con eso se quiere decir que todo estudiante con capacidades y talentos excepcionales va a manifestar dichos rasgos, sino que estos (por ejemplo: motivación intrínseca, autorreflexión, tolerancia a la frustración) contribuyen a que un estudiante pueda desarrollar su potencial en términos de producción o ejecución creativa o experta.

Recuadro 7. **Características motivacionales y de temperamento.**

- Muestran independencia en el pensamiento, una tendencia hacia la no conformidad. (Calero, García-Martín y Gómez, 2007).
- Tienden a ser perfeccionistas, intensamente autocríticos y aspiran a niveles elevados de rendimiento; desean sobresalir. (Calero, García-Martín y Gómez, 2007).
- Pueden ser juguetones, inconscientes o revoltosos, pues a veces pueden hacer cosas para ver qué reacción tienen los demás (Jiménez, 2010).
- Algunas personas con capacidades y talentos excepcionales desarrollan una inusual maduración en el sentido del humor (Gross, 2004).
- Pueden llegar a hacerse populares entre sus amigos y ser líderes naturales (Jiménez, 2010).
- Pueden poseer un sentido ético desarrollado (Jiménez, 2010).
- Desafían o retan ante lo que es convencional, pues tienen interpretaciones o preguntas poco comunes (Jiménez, 2010).
- Sus logros van de la mano de su propia confianza y autoestima (Gallagher y Gallagher, 1994).
- Pueden tener compromiso consigo mismo, por lo tanto, es relevante trabajar en la idealización de ellos mismos, para balancear su realidad (VanTassel-Baska, 1998).

Diversos autores han desarrollado estudios sobre las características socioafectivas y emocionales, que es una de las temáticas que confronta más mito entre la comu-

nidad. Si bien, el componente intelectual de la excepcionalidad es en general la característica más determinante, es posible identificar tendencias en las esferas afectivas y sociales de dichos estudiantes como las que se observan en el Recuadro 8.

Recuadro 8. Características socioafectivo-emocionales.

- Poseen una gran sensibilidad y consistencia con respecto a sí mismos y a los otros, a los problemas del mundo y a las cuestiones morales; pueden resultar intolerantes con la debilidad humana (Calero, García-Martín y Gómez, 2007).
- Su intensidad emocional en reacción, es a un nivel más profundo que el de sus pares, pues ellos tienen una mayor capacidad de respuesta a los estímulos intelectuales y emocionales (Gross, 2004).
- También algunas de estas personas desarrollan un sentido de justicia y rectitud, además de que pueden tener una empatía con los sentimientos de las otras personas (Gross, 2004).
- Pueden sentirse bien consigo mismos en algunas dimensiones: autoconcepto, auto-imagen y auto-valoración (Gallagher y Gallagher, 1994).
- Cuando trabajan en cosas que les son de su interés, muestran una alta motivación, perseverancia y perfeccionismo (Jiménez, 2010).
- La mayoría de los estudiantes con capacidades excepcionales poseen un buen ajuste emocional; sin embargo, puede haber casos en los que muestren un porcentaje de ansiedad o depresión, o, en otros, puede existir una alteración emocional por causas familiares o conflictos que tengan de su propia apreciación (Gallagher y Gallagher, 1994).
- Poseen actitudes de altruismo e idealismo que pueden exhibir en actividades de servicio trabajando con otros (VanTassel-Baska, 1998).
- Pueden preocuparse por la muerte, por lo cual es importante que los educadores les apoyen a entender los ciclos de la vida (VanTassel-Baska, 1998).

Una característica transversal en los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales es la presencia de disincronías en diferentes esferas del desarrollo, como plantea Terrasier (1996). Estas disincronías pueden ser internas (intelectual-psicomotora, lenguaje-razonamiento, afectiva-intelectual) o externas (con la escuela y con la familia). Para algunos psicólogos, esta disincronía es motivo de preocupación, y parte del proceso de acompañamiento al estudiante está orientado a minimizar los efectos nocivos que esta disparidad pueda presentar en su desarrollo. Otros autores plantean que esta es parte del proceso natural de los estudiantes, y por tanto, el objetivo no debe ser intentar eliminar esta disparidad, sino darle herramientas al estudiante para que pueda integrarla a su vida de manera armónica.

De todas maneras es importante resaltar que la disincronía, que es necesario abordar en la escuela, es

aquella que surge de las necesidades de los estudiantes y la falta de oportunidades que la escuela tradicional ofrece para ello. Es por esto que algunos estudiantes que manifiestan capacidades o talentos excepcionales presentan altos niveles de desmotivación, debido a que, en muchas oportunidades, no encuentran las actividades escolares desafiantes, en términos de Vygotsky, dado que se encuentran trabajando por debajo de su zona de desarrollo efectivo, es decir que en la escuela les están enseñando cosas que ellos ya dominan o que podrían dominar, sin necesidad de mediación escolar, porque buena parte de la actividad está orientada a aquellos estudiantes con dificultades (actividades remediales) o al promedio de

los estudiantes. A manera de referente, un estudiante con talento excepcional en artes plásticas, difícilmente encontrará el desafío apropiado para el desarrollo de su potencial artístico en las clases

tradicionales de dibujo en la escuela, a menos que el profesor tome en cuenta su nivel de desarrollo y potencial de aprendizaje para asignarle actividades más avanzadas y más complejas, en lugar de las actividades que lleva a cabo con los estudiantes que apenas están iniciando la exploración de las artes plásticas.

Características de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales

Betancourt y Valadez (2012), entre otros autores, han hecho un esfuerzo para sintetizar aquellos rasgos que se presentan de manera predominante en los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. Las siguientes tablas muestran las principales características que los autores encuentran

en los estudiantes excepcionales, y aquellas que se evidencian en los talentos en dominios específicos.

Es importante señalar que estas tablas hablan de características globales que no necesariamente se presentan en todos los momentos de la vida o en todos los estudiantes. Algunas de ellas se manifiestan de manera diversa, dependiendo del contexto y el enriquecimiento cultural en el cual está inmerso el estudiante.

Recuadro 9. Características de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en la escuela o contexto educativo.

- Entienden los principios subyacentes y requieren de una explicación mínima.
- Presentan creatividad y originalidad cuando algo les interesa.
- Poseen conocimientos generales amplios.
- Buena percepción en las relaciones causa-efecto.
- Realizan preguntas distintas a las que hacen otros estudiantes.
- Tienen mayores capacidades mentales y en ocasiones se rehúsan a escribir a profundidad.
- Leen rápidamente y retienen, recuerdan detalles.
- Son buenos observadores, ven detalles y son rápidos para encontrar diferencias y similitudes.
- Ven los problemas y toman iniciativa.
- Cuando tienen motivación, persisten en sus actividades.
- A menudo tienden a ser perfeccionistas.
- Cuando se interesan en algo, invierten largos periodos.
- Expresan sus sentimientos.
- Son comprensivos y compasivos, se interesan por los demás.
- Son seguros y competentes.
- Tienen un sentido del humor inusual.
- Saltan de ejemplos concretos a reglas abstractas.





- Constantemente quieren saber el por qué y poseen curiosidad excepcional.
- Prefieren hablar que escribir.
- Saltan etapas de aprendizaje y a veces sienten frustración por tener que completar las etapas perdidas.
- Poseen crítica constructiva y reflexionan sobre su propio aprendizaje.
- Tienen productos distintos al resto del grupo.
- Les gusta debatir y no aceptan pronunciamientos autoritarios.
- Muestran sensibilidad a la injusticia y a la mejora de instituciones, objetos, sistemas.
- Se interesan en problemas de adultos, cuestiones o situaciones actuales, evolución, justicia, etc.

Fuente: elaboración propia sintetizada a partir de lo citado en Betancourt y Valadez (2012)

Recuadro 10. Características de los estudiantes con capacidades o con talentos excepcionales en relación con las habilidades sociales.

- Reflexión sobre los propios errores y su rectificación.
- Dominio de sí mismo, así como honestidad e integridad.
- Iniciativa y persistencia.
- Buenos en el debate y discusión, juego de roles.
- Construyen buenas relaciones.
- Seguros de sí mismos y pueden identificar sentimientos en los demás.
- Trabajan bien en colaboración.
- Pueden persuadir y negociar.
- Habilidades de comunicación efectiva.
- Dirigen e inspiran a otros.
- Pueden ser flexibles con el cambio y sentirse cómodos.
- Conscientes de problemas sociales y del ambiente.

Fuente: elaboración propia sintetizada a partir de lo citado en Betancourt y Valadez (2012)

Recuadro 11. Características de los estudiantes con capacidades o con talentos excepcionales en cuanto al área de español o castellano.

- Habilidades en lectura, atención a detalles y extracción de las relaciones entre textos distintos.
- Denotan atención en el significado de las palabras, ortografía y son sensibles a matices en el uso del lenguaje con precisión.
- Sentido del humor y apreciación, además de precisión al hablar de sí mismos y de los demás.
- Placer y experimentación con el lenguaje.
- Lectura fluida y excelente comprensión de la lectura.
- Pueden leer entre líneas y hacer inferencia y deducción.
- Pueden transferir conocimientos mediante el currículo.
- Reflexionan sobre diversas formas de la lengua.
- Presentan habilidad para reconocer sus capacidades lingüísticas.
- Tienen disposición a comunicarse.
- Pueden analizar su propio trabajo.

Fuente: elaboración propia sintetizada a partir de lo citado en Betancourt y Valadez (2012)

Recuadro 12. **Características de los estudiantes con capacidades o con talentos excepcionales en relación con el área de matemáticas.**

- Pueden generalizar a partir de ejemplos.
- Comprenden la estructura de un problema y generan ideas para resolverlo.
- Pueden realizar un razonamiento lógico, comprobando, justificando y demostrando.
- Adoptan diversos enfoques.
- Buen manejo para la manipulación de datos.
- Agilidad mental en la fluidez de ideas.
- Pueden trabajar en ambas direcciones para resolver un problema (de atrás hacia adelante y viceversa).
- Habilidad en la organización de datos.
- Recuerdan tipo de problema y relaciones matemáticas, así como patrones de razonamiento.
- Pueden pensar en formas abreviadas y saltar etapas de razonamiento lógico.
- Habilidad para generalizar y transferir ideas.

Fuente: elaboración propia sintetizada a partir de lo citado en Betancourt y Valadez (2012), y Gallagher y Gallagher (1994)

Recuadro 13. **Características de los estudiantes con capacidades o con talentos excepcionales en relación con idiomas o lenguas extranjeras.**

- Empatía e interés sobre otras culturas.
- Pueden utilizar vocabulario técnico para analizar lenguas extranjeras.
- Curiosidad por conocer cómo funciona el lenguaje y su significado.
- Pueden escuchar y repetir con precisión el sonido de lenguas extranjeras.
- Usan estrategias de comunicación eficaces.
- Tienen flexibilidad de pensamiento, mostrando intuición y creatividad.
- Con pistas lingüísticas y no lingüísticas pueden inferir significados.
- Reconocen patrones gramaticales y la función de las palabras.

Fuente: elaboración propia sintetizada a partir de lo citado en Betancourt y Valadez (2012)

Recuadro 14. **Características de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en el área de música.**

- Son sensibles al ritmo, melodía, patrones, timbre.
- Tienen la música en su cabeza, la escuchan.
- Tienen compromiso en lograr la excelencia además de motivación, dedicación, perseverancia y práctica.
- Demuestran poder de expresión, así como habilidades que van más allá de las básicas.
- Coherencia e individualidad en el desarrollo de ideas musicales.

Fuente: elaboración propia sintetizada a partir de lo citado en Betancourt y Valadez (2012)

Recuadro 15. Características de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en el área de historia.

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Utilizan una amplia gama de fuentes históricas. ● Son sofisticados en la elección de fuentes. ● Tienen determinación y perseverancia en la búsqueda de la historia de su país. ● Utilizan la información histórica para la narrativa, argumentos y desafíos de interpretación. ● Muestran curiosidad por acontecimientos históricos. ● Sensibilidad ante cuestiones sociales. ● Hacen preguntas sobre asuntos históricos. | <ul style="list-style-type: none"> ● Enlazan de manera imaginativa los temas y los materiales del currículo. ● Integran distintos tipos de conocimiento. ● Aprecian el sistema de valores de los demás. ● Realizan argumentación razonada. ● Utilizan la experiencia y la intuición para el aprendizaje compartido con los demás. |
|---|--|

Fuente: elaboración propia sintetizada a partir de lo citado en Betancourt y Valadez (2012)

Recuadro 16. Características de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en las áreas de ciencia y tecnología.

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Conceptualizan más allá de la información recibida; discuten y aceptan nuevas ideas. ● Son autocríticos constructivos y evalúan sus resultados. ● Usan vocabulario de manera efectiva. ● Demuestran conocimiento sobre cuestiones sociales y éticas. ● Son independientes en la búsqueda e investigación para la resolución de problemas. | <ul style="list-style-type: none"> ● Participan en creación de proyectos. ● Procesan información confiable y válida. ● Reconocen patrones o datos de la ciencia. ● Representan ideas estéticamente, ya sea a nivel visual, espacial o verbal. |
|---|---|

Fuente: elaboración propia sintetizada a partir de lo citado en Betancourt y Valadez (2012), y Gallagher y Gallagher (1994)

Recuadro 17. **Características de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en geografía.**

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Observadores del mundo que les rodea y su contexto. ● Explican interrelaciones complejas, y establecen similitudes entre los diferentes contextos. ● Utilizan una gama de recursos visuales, como mapas o fotografías. | <ul style="list-style-type: none"> ● Demuestran habilidades para el procesamiento de la información. ● Analizan y sacan conclusiones. ● Muestran inquietud por el funcionamiento del entorno. ● Conocimientos generales sobre el mundo. ● Extraen generalizaciones a partir de información detallada. ● Diseñan e interpretan relaciones espaciales. |
|--|--|

Fuente: elaboración propia sintetizada a partir de lo citado en Betancourt y Valadez (2012)

Recuadro 18. **Características de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en arte.**

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Se interesan por el mundo visual. ● Concentración y refinamiento de ideas. ● Transfieren conocimientos de forma rápida. | <ul style="list-style-type: none"> ● Les gusta experimentar con materiales no convencionales. ● Poseen libertad en su expresión. ● Tienen confianza en sus habilidades y técnicas. ● Establecen conexiones para comparar el trabajo con otros. |
|---|--|

Fuente: elaboración propia sintetizada a partir de lo citado en Betancourt y Valadez (2012)

Recuadro 19. **Características de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en el área de educación física/actividad deportiva.**

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Buen control de psicomotricidad gruesa y fina, así como manejo hábil de objetos. ● Adaptación, anticipación y toma de decisiones. ● Son expresivos e imaginativos y tienen confianza en el uso de su cuerpo. | <ul style="list-style-type: none"> ● Fluidez en el movimiento y sentido intuitivo para movimientos elegantes. ● Usan términos técnicos con fluidez, eficacia y precisión. ● Analizan su trabajo. ● Usan técnicas avanzadas y pueden hacer transferencias de competencias entre las actividades. ● Iniciativa y liderazgo. ● Independencia de pensamiento al trabajar con su cuerpo, ya sea en forma individual o grupal. |
|--|--|

Fuente: elaboración propia sintetizada a partir de lo citado en Betancourt y Valadez (2012)

Recuadro 20. Características de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en tecnologías de la información y la comunicación.

- Se plantean cuestiones sociales, económicas y éticas sobre el uso de TIC.
- Habilidades y conocimientos sobre TIC para mejora y creación de sistemas de información.
- Uso de TIC para la resolución de problemas.
- Saben considerar las limitaciones de las TIC.
- Usan el hardware y el software de la TIC de manera independiente.
- Usan la TIC para estudiar otras materias, o como elemento de apoyo.

Fuente: elaboración propia sintetizada a partir de lo citado en Betancourt y Valadez (2012)

Este listado de características es una herramienta de gran utilidad que le ayudará a los docentes a establecer pautas de observación, para identificar a los alumnos con capacidades intelectivas superiores a las esperadas para los estudiantes de su edad. Es importante recordar que estas manifestaciones no necesariamente se presentan en todos los estudiantes excepcionales o de la misma manera. Los docentes

de las diversas áreas curriculares deben discutir entre ellos cuales son las características que se manifiestan en sus aulas, teniendo en cuenta el contexto y también, el ciclo de educación en el cual se encuentra el estudiante.

Resignificando el proceso: la identificación como proceso de reconocimiento



Existe algo mucho más escaso, fino y raro que el talento. Es el talento de reconocer a los talentosos”.

Elbert Hubbard

En las aproximaciones tradicionales a la excepcionalidad, el proceso de identificación ha estado ligado a la valoración de los desempeños de los estudiantes en un momento de su vida²⁹, tomando en cuenta un criterio único o un punto de corte como es el CI y valorando principalmente las capacidades intelectuales, con el fin de tipificarlos, como pertenecientes o no, al grupo de los estudiantes excepcionales (Renzulli y Purcel 1996). Es así que dichos modelos, por ser esencialistas, buscan responder a la pregunta: ¿Quién es verdaderamente excepcional y quién no lo es?

En este sentido, vale la pena recordar cómo en la evaluación de las diferencias humanas han predominado principalmente parámetros proporcionados por las ciencias positivistas como la psicometría, la biología o la medicina. Tales corrientes han dado

cuenta de un enfoque excluyente en educación, que resalta las diferencias humanas como deficiencias, desigualdades y carencias, objetivadas a través de parámetros estandarizados de ‘normalidad’ y legitimando las diferencias individuales como criterios científicos para la selección y clasificación de grupos homogéneos. Muchas de las personas marginadas de los procesos educativos, han sido estigmatizadas, creándose prejuicios en torno a su desempeño y perpetuando el circuito de clasificación (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 21).

Esta pregunta de quién es verdaderamente excepcional, se vuelve secundaria en el marco de los modelos desarrollistas, pues en ellos la prioridad es caracterizar a los estudiantes y sus necesidades, de manera que puedan construirse oportunidades educativas pertinentes, bajo el enfoque de la equidad entendida como ‘dar a cada quien, lo que necesita’ y no como erróneamente se plantea de ‘dar a todos por igual’; lo cual significa reconocer que las personas tienen posibilidades individuales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser seres autónomos y productivos (MEN, 2006, p. 13-14).

De esta manera, la caracterización de los estudiantes se vuelve el primer paso para poder responder a una pregunta fundamental: **¿qué oportunidades educativas requiere el estudiante para que la excepcionalidad pueda desarrollarse?**

29. En la medida en que, desde esta perspectiva, se cree que la capacidad intelectual es una característica estructural y relativamente estable en la persona.

En este documento se privilegia una visión desarrollista de la excepcionalidad, por tanto los procesos de reconocimiento deben permitir comprenderla de manera dinámica, valorando tanto el potencial como los resultados, a partir de procesos de seguimiento continuos y flexibles, y la utilización de criterios múltiples³⁰. En adición, se valoran capacidades y talentos en varias dimensiones (no solo desde la perspectiva del CI), y la excepcionalidad es susceptible de manifestarse en cualquier momento de la vida y en cualquier campo disciplinar, cultural o social (Renzulli y Purcel, 1996).

Tal como lo plantea Renzulli (2005), no existe un sistema de reconocimiento de la excepcionalidad perfecto ni único. No hay instrumentos que identifiquen de manera perfecta la excepcionalidad, de la misma manera que no existe una forma única para desarrollar el potencial de los estudiantes que manifiestan

capacidades y talentos excepcionales. Sin embargo, **la base para que un sistema de reconocimiento sea efectivo, es que esté fundamentado en una concepción clara de excepcionalidad, que sea conocida por toda la comunidad educativa.**

Por otra parte, debe haber una relación directa entre los procesos de reconocimiento y las oportunidades que las instituciones construyan para su desarrollo, ello con el fin de nutrir y responder a las necesidades educativas de los estudiantes excepcionales. **Es por esto que debe existir una alta congruencia entre los criterios de reconocimiento y las metas y tipos de servicios ofrecidos por la institución (Renzulli, 2005).**

Recuadro 21. Principios orientadores de los procesos de reconocimiento de la excepcionalidad.

1. Tener en mente la diversidad de las capacidades y talentos. Considerando que se acepta la existencia de diversidad en las habilidades que subyacen a la excepcionalidad, es necesario contar con **diversidad de modos y fuentes de información** para realizar los procesos de reconocimiento de capacidades y talentos excepcionales. Es por esto que Gagné (2007) plantea que es importante comprender que existen diferencias cualitativas entre los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, pues estos, como señalamos previamente, no son un grupo homogéneo.

Es importante entender que los procesos y los mecanismos utilizados en el reconocimiento de las capacidades excepcionales pueden ser diferentes a los que se utilizan para reconocer talentos excepcionales. Los primeros tienden a estar asociados a mecanismos, formales y no formales, para valorar la capacidad general del estudiante, ya sea por medio de pruebas estandarizadas de inteligencia o aptitud. Para los segundos, es necesario el uso de instrumentos específicos



30. Frente a este planteamiento, una concepción equivocada es que el uso de criterios múltiples implica el cumplimiento de más requisitos y puntos de corte. En el contexto del uso de los criterios múltiples, se espera que los criterios incluidos no se constituyan en condición sine qua non, sino que se toman en cuenta diversas formas y fuentes que aportan para comprender la presencia de manifestaciones de la excepcionalidad.



que den cuenta del potencial o desempeño del estudiante en campos particulares.

2. Caracterizar sus intereses, motivaciones, potencial de aprendizaje, habilidades de aprendizaje autorregulado, entre otros aspectos, en adición a conocer las habilidades o aptitudes de los estudiantes. Teniendo en cuenta que el proceso de reconocimiento no tiene como objetivo determinar quién es o no es verdaderamente excepcional, sino caracterizar a los estudiantes que manifiestan potencial o desempeño excepcional en una o múltiples áreas o dominios, es importante no solo recolectar información sobre sus habilidades o aptitudes; también lo es explorar sus intereses, motivaciones, estilos de aprendizaje, de la misma forma que sus logros en campos específicos. Para esto es recomendable construir un **portafolio** en el cual se plasme el perfil de los estudiantes y su evolución a través del tiempo, así como el **trabajo por proyectos**, que puede ayudar a identificar intereses, motivaciones, habilidades y técnicas de trabajo en los estudiantes.

3. Tomar en cuenta las características contextuales y culturales de los estudiantes y su institución. La validez de los instrumentos o mecanismos utilizados en el proceso de reconocimiento no solo depende de la calidad conceptual y técnica de éstos. Si bien un instrumento puede ser considerado válido para reconocer las capacidades o talentos de los estudiantes en un contexto, no necesariamente es cierto cuando se traslada a otro contexto. Más aún, cuando se reconoce que la excepcionalidad tiene un componente contextual importante. Por tanto, al momento de seleccionar los mecanismos e instrumentos utilizados para la identificación, es necesario revisar, en el caso de instrumentos estandarizados, la existencia de normas locales³¹ y que dichos instrumentos hayan pasado por procesos de adaptación cultural. Algunos autores, como Naglieri y Ford (2003), sugieren, en estos casos, el uso de instrumentos libres de cultura (como el Raven de matrices progresivas o el NNAT); en contraste, Longman (2005) recomienda la construcción de normas locales. Cualquiera de las dos alternativas tiene sus ventajas y desventajas. Por consiguiente, es importante determinar, en el caso de cada **institución educativa o entidad territorial, cuál es la aproximación que presenta mayores posibilidades o menos debilidades.**

4. La excepcionalidad se presenta en todos los grupos raciales, étnicos, niveles socioeconómicos y poblaciones vulnerables. Un fenómeno frecuente, reportado tanto por los profesionales en el campo, como por los investigadores, es la baja representación de poblaciones vulnerables en los procesos de reconocimiento de estudiantes excepcionales y en los programas de atención. Esto puede explicarse por la presencia de sesgos en los evaluadores o en los instrumentos utilizados en la identificación de estudiantes excepcionales, y también puede ser consecuencia de la falta de enriquecimiento y exposición de dichas poblaciones vulnerables a oportunidades educativas de calidad. Lo



31. Al hablar de normas, se hace referencia al término psicométrico utilizado para describir las tablas con las cuales se comparan los puntajes brutos de los estudiantes, para convertirlos en puntajes estándar. Es posible hacer este proceso con normas nacionales; sin embargo, lo más apropiado en este caso y, en particular, cuando se trabaja con poblaciones vulnerables, es usar normas locales.



anterior significa que, con estas poblaciones, es importante desarrollar instrumentos suficientemente sensibles para determinar las fortalezas y el potencial de los estudiantes, y crear oportunidades para su reconocimiento.

5. Dado que la excepcionalidad puede encontrarse latente, es necesario crear oportunidades de reconocimiento dentro del ambiente escolar.

Las oportunidades de reconocimiento son actividades intencionales desarrolladas en las instituciones educativas, ya sea dentro de espacios curriculares o fuera de ellos, las cuales permiten al estudiante explorar diferentes campos disciplinares, culturales o sociales, al tiempo que dan la posibilidad a docentes, psicoorientadores y directivos, de observar y reconocer los intereses y disposiciones (aptitudes) de los estudiantes. Estas actividades son importantes porque, en muchas oportunidades, un talento excepcional no se manifiesta, no por carencia de aptitud para este, sino por falta de exposición al campo.

6. Puesto que la excepcionalidad es dinámica y no estática, el proceso de reconocimiento debe desarrollarse de manera continua,

no solo en un inicio de la escolaridad o en un punto específico de ella, sino también, en diferentes momentos. Es por esto que, en las instituciones educativas, deberían organizarse comités conformados por docentes, directivos y orientadores, que se encarguen de revisar, periódicamente, la evolución de cada estudiante, sus cambios y el impacto que han tenido en ellos las oportunidades de desarrollo que se han definido para fortalecer su potencial.

7. El reconocimiento temprano aumenta la posibilidad de aprovechar las ventanas de oportunidad del desarrollo.

Lo cual no quiere decir que no sea importante llevar a cabo el proceso de reconocimiento en estudiantes mayores, pues como plantea Simonton (1999; 2005) hay dominios específicos que se desarrollan tardíamente, debido a que requieren habilidades que no nece-

sariamente se presentan en la primera infancia. Por otra parte, es perfectamente posible que, debido a falta de oportunidades de reconocimiento o de desarrollo, o por ausencia de interés y motivación, algunos estudiantes no hayan manifestado tempranamente su aptitud en campos específicos disciplinares, culturales o sociales.

8. El proceso de reconocimiento debe fundamentarse en evidencias.

Es necesario sistematizar las evidencias aportadas por diversas fuentes, que permiten dar fe de que el estudiante ha manifestado potencial o desempeño excepcional en una o más esferas del desarrollo. Una estrategia es la creación de un portafolio por estudiante, el cual servirá como soporte para las decisiones pedagógicas y, también, servirá de cartografía para que, tanto el estudiante como sus docentes y su familia, puedan observar el desarrollo del proceso y los avances en términos de logros alcanzados y habilidades desarrolladas. Igualmente, este portafolio sirve de soporte para el reporte en el sistema de matrícula (SIMAT) cuando se realicen las auditorías por parte del Ministerio de Educación Nacional y de los organismos de control.

9. La elección de los criterios de reconocimiento debe hacerse con los mejores instrumentos y mecanismos disponibles,

de manera que las decisiones que las instituciones tomen, en cuanto a oportunidades de desarrollo para los estudiantes, sean sustentadas técnicamente, además de ser justas, oportunas y válidas.

Estrategias y herramientas

Existen diferentes técnicas para realizar los procesos de reconocimiento de los estudiantes con capacidades excepcionales. Las técnicas formales hacen referencia a las pruebas estandarizadas (ver Apéndice 2) y a las pruebas no formales (ver Apéndice 3 y 4), que, por lo general, corresponden a pautas de observación, autoreporte o formatos de nominación o caracterización de los estudiantes.

Es importante que tanto las pruebas, formales y no formales, sean aplicadas con la mayor calidad técnica posible, lo que implica

disponer de aquellas que tengan la mayor validez y confiabilidad posible y que provengan de diversas fuentes de información. Sobre todo, se debe contar con profesionales que certifiquen su preparación conceptual y empírica, y la experiencia para realizar este proceso; pueden ser profesionales en las áreas de psicología, psicopedagogía, educación especial, docentes de aula, o personas expertas en un campo disciplinar específico, dependiendo de la naturaleza de la prueba a aplicar. Por ejemplo, una evaluación de potencial de aprendizaje basada en el uso de pruebas de inteligencia, debe ser aplicada por psicólogos con formación y experiencia certificada en dicho tipo de pruebas; una prueba de alto rendimiento en deporte, debe ser aplicada por un profesional en actividad física con experiencia y trayectoria en evaluación en el deporte valorado, y así sucesivamente.

Recuadro 22. Técnicas formales.

Síntesis del documento *Orientaciones para la Atención Educativa a Estudiantes con Capacidades o Talentos Excepcionales* (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

Las técnicas formales de identificación son aquellas pruebas estandarizadas, que presentan validez y confiabilidad; además, son objeto de estandarización con respecto a una población específica que se constituye en norma de comparación (García-Cepero y González, 2004). Entre estas técnicas se encuentran:

- **Test de inteligencia:** uno de los criterios más valorados para la identificación. Existen los que son libres de la cultura como el Test de Matrices Progresivas de Raven, los que miden Cociente Intelectual como WISC de Wechsler, la Escala de Stanford-Binet de Terman, el K-ABC de Kaufman y Kaufman (Jiménez, 2010). Estas herramientas pueden ser utilizadas para la identificación de sujetos con habilidades académicas o capacidades excepcionales globales; para el caso de la doble excepcionalidad, estas pruebas no aportan mucho, por lo que no debe ser el único criterio de selección (MEN, 2006).
- **Test de creatividad:** la validez predictiva de estas pruebas es poco estudiada. Algunos ejemplos de estas son: Test de Pensamiento Creativo de Torrance, Test de Wallch y Kangan y Test de Getzels y Jackson (Jiménez, 2010).
- **Test de ejecución:** son pruebas utilizadas por los profesores. Evalúan el rendimiento de los individuos y aportan sobre el nivel de información y habilidades desarrolladas en el ámbito escolar (MEN, 2006).
- **Test de aptitudes específicas:** algunos de estos son: Test de Talento Musical de Seashore, Test de Aptitud





Artística de Meyer y Test de inteligencia social de O'Sullivan y Guilford (Jiménez, 2010). Estos pueden ayudar a identificar talentos específicos, relacionados con diversas habilidades (MEN, 2006).

- **Evaluación de la personalidad:** la personalidad puede presentar una combinación de habilidades

mentales, intereses, actitudes, por lo que las entrevistas, inventarios de personalidad y técnicas proyectivas pueden ser importantes para la identificación (MEN, 2006).

En contraste con las técnicas formales, las técnicas no formales recogen información de diversas fuentes y no exclusivamente del estudiante. Estos instrumentos pueden ser muy importantes para identificar poblaciones vulnerables y casos de estudiantes donde prime el potencial más que el desempeño, como es el caso de los estudiantes con bajos logros escolares y altas capacidades. Si bien estas técnicas no cuentan con el rigor psicométrico de las pruebas estandarizadas, sí tienen muchas virtudes prácticas. Como muestra de ello, mientras las pruebas estandarizadas, en

general, tienden a ser costosas y consumir un tiempo sustancial en su aplicación, las técnicas no formales pueden ser más económicas y requerir personal menos especializado para su aplicación. Para el desarrollo de pruebas no formales, es posible conformar equipos interdisciplinarios que construyan y validen en campo instrumentos como los presentados en los apéndices 4 y 5.

Recuadro 23. Técnicas no formales.

Síntesis del documento *Orientaciones para la Atención Educativa a Estudiantes con Capacidades o Talentos Excepcionales* (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

Estas técnicas ayudan a conocer las características culturales e idiosincrásicas de las personas con capacidades y talentos excepcionales, aunque no tienen un peso meramente científico ya que cumplen el papel de profundizar en distintos procesos para la caracterización (MEN, 2006).

- **Calificaciones escolares:** si bien, estas pueden estar afectadas por quien las revisa, deben usarse como medio ilustrativo, pues son bajas en validez y confiabilidad, pero pueden ser un medio de diagnóstico escolar (Jiménez, 2010).
- **El papel de los padres:** los padres aportan datos relevantes como: desarrollo evolutivo, ritmo de crecimiento, edad en que comenzó a hablar, primeros aprendizajes, etc., (Prieto Sánchez, 1997).
- **Los pares:** aquellas características, que en ocasiones no son resaltadas por los padres o maestros, los compañeros pueden identificarlas como

atrevidas, originales o divertidas; el problema puede ser la edad de los compañeros y la madurez que estos presenten (MEN, 2000).

- **Valoración de los profesores:** ellos pueden aportar información valiosa sobre las capacidades y el desempeño de los estudiantes; la cantidad de tiempo que pasan con ellos y la convivencia, ayudan a identificar las capacidades o talentos excepcionales (MEN, 2006).

Una virtud que poseen estas técnicas informales es que aprovechan diversas fuentes de información, que, en algunas ocasiones, son muy oportunas en el proceso de reconocimiento. En este caso, los padres pueden ser una fuente invaluable de información sobre el estudiante, en particular, al respecto de la primera infancia. Por esto, en procesos de caracterización,

es frecuente la utilización de entrevistas o, para el proceso de nominación, el uso de pautas de observación o listas de chequeo. Ejemplos de estos tipos de instrumentos se pueden observar en el Apéndice 3.

En adición a los mecanismos presentados anteriormente, es posible identificar formas alternativas de reconocimiento de capacidades y talentos excepcionales, a partir de estrategias pedagógicas, construcción de portafolios y valoración de expertos. Para los propósitos de este documento, el portafolio se constituye en una herramienta insustituible dentro del proceso de reconocimiento.

Figura 24. El portafolio como herramienta indispensable para el proceso de reconocimiento.

Un portafolio es una herramienta para recolectar, de manera sistemática, información sobre los estudiantes. En el caso del portafolio utilizado en los procesos de reconocimiento, es un mecanismo centrado en la recolección de evidencias del potencial o desempeño excepcional del estudiante.

Puede realizarse de manera electrónica o física, y contener, como mínimo, los soportes que permiten a la institución concluir que el estudiante manifiesta capacidades o talentos excepcionales.

El portafolio, al ser una herramienta dinámica, facilita la incorporación de los nuevos logros de los estudiantes, procurándole a este y a sus docentes la observación de su proceso de desarrollo. Este tipo de instrumento es muy utilizado en las

artes visuales, donde el artista recopila la historia de sus producciones. De manera análoga, puede realizarse en cualquier campo y en cualquier tipo de excepcionalidad.

Renzulli y Reis (2014), adicionalmente, recomiendan incluir en el portafolio información que le permita al docente tomar decisiones pedagógicas, como las habilidades de los estudiantes, sus intereses, sus estilos de enseñanza preferidos, las predilecciones de ambientes de aprendizaje y estilos de expresión.

Para el autor, el objetivo del portafolio es (Renzulli y Reis, 2014):

- Recolectar información para identificar las fortalezas del estudiante.
- Caracterizar al estudiante de acuerdo con sus habilidades, intereses y preferencias.
- Revisar y analizar información sobre el estudiante, de manera periódica.
- Ser fuente de información para determinar las posibilidades de aprendizaje más apropiadas.
- Ser una oportunidad para comunicarse e involucrar a los padres en el proceso.

Autores como Renzulli y Reis (1992), y como Gardner (2008), proponen estrategias que pueden desarrollarse en el aula y que facilitan el reconocimiento de la excepcionalidad con experiencias auténticas.

Muestra de ello es el Modelo de Enriquecimiento Triádico (Renzulli y Reis 1992), el cual está compuesto por tres tipos de experiencias: las 'experiencias de enriquecimiento tipo I' corresponden a actividades exploratorias orientadas a despertar los intereses de los estudiantes, mediante la identificación de sus inquietudes, para estimular en ellos la necesidad de solucionar un problema real; las 'experiencias de enriquecimiento tipo II' tienen una dinámica enfocada a proporcionar a los estudiantes herramientas para la resolución del problema que se identificó a partir del enriquecimiento tipo I; y en las 'experiencias de enriquecimiento tipo III', se emprenden los proyectos encaminados a resolver el problema particular que surgió en las actividades de enriquecimiento tipo I, haciendo uso de las habilidades desarrolladas en las experiencias de enriquecimiento tipo II. Durante todo este proceso, el docente es un mediador y, con frecuencia, está valorando el potencial de los estudiantes. Es en este tipo de actividades donde, para Renzulli, tiende a manifestarse la producción creativa que sería el indicador y la meta del proceso de desarrollo del talento.

Para Gardner (2008), este proceso de reconocimiento se puede dar a partir de la exposición del estudiante a diversos campos disciplinares que impliquen

el ejercicio y la utilización de diversas inteligencias. A partir de esta experiencia exploratoria, el docente y el mismo estudiante, construyen perfiles que representan el potencial individual en cada una de las inteligencias. Lo anterior da como resultado la construcción de pruebas auténticas que evidencian el dominio real que tiene cada estudiante en las diversas áreas del intelecto.

Esta aproximación al reconocimiento del talento ha estado implícita en los documentos de lineamientos y orientaciones, publicados por el Ministerio de Educación Nacional en 2001 y 2006, al hablar de las fases de desarrollo del talento, y al plantear que, en particular, es necesario partir de una fase exploratoria donde el estudiante y el docente pueden conocer diversos campos disciplinares, culturales y sociales y cómo es el potencial y el desempeño intelectual del estudiante en este. Ejemplos de ello son los semilleros de potenciación desarrollados en diversas instituciones educativas del país. Sin embargo, en los documentos no se ha hecho suficiente énfasis en que esta fase de exploración es muy importante en el proceso de reconocimiento del talento y no es posterior a este.

Construcción de rutas para el reconocimiento de capacidades y talentos excepcionales

Como se señaló previamente, no existe un mecanismo infalible para reconocer y desarrollar las capacidades o talentos excepcionales de los estudiantes. Los procesos de reconocimiento deben estar claramente orientados por las concepciones asumidas por las instituciones y las entidades territoriales, dentro del marco de las definiciones orientadoras de este documento.

Adicionalmente, deben ser coherentes con las metas y horizontes que se tienen sobre el desarrollo de la excepcionalidad y deben estar muy bien fundamentadas desde lo conceptual, y desde la realidad contextual, de manera que responda a las condiciones particulares de la población que forma parte de la comunidad escolar.

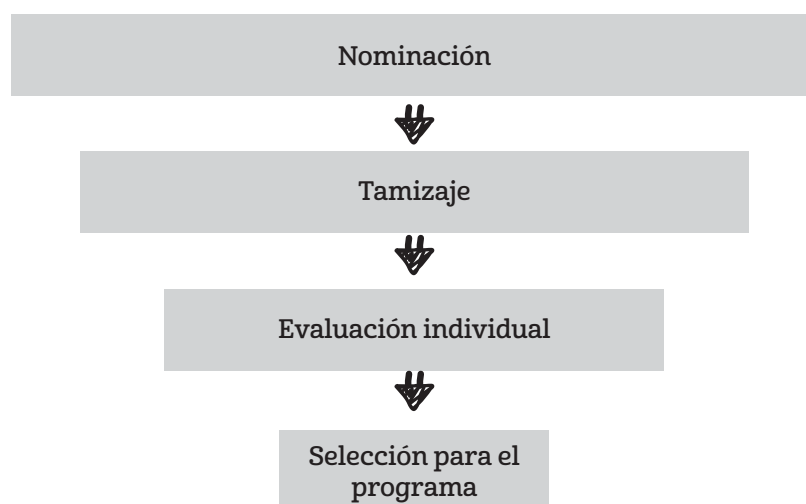
En **los sistemas más tradicionales del reconocimiento** del talento o las capacidades excepcionales, se parte de una fase inicial de tamizaje. Luego, hay una tendencia a usar pruebas de tamizaje (por ejemplo, en el caso de las pruebas de inteligencia se utilizan pruebas colectivas o pruebas breves de inteligencia) para, finalmente, aplicar las pruebas estandarizadas completas (como el WAIS o el K-ABC). Pero solo en aquellos estudiantes que muestran indicadores excepcionales.

El mecanismo equivalente en identificación del talento, se puede observar en los programas de alto rendimiento en campos específicos, donde inicialmente los estudiantes son nominados por sus docentes o sus padres, o por sí mismos, para participar en pro-

gramas avanzados en su área. Después de esta fase de nominación, se presentan diversas pruebas de aptitud, a partir de las cuales se determina quiénes son los nominados que manifiestan mayores indicadores de talento y, dependiendo de la selectividad de los programas y la disponibilidad de cupos, los estudiantes que pasan las pruebas de aptitud entran directamente al programa o presentan pruebas de desempeño, en general, frente a jurados expertos (por ejemplo: audiciones, o sustentación de portafolios), quienes determinan cuáles estudiantes presentan un mayor potencial y, por tanto, deben ser aceptados en el programa.

Estos dos ejemplos hacen referencia a modelos de reconocimiento del talento que tienen **una aproximación de tamizaje** y, con regularidad, son utilizados para programas altamente especializados y cuyo fin es seleccionar a los estudiantes que serán altamente exitosos en el programa y en el campo disciplinar, cultural o social que este representa. En otras oportunidades son utilizados por programas que tienen fuertes restricciones en su capacidad de cobertura, como es el caso de los programas de enriquecimiento, ofrecidos por instituciones de educación superior, empresas y ONG, que solo pueden dar cabida a un número limitado de estudiantes.

Figura 2. Descripción gráfica de procesos de identificación tradicional - Aproximación de tamizaje.



Otra instancia de este proceso **son las aproximaciones 'comprensiva'**. En ellas, la idea es construir un 'pool de talento'³², que incluye a todos los estudiantes que, bajo condiciones apropiadas, al presentarles oportunidades de desarrollo particular, tienen una alta posibilidad de manifestar capacidades o talentos excepcionales. Contrario al mecanismo descrito con anterioridad, la lógica del proceso no es en forma de embudo, sino que busca abarcar a todos los estudiantes que se puedan beneficiar de oportunidades de desarrollo como son: enriquecimientos, aceleración y diferenciación curricular, entre otras muchas opciones. En esta aproximación, según Renzulli (2005), el 'pool de talento' no corresponde a los estudiantes 'verdaderamente excepcionales', puesto que es considerado como un grupo de estudiantes que presenta fortalezas y habilidades muy por encima del promedio de sus compañeros, considerando que las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen en el aula de clases resultan insuficientes o poco atinadas para desarrollar el potencial en particular y convertirlo en producción creativa o experticia. Si bien el porcentaje de estudiantes que se incluye en el pool depende en buena medida de los recursos y capacidad de atención diferencial de la institución educativa, Renzulli (2005) estima que corresponde aproximadamente a un 15% de la población estudiantil. Gagné (2015) ubicaría la prevalencia en un 10% de los estudiantes.

Un estudiante puede entrar al 'pool de talento' por múltiples rutas, una de ellas, porque sea nominado en razón a que ha presentado desempeños excepcionales (por ejemplo, sobre el percentil 90 usando normas locales)³³ en pruebas estandarizadas de inteligencia,

habilidades y aptitudes, o de potencial de aprendizaje. Estos estudiantes, según Renzulli (2005), pueden corresponder a un 50% de los integrantes del pool. Otro motivo para ingresar al pool, es que hayan sido nominados por los profesores, a partir de pautas de observación o por la construcción de portafolios de evidencias, y así sería el segundo grupo que se incluiría en el 'pool de talento'. Teniendo en cuenta que tanto padres y madres de familia, como sus pares y el propio estudiante, pueden ser fuentes valiosas de nominación, un alumno puede ingresar al 'pool de talento' en la medida en que su caso sea estudiado y las evidencias presentadas por los padres, pares o el propio estudiante, sean indicadores de potencial o desempeño excepcional.

El proceso de reconocimiento no concluye con la inclusión del estudiante en el 'pool de talento', por cuanto él debe ser caracterizado en sus fortalezas, intereses, motivaciones y habilidades, entre otros aspectos, de manera que puedan 'identificarse' cuáles son las oportunidades de desarrollo más adecuadas para cada uno de ellos (individual y colectivamente). Renzulli (2005) plantea que existe un continuo de servicios que pueden ser ofrecidos a los estudiantes, dependiendo de sus características particulares.

32. Renzulli utiliza el término 'pool de talento', pero en él incluye tanto a estudiantes con capacidades excepciones como a los que poseen talentos.

33. El punto de corte en las pruebas depende en parte del autor en el que se esté fundamentando el modelo, pero, también, en la capacidad de cobertura que tiene la institución para ofrecer oportunidades de desarrollo.

Figura 3. Descripción gráfica de procesos de reconocimiento del 'pool de talento' - Aproximación 'comprensiva'.



Un punto importante a señalar es que, independiente del modelo de reconocimiento que se construya, este debe estar orientado desde un enfoque diferencial para dar cabida tanto a poblaciones vulnerables (estudiantes en condición de pobreza, abandono, afectados por la violencia o el desplazamiento), como a poblaciones con altas probabilidades de ser excluidas (estudiantes provenientes de etnias, estudiantes con discapacidad, estudiantes con bajos logros y, en algunos contextos, mujeres). Como en dichas poblaciones no siempre la capacidad o talento excepcional se manifiesta de manera predominante –o, en algunas oportunidades, la presencia, por ejemplo, de una discapacidad, puede opacar la presencia de capacidades o talentos excepcionales–, es necesario revisar cuidadosamente la situación y tomar decisiones sobre cada caso en particular.

Es importante recalcar que el proceso de reconocimiento de la excepcionalidad debe ser estructurado teniendo en cuenta el tipo de habilidad, específica o general, al igual que los contextos y condiciones particulares de los estudiantes, seleccionando y aplicando los instrumentos presentados, entre aquellos que aporten información relevante para cada situación particular, y, si se trata de instrumentos estandarizados, utilizando normas locales.

No todas las técnicas son requeridas en todos los casos. De ahí la conveniencia de contar con el apoyo de un equipo interdisciplinario, con conocimientos y formación en la temática de la excepcionalidad, encargado de realizar el diseño, planeación y desarrollo del proceso de valoración particular requerido en cada caso. Es evidente que la evaluación no debe ser realizada por un solo profesional, y que esta debe constituirse como un proceso de recolección de información aportada por diversas fuentes -padres, docentes, pares y el sujeto mismo- y enriquecido con técnicas mixtas, -tanto formales como no formales- de tal forma que la identificación se acerque el máximo posible a un concepto multidimensional de la excepcionalidad, cuyo objetivo principal sea el diseño e implementación de alternativas educativas adecuadas a sus necesidades e intereses particulares. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 34).

Recuadro 25. Reporte en el SIMAT.

Un aspecto fundamental es el reporte en el SIMAT de los estudiantes reconocidos por la institución. Esto permite, por un lado, que el Ministerio de Educación Nacional tenga un registro de ellos y pueda desarrollar políticas y estrategias en función de cubrir sus necesidades educativas particulares. Por otro lado, los reportes realizados determinan los aportes que debe efectuar el Estado para apoyar a dicha población.

Es necesario que este proceso se realice de la manera más sistemática posible, atendiendo las guías que detallan las categorías en las cuales los estudiantes pueden ser reportados.

Para este particular, es esencial que cada estudiante reportado cuente con un portafolio que permita dar cuenta de la naturaleza de su excepcionalidad, como también de las estrategias de reconocimiento que se utilizaron y las oportunidades de desarrollo que se le están ofreciendo. Por ejemplo, lo siguiente puede corresponder a una carpeta de evidencias de su potencial o desempeño excepcional: copias de diplomas, medallas, recortes de

periódico, invitaciones a eventos nacionales o internacionales, reconocimientos, entre otros.

En algunos casos, las instituciones podrán incluir dentro del portafolio, a manera de soporte, puntajes en evaluaciones formales, es decir, si hay una prueba de CI se puede incluir en capacidades excepcionales (aunque pueden usarse otras evidencias de desarrollo intelectual superior, como pruebas externas). Para talento deportista, serían válidos en el portafolio, los logros del estudiante o resultados de valoraciones por parte de expertos en ese campo específico.

Es importante que en la carpeta del estudiante con capacidades y talentos excepcionales, repose la valoración psicopedagógica que indique el tipo de capacidad o talento excepcional.



Oportunidades

de desarrollo de las
capacidades y talentos
excepcionales

Como se ha señalado previamente, no existen mecanismos de atención perfectos para estudiantes que manifiestan un potencial o desempeño excepcional, en esa medida es importante conocer las diferentes alternativas existentes y construir, desde la institución educativa y la entidad territorial, un programa de atención que ofrezca un abanico de oportunidades a los estudiantes, dependiendo de las necesidades intelectuales, afectivas o sociales que puedan presentar en determinados momentos de su vida.

Estas oportunidades deben fundamentarse en unos principios pedagógicos que posibiliten la creación de ambientes de enseñanza y aprendizaje que sean fértiles para el crecimiento y el desarrollo del potencial, sin dejar de lado el abordaje de contenidos académicos relevantes y de alta calidad.

Pensando una escuela diferente: algunas reflexiones sobre pedagogía y aprendizaje



“Aprender es más efectivo cuando los estudiantes disfrutan lo que están haciendo y por ello, las experiencias de aprendizaje deben ser construidas y dirigidas preocupándose tanto de los objetivos, como del goce de los estudiantes”.

Joseph S. Renzulli

La construcción de oportunidades para el desarrollo de las capacidades o talentos excepcionales implica el pensar la escuela desde nuevas perspectivas, como ya se había planteado en el documento *Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales*, publicado por el Ministerio de Educación Nacional (2006, p. 38):

La atención educativa de la diversidad de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales sugiere la transformación o adecuación de las instituciones educativas del país. Es indispensable la formación de las instituciones, de una nueva cultura dentro de ésta, comprometida con la potenciación de las habilidades de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales.

En los proyectos educativos institucionales PEI deben quedar soportados los procesos de formación y transformación que las instituciones seguirán para organizar su oferta de acuerdo a las necesidades de la población en mención, de proyectos, programas, asociaciones interinstitucionales y semilleros que tengan como objetivo la potenciación de estos estudiantes.

Un reto de la educación actual lleva consigo nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos que reconozcan la diversidad y ofrezcan educación de cali-

dad para todos (Abellán y Sánchez, 2013). Desde 1994, la Unesco planteó que las escuelas debían acoger a todos los niños y las niñas independientemente de su condición física, intelectual, social, emocional, lingüística o discapacidad grave. Por estas razones, el respeto a las diferencias y la debida aceptación, debe centrarse más en la diversidad que en las limitaciones (García, 2012).

La reducción de las barreras en los contextos educativos y la apertura a la accesibilidad en los procesos de aprendizaje, permiten que se proporcionen para este y para el currículo de educación general, oportunidades adecuadas que sean inclusivas y eficaces para todos los estudiantes (Pastor, 2012).

La igualdad de oportunidades, la inclusión y no discriminación, son principios fundamentales que deben configurar siempre el sistema educativo (Abellán y Sánchez, 2013), por lo que deben ser aplicados a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, así como a las personas con discapacidad o con estilos de aprendizaje distintos.

La forma en la que se concibe el acto educativo se debe transformar, pues las pedagogías tradicionales centradas en la remediación, la repetición de contenidos y el alcance de los logros mínimos, resultan insuficientes para generar capacidades de desarrollo de la excepcionalidad o para responder a la diversidad presente en las aulas.

Algunas de las transformaciones que se requieren se relacionan con la forma en que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje, los tipos de aprendizajes que se favorece en el aula y los logros de aprendizaje que se esperan obtener como parte del proceso formativo.

La relación enseñanza-aprendizaje es importante entenderla en el marco de las acciones mediadas. El docente en el aula cumple el papel de mediador del proceso de aprendizaje. En estudiantes excepcionales, muchos de los aprendizajes escolares que están orientados a sus pares etarios involucran contenidos, habilidades o destrezas que el estudiante fácilmente puede dominar sin necesidad del andamiaje de alguien más experto, llevando al estudiante a trabajar permanentemente en su zona de desarrollo efectivo o por debajo de esta. Esto genera con frecuencia aburrimiento y desajustes académicos, y en algunos casos llevan a que el estudiante no desarrolle estrategias de aprendizaje autorregulado, pues los aprendizajes resultan muy fáciles para su potencial de desempeño.

En muchas oportunidades, estos estudiantes son nombrados monitores de sus compañeros o líderes en los grupos colaborativos, pues al lograr de manera más rápida los procesos, los profesores concluyen que ya cumplieron las metas de desarrollo y que al ser monitores están logrando aprendizajes más profundos. No obstante, desde la perspectiva de Vygotsky, dado que el aprendizaje precede al desarrollo, sin la presencia de un mediador que le permita alcanzar aquellos aprendizajes que se encuentran en su zona de desarrollo próximo a través de acciones intencionales, significativas y trascendentes (Kozulin, 2000, citado por García-Cepero y González, 2004), el estudiante está condenado a lograr niveles de crecimiento intelectual, social o cultural que ciertamente están por debajo de su potencial de aprendizaje.

Una mediación apropiada implica que en algunos momentos el docente actúa en función de experto, y en otros el líder del proceso debe ser el estudiante. Los dos entran en la acción educativa con sus saberes, y del diálogo de estos surgen nuevos aprendizajes. Sin embargo, la meta última del proceso es lograr que el estudiante pueda hacer por su cuenta aquello que inicialmente podía hacer únicamente con la mediación de un adulto.

El mediador entonces se convierte en uno de los factores más relevantes en el desarrollo de la excepcionalidad, por esto es importante que la escuela determine quién es el mediador más apropiado para el estudiante en los diferentes momentos de su desarrollo. En muchas oportunidades el mediador puede ser su profesor de aula, de área, o el de cursos más avanzados, pero cuando tenemos casos de desarrollos muy precoces o muy profundos, el mediador posiblemente es un experto en la temática (es el caso de estudiantes con niveles muy avanzados en un campo, que requieren de profesionales expertos para poder tener el nivel de desafío óptimo en las oportunidades de desarrollo).

En cuanto a los tipos de aprendizaje que se deben favorecer en estudiantes con capacidades excepcionales, Renzulli y Reis (2003) resaltan la importancia de *los aprendizajes auténticos y de alto nivel*. En las aulas, la mayor parte del aprendizaje se realiza de manera deductiva, pues se «caracteriza por un patrón de organización dirigido principalmente por la necesidad de adquirir y asimilar información predeterminada y habilidades impuestas desde fuera del aula» (p. 2). Este tipo de aprendizaje es importante, sin embargo, para el desarrollo de la excepcionalidad, y en particular de la producción creativa y la experticia, es necesario crear espacios educativos donde el aprendizaje inductivo permita al estudiante desafiar los límites de sus habilidades, conocimientos y competencias. Los *aprendizajes inductivos* se asemejan más a los aprendizajes que se realizan en espacios *auténticos* «como en laboratorios de investigación, en oficinas de negocios, en organizaciones de servicio, en organizaciones editoriales, en grupos teatrales, o en estudios filmicos» (p. 2).

Varias razones hacen que el aprendizaje auténtico sea importante: las escuelas deben ser lugares agradables a los que los estudiantes quieran asistir, deben ser lugares donde participen y puedan ser creativos, eficaces y felices; porque la sociedad y la vida democrática dependen de personas creativas y eficaces para que trabajen en situaciones reales, aplicando sus conocimientos.

En síntesis, es importante ampliar las expectativas de logros de aprendizaje, y que estos no estén centrados en la reproducción de saberes, sino en la producción de nuevos conocimientos. Renzulli y Reis proponen que una forma de facilitar la emergencia de producción experta o creativa es favorecer el trabajo alrededor de problemáticas reales, entendiendo que un problema es real bajo cuatro criterios o elementos esenciales:

1. **Personalización del problema:** tener en cuenta un marco de referencia personal para resolver el problema. Es decir, se requiere que se involucre un compromiso emocional e interno, por esto no debe ser asignado por el profesor, ni siquiera de manera externa, pues el hecho de que sea seleccionado por él crea sentido de pertenencia.
2. **Apertura del problema:** no existe una solución definida con antelación, pueden crear nuevas soluciones o revolucionar las ya efectuadas por profesionales, y que se han realizado con datos diferentes.
3. **Metodología auténtica y contenido avanzado:** el problema debe ser abordado con métodos auténticos que aplican contenidos avanzados. Esto permite desarrollar las habilidades como investigadores, para que construyan significados, hagan consultas de referencias y fuentes, como lo haría un profesional.
4. **Audiencias auténticas:** se dirigen a audiencias reales, aunque estas puedan cambiar a medida que va evolucionando el trabajo, son un blanco para dirigir el propósito y el trabajo. Las audiencias reales ayudan a buscar la excelencia y a tener un compromiso con la tarea.

Recuadro 26. Aprendizajes de alto nivel.

Los aprendizajes de alto nivel según Renzulli y Reis (2003, p. 3) son aquellos que siguen los siguientes principios:

1. Cada aprendiz es único, y por lo tanto, todas las experiencias de aprendizaje tienen que ser examinadas de tal manera que tomen en cuenta las habilidades, intereses y estilos de aprendizaje del individuo.
2. El aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes disfrutan lo que están haciendo. Consecuentemente, las experiencias de aprendizaje deben ser construidas y evaluadas con tanta preocupación por su disfrute como por las otras metas.
3. El aprendizaje es más significativo y placentero cuando el contenido (por ejemplo el conocimiento) y el proceso (por ejemplo las habilidades de pensamiento, los métodos de cuestionamiento) son aprendidos dentro del contexto de un problema presente, real. Por lo tanto, la atención debe dirigirse a las oportunidades de personalizar las opciones del estudiante en la selección de un problema, la relevancia del problema para los individuos o grupos que comparten su interés por el mismo, y las estrategias que dan apoyo a los estudiantes en la personalización de los problemas que pueden optar por estudiar.
4. Se puede usar cierta enseñanza formal en el aprendizaje de alto nivel, cuyas metas principales son promover las habilidades para la adquisición de conocimientos y desarrollo del pensamiento las cuales se logran por medio de la instrucción del maestro con las aplicaciones del conocimiento y de las habilidades que resultan de la construcción de significados por parte del estudiante.

En suma, un primer paso para definir las oportunidades de desarrollo de la excepcionalidad, es repensar algunos aspectos centrales de lo que es y lo que se hace

en la escuela; en primer lugar, potenciando la diversidad, y no solo enfocarse en remediar las debilidades, e integrando aprendizajes auténticos y de alto nivel, en tanto se resalta la importancia del mediador y la potencia del trabajo alrededor de problemas reales.

Catalizadores de desarrollo de las capacidades y talentos excepcionales



La mayoría de las personas que van a alcanzar el éxito en sus vidas, independientemente de cómo se defina este, son personas que conocen quiénes son, lo que tienen que ofrecer a sí mismos, a los demás y al mundo en general. Ellos encuentran maneras de sacar lo máximo de sus diversos talentos, y encuentran maneras de afrontar sus debilidades”.

Robert Sternberg

Como fue descrito en capítulos anteriores, el proceso de desarrollo de la excepcionalidad implica la presencia de diferentes factores que permiten la emergencia de capacidades o talentos excepcionales. Es importante tomar en cuenta estos factores para hacer que ellos se conviertan en catalizadores del proceso de formación.

Gagné, como se señaló previamente, plantea que existen dos tipos de catalizadores, es decir factores que facilitan o dificultan el desarrollo de la excepcionalidad, los catalizadores intrapersonales y los catalizadores ambientales.

Los catalizadores ambientales hacen referencia a factores externos a la persona, que contribuyen a que esta logre transformar su potencialidad en competencias o desempeños, que en últimas se manifiestan en producción experta o creativa.

El primer catalizador con el que los estudiantes tienen contacto es su *familia*, ya que cumple un papel fundamental en el desarrollo de su potencial. Muchas veces es la familia la primera en notar las capacidades o talentos de sus hijos y puede ser un actor resonante, que permite que los intereses de los estudiantes

se transformen en proyectos y realidades; sin embargo, también puede ser la responsable del estancamiento en dicho proceso. Es por esto que es importante vincular a los padres, las madres y los cuidadores, para aportarles formación y herramientas que les ayuden a comprender y mediar la naturaleza de la excepcionalidad y el papel que ellos cumplen en su desarrollo. En últimas, la familia es una de las pocas constantes que el estudiante tendrá durante su proceso de crecimiento.

La familia se vuelve esencial en la emergencia de la excepcionalidad, pues en buena medida en ella se forjan muchas de las actitudes y rasgos que permitirán al estudiante transformar su potencial en desempeños exitosos. Actitudes y valores como el compromiso, el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho, el respeto por sí mismo y por la sociedad, surgen en gran parte del ejemplo que los estudiantes reciben en sus casas.

De la misma manera, la confianza en sí mismo es desarrollada en por la confianza y los logros en autonomía que los niños construyen desde el nicho familiar.

Como sucede en la educación de cualquier niño, niña, adolescente o joven, en el caso de aquellos que poseen capacidades o talentos excepcionales, es vital la participación activa de la familia como el actor más importante para el reconocimiento, la valoración, la potenciación y el desarrollo de las capacidades y los talentos de los hijos, pues es en la familia donde cada ser humano se realiza como persona y donde adquiere la madurez para avanzar en la vida.

En este sentido, la familia debe seleccionar cuidadosamente el establecimiento educativo y asumir un rol activo en el proceso educativo y formativo de sus hijos.

El florecimiento de las capacidades y los talentos excepcionales en los estudiantes requiere que estos cuenten con nichos familiares afectuosos, de apoyo y de respeto, en los cuales se practique la escucha activa, se dialogue sobre los asuntos que les interesan y que los motivan, se trabaje en cooperación con los maestros, con el personal de apoyo, con el servicio de orientación escolar y con otras familias con hijos en condiciones similares, para que puedan construir su identidad, su autovalía y proyectarse en el ámbito social. Los hijos criados en ambientes adecuados, llegan a la escuela con las habilidades y las actitudes fundamentales para ser exitosos tanto académica como socialmente, por eso es muy importante que las familias formen parte de las comunidades de aprendizaje, sobre todo cuando se trata de potenciar las capacidades y los talentos de sus hijos.

Recuadro 27. Responsabilidades de la familia.

La familia como institución social existe en todas las sociedades y culturas, y juega un papel fundamental difícilmente sustituible, sobre todo en los primeros años de vida de sus hijos. Sus principales funciones son: brindar amor, afecto, ternura, cuidado y protección a todos sus hijos, independientemente de sus condiciones, para que cuenten con bienestar físico, mental y afectivo; y educar en valores y principios de convivencia para desarrollar la libre y responsable autonomía de su personalidad, con el fin de que se puedan desempeñar como seres sociales dentro de su propio grupo familiar y en las relaciones con los demás seres humanos, de manera que asuman las dificultades que se les presenten y sean en el futuro personas proactivas y productivas para la sociedad en general.

En el decreto 1286 de 2005, se establecen los deberes y los derechos de los padres, madres o responsables de los niños y jóvenes:

- a. Matricular oportunamente a sus hijos en establecimientos educativos debidamente reconocidos por el Estado, y asegurar su permanencia durante su edad escolar obligatoria.
- b. Contribuir para que el servicio educativo sea armónico con el ejercicio del derecho a la educación y en cumplimiento de sus fines sociales y legales.
- c. Cumplir con las obligaciones contraídas en el acto de matrícula y en el manual de convivencia, para facilitar el proceso educativo.
- d. Contribuir en la construcción de un clima de respeto, tolerancia y responsabilidad mutua que favorezca la educación de los hijos y la mejor relación entre los miembros de la comunidad educativa.





- e. Comunicar oportunamente, y en primer lugar a las autoridades del establecimiento educativo, las irregularidades de que tengan conocimiento, entre otras, en relación con el maltrato infantil, abuso sexual y tráfico o consumo de drogas ilícitas. En caso de no recibir pronta respuesta, acudir a las autoridades competentes.
- f. Apoyar al establecimiento en el desarrollo de las acciones que conduzcan al mejoramiento del servicio educativo y que eleven la calidad de los aprendizajes, especialmente en la formulación y desarrollo de los planes de mejoramiento institucional.
- g. Acompañar el proceso educativo en cumplimiento de su responsabilidad como primeros educadores de sus hijos, para mejorar la orientación personal y el desarrollo de valores ciudadanos.
- h. Participar en el proceso de autoevaluación anual del establecimiento educativo.

El segundo catalizador, que ha sido mencionado en este documento, hace referencia a *los equipos de docentes y de orientadores*, quienes en general son los responsables de llevar a cabo procesos de reconocimiento del potencial del estudiante, crear los ambientes de aprendizaje apropiados para el desarrollo y hacer buena parte del acompañamiento pedagógico

y psicosocial durante su proceso de formación. Fundamentalmente, se requiere de maestros que conozcan las habilidades, talentos y necesidades de sus estudiantes y que estén dispuestos a colaborar con ellos en la creación de rutas de desarrollo.

Recuadro 28. Características del docente.

«Un maestro excepcional no solo está preparado para responder a las necesidades que tiene el estudiante hoy, sino que se puede anticipar a las esperanzas y sueños del futuro de cada uno de ellos».

Ser docente de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales no siempre es tarea fácil. Es desafiante y se facilita en aquellos que desarrollan los siguientes aspectos:

El primer aspecto es tener claro que no se requiere tener capacidades o talentos excepcionales para ser un docente de estudiantes excepcionales, pero sí es muy favorable tener un muy alto interés por el conocimiento y entusiasmarse con los talentos y las habilidades de los estudiantes. Por otra parte, se requiere tener habilidades de interacción con otros y poseer una amplitud de conocimiento e intereses (no es necesario saber de todo, pero sí saber dónde están dichos conocimientos y cómo obtenerlos).

El segundo es ser capaz de asumir el papel de facilitador del aprendizaje, en lugar de dirigirlo.

Otro aspecto es la madurez, la experiencia, la autoconfianza y la capacidad para ver las situaciones desde el punto de vista del estudiante, y de crear ambientes cálidos y seguros de aprendizaje.

Adicionalmente, es importante ser organizado y sistemático, y a la vez flexible y abierto al cambio. Innovador más que conformista y con una muy alta necesidad de estar actualizándose.

De lo anterior se concluye que es muy importante que las *instituciones de educación superior* incorporen en los planes de formación de futuros docentes y de docentes en ejercicio, herramientas que les permitan a los maestros y futuros maestros convertirse en expertos en crear oportunidades de desarrollo de los estudiantes.

Los directivos *de la institución, llámense rectores o coordinadores*, como líderes del proceso educativo, son definitivos en la creación de condiciones para que se generen oportunidades de desarrollo. De su gestión y de la de las *secretarías de educación* depende que muchas de las estrategias diseñadas o planteadas puedan convertirse en realidad. Ellos permiten y facilitan la articulación entre sectores y organizaciones que coadyuvan a crear capacidades de desarrollo globales en las diversas regiones y establecimientos educativos tanto oficiales como privados.

Recuadro 29. **Gestión de directivos y promoción de educación de la excepcionalidad en el sistema escolar.**

Ramiro Vargas Meza

Director Centro de Investigación y Desarrollo de Talentos, DeLTA UCN
Universidad Católica del Norte - Antofagasta, Chile

La necesidad de generar respuestas desde los sistemas educativos a través de quehaceres concretos que permitan ofrecer atención a niños y niñas con potencial excepcional, demanda a directores(as) y su gestión, de un protagonismo profesional y sensibilidad hacia la presencia de estudiantes que presentan altas capacidades, ya que para concretar acciones educativas específicas, deben estar articuladas con la comunidad educativa en general y en particular comprometida con los responsables de ejecutarlas en escuelas y liceos.

En tal sentido, la gestión de los directores(as), es uno de los factores gatillantes para el fortalecimiento de los procesos educativos, en general, enfocados desde la calidad de los aprendizajes, equidad de su distribución, superación efecto escuela, escuela eficaz, escuelas efectivas y escuela potente (Murillo, 2003; Pérez, Bellet, Raczynski y Muñoz, 2004; Garay, 2006; Hopkins, 2009). Y en particular, para la promoción de talentos académicos articulados con los proyectos educativos institucionales, estructuras de administración, planificación, implementación consistente (fundamentadas en bases teóricas, de investigación y conocimiento) y la generación de compromisos para capacitación y desarrollo profesional (Gallagher y Gallagher, 1994; Clark, 1997; Gentry y Mann, 2008; García-Cepero y Proestakis, 2010; Betancourt, 2012).

El tránsito para la inserción de educación de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en el sistema escolar regular, presenta importantes complejidades, por lo que es relevante sensibilizar a los directores(as), para propiciar iniciativas co-construidas que deben contar con el compromiso de los líderes de las unidades educativas, que necesariamente deben partir de la profundización en la comprensión del talento académico, la capacitación en criterios de identificación y los modelos curriculares de atención de estudiantes.





Para la concreción de acciones específicas, la participación de directores(as), debe estar mediada por una gestión que se apoye en un perfil de liderazgo participativo y orientado al cambio; toma de decisiones para las que es necesario dotarlos de mayores niveles de autonomía e interactuar con equipos de profesionales multidisciplinarios en los que los profesores se sitúan en el nivel más importante de su articulación en el aula.

En las instituciones es posible encontrar diversos ambientes de aprendizaje como las bibliotecas escolares (ver Recuadro 30), que pueden constituirse en catalizadores ambientales para favorecer el desarrollo de las capacidades excepcionales. Dependiendo de cómo sean integrados en el proceso educativo, las TIC, las experiencias de intercambio estudiantil, los

concursos, las competencias de conocimiento y entre colegios, en muchos casos se convierten en oportunidades de desarrollo y de reconocimiento del potencial, siempre y cuando exista un mediador que oriente estos espacios y eventos para el crecimiento de la persona.

Recuadro 30. **La biblioteca escolar como catalizador de la excepcionalidad.**

«La lectura y la escritura me permiten crecer y hacer parte de un mundo fantástico en donde todo es posible, me dan libertad y grandeza, puedo hacer y decir lo que siento, lo que espero y lo que quisiera que sucediera. Leer y escribir es poder mover el mundo desde tu imaginación».

Gabriela Valentina Galvis Cely

Autora del cuento *La verdad sobre las moscas*
Estudiante ganadora del 4.º Concurso Nacional de Cuento

Uno de los espacios más fértiles para crear oportunidades de desarrollo de la excepcionalidad son las bibliotecas escolares. Ellas se constituyen en espacios de aprendizaje que permiten a los estudiantes excepcionales explorar sus intereses a través de los materiales y prácticas de lectura que pueden ofrecerle. En este sentido, la biblioteca se convierte en un ambiente de enriquecimiento (más allá de la actividad curricular cotidiana) donde se puede focalizar intereses, generar proyectos y atender procesos de diferenciación curricular y aceleración del aprendizaje.

La lectura es una herramienta esencial en el desarrollo de la excepcionalidad. Esta práctica le permite al estudiante acceder a una serie de conocimientos, habilidades y competencias necesarias para emprender procesos de aprendizaje autónomo, en los cuales se dé acceso a nueva información, a la construcción de conocimientos, desarrollo de experticias y producción creativa, entre otros.

Como ambiente de enriquecimiento, la biblioteca debe ofrecer diferentes experiencias de lectura a los estudiantes, apoyadas en el contacto con diversos tipos de texto, que atiendan a necesidades de información, formación y recreación. Un ejemplo de esta diversidad puede encontrarse en la conformación de la *Colección Semilla* del Plan Nacional de Lectura y Escritura (MEN).^{*} Dentro de esta diversidad, resulta pertinente el trabajo con libros instructivos, en los que se enseñe a hacer cosas o procesos, tales como





los de inventos o de manualidades; así mismo, aquellos dedicados a explorar campos profesionales específicos, que permiten explorar técnicas auténticas para abordar problemas reales.

También es importante incluir biografías de personas excepcionales. Estos textos permiten a los estudiantes encontrar modelos a seguir y entender el trabajo que implica el desarrollo de la excepcionalidad, construyendo una valoración positiva de esta condición.

En este sentido, se debe desarrollar una práctica de mediación en la cual el docente, líder de la biblioteca escolar, se situó como un actor que planea junto con los equipos de las áreas curriculares, convirtiéndose en articulador de proyectos interdisciplinarios; por tanto, en su formación debe contemplarse el redimensionamiento de la biblioteca escolar desde la perspectiva de enriquecimiento curricular. Esto le permitirá generar experiencias de lectura en las cuales los estudiantes tengan la satisfacción de encontrar contenidos desafiantes que expandan los límites de sus capacidades y el asombro por descubrir cosas.

De la misma forma, todo docente en la institución educativa debe conocer a cabalidad los recursos disponibles en la biblioteca escolar y las actividades que allí se están desarrollando, pues si bien el maestro «no tiene que saberlo todo», sí debe saber dónde se encuentra el conocimiento y cómo alcanzarlo, además de establecer estrategias de articulación con lo que allí sucede, tejiendo puentes de conexión con los intereses, avances y particularidades de sus estudiantes que a veces trascienden la actividad del aula.

*Para mayor información, puede consultarse el catálogo de la colección *Libros para sembrar y cosechar bibliotecas escolares*. Catálogo 2014. Recuperado de: www.leeresmicuento.com

Hasta este punto pareciera que la responsabilidad en la emergencia de la excepcionalidad recayera exclusivamente en las condiciones ambientales, sin embargo, también hay factores personales del estudiante que determinan de manera decisiva que su potencial se convierta en desempeño. Es por esto que es necesario que el estudiante entienda que en sus manos también está el proceso y que sin su voluntad este no se puede desarrollar.

Es importante desarrollar en los estudiantes la motivación, lo cual implica, por una parte, identificar sus intereses, cultivarlos, y a la vez desarrollarles compromiso y perseverancia en la consecución de dichos intereses. Lo anterior implica enseñarles a tolerar las frustraciones, aplazar las gratificaciones y aprender de los errores. Explicarles que para alcanzar las metas es necesario esforzarse y que cuando todo les es muy fácil, es porque seguramente no están haciendo actividades suficientemente desafiantes. Es importante fortalecer en ellos la autonomía, la autorregulación de su aprendizaje y la autorreflexión. Todo esto debe estar acompañado de la formación en principios éticos claros, de cuidado del sí mismo, del otro y de la sociedad.

Recuadro 31. Responsabilidades del estudiante excepcional.

Al igual que cualquier estudiante, no solo eres sujeto de derecho, sino también de responsabilidades. Como persona cognoscente, eres responsable de asumir las consecuencias de las decisiones que tomes como parte de la comunidad escolar y dentro de tu proceso formativo.

Si bien tu familia y la escuela son los principales responsables de ofrecerte oportunidades de desarrollo de tu potencial, tú eres en últimas el que realiza las acciones que te permitirán convertir tus fortalezas en logros.

Es así que eres responsable de:

- Aprovechar las oportunidades de desarrollo que la familia y la escuela te ofrezcan.
- Escuchar, confiar y respetar a tus padres y educadores.
- Apoyar y respetar a tus compañeros, independientemente de lo similares o distintos que sean a ti.
- Como todo ciudadano, eres responsable de aportar al bien común y al desarrollo de la sociedad.
- Esforzarte en lograr ser cada día la mejor versión posible de ti mismo.

Oportunidades de desarrollo y programas de atención

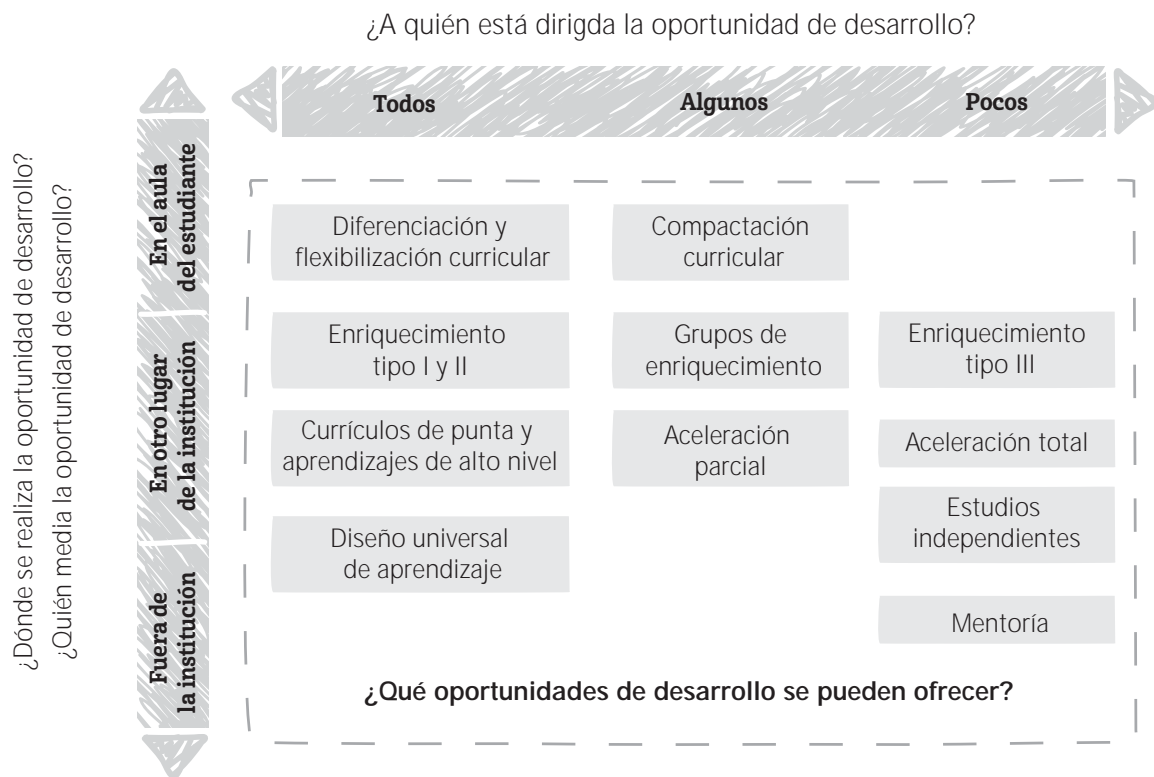
El talento en niños y niñas se desarrolla en un contexto dado, siempre y cuando se faciliten las condiciones para ello”.

Núñez, García y Giraldo, 2012, p. 10

Algunas de estas oportunidades son los procesos de enriquecimiento, de aceleración, la diferenciación curricular, los currículos transversales, la mentoría, entre otros. A esto es a lo que Renzulli y Reis (2000) llaman el continuo de servicios. Este es el conjunto de oportunidades de desarrollo que una institución educativa, sola o en conjunto con otras organizaciones, puede ofrecer a sus estudiantes, para responder a las necesidades intelectuales, afectivas y sociales que les permitirán desarrollar su potencial y formarse plenamente como personas.

A pesar de que, como describen García-Cepero y Proestakis (2010), «a simple vista las estrategias enunciadas anteriormente parezcan mutuamente excluyentes, autores como Renzulli y Reis (1997) sugieren que estas estrategias pueden ser articuladas de forma tal que permitan a las instituciones ofrecer un continuo de servicios que respondan a las necesidades educativas de todos los estudiantes» (p. 44).

Figura 4. Ilustración de preguntas fundamentales y su articulación con las oportunidades de desarrollo.



Fuentes: adaptado de García-Cepero y Proestakis, 2010, p. 44

Algunas de las oportunidades están dirigidas a todos o a una gran mayoría de estudiantes, como por ejemplo la diferenciación curricular, los currículos de punta (centrados en aprendizajes auténticos), los grupos de enriquecimiento³⁴ o el enriquecimiento tipo I y II (del modelo triádico de Renzulli). Las dos primeras pueden realizarse en el aula, mientras que las dos últimas pueden desarrollarse en ella o en espacios alternos o extracurriculares (jornadas alternas, jornadas extendidas, jornada única, etc.).

Otras de las oportunidades pueden estar focalizadas en unos pocos estudiantes que presentan niveles muy avanzados en un campo, intereses muy profundos en un área, o velocidades de desarrollo que difícilmente pueden ser atendidas por procesos de diferenciación o enriquecimiento. Ejemplo de dichas oportunidades son los procesos de aceleración, los estudios independientes, las mentorías y el enriquecimiento tipo III (del modelo triádico de Renzulli). Algunas de estas, al igual que con las actividades orientadas a todos los estudiantes, pueden ser desarrolladas en el aula, pero otras requerirán de espacios alternativos.

En adición a estas oportunidades, como sucede con cualquier otro estudiante, es importante disponer de apoyos psicosociales en diferentes momentos del desarrollo del estudiante. Sin embargo, en procesos como la aceleración

34. En inglés, esto hace referencia a los 'enrichment clusters', que son un tipo particular de enriquecimiento.

o los de transición es posible que el estudiante requiera de un apoyo y acompañamiento más profundo por parte del equipo de orientación de la institución educativa. Adicionalmente, es importante desarrollar programas de apoyo a las familias, estas en general presentan muchas necesidades de acompañamiento y es bastante pertinente cuando puede involucrarse en los procesos de mediación y acompañamiento de los estudiantes.

Para García-Cepero y Proestakis (2010), las preguntas que deben hacerse los equipos interdisciplinarios que orientan y ejecutan los programas de atención son:

- ¿Para quién está dirigido el servicio? Para todos los estudiantes, para algunos o para aquellos con habilidades e intereses excepcionales.
- ¿Qué tipo de servicio se puede ofrecer? Enriquecimiento, aceleración, diferenciación, entre otros.
- ¿Dónde se ofrecerá el servicio? En el aula de clase o fuera de ella.
- ¿Quién ofrecerá el servicio? El docente de aula, un tutor, el especialista en enriquecimiento, entre otros.

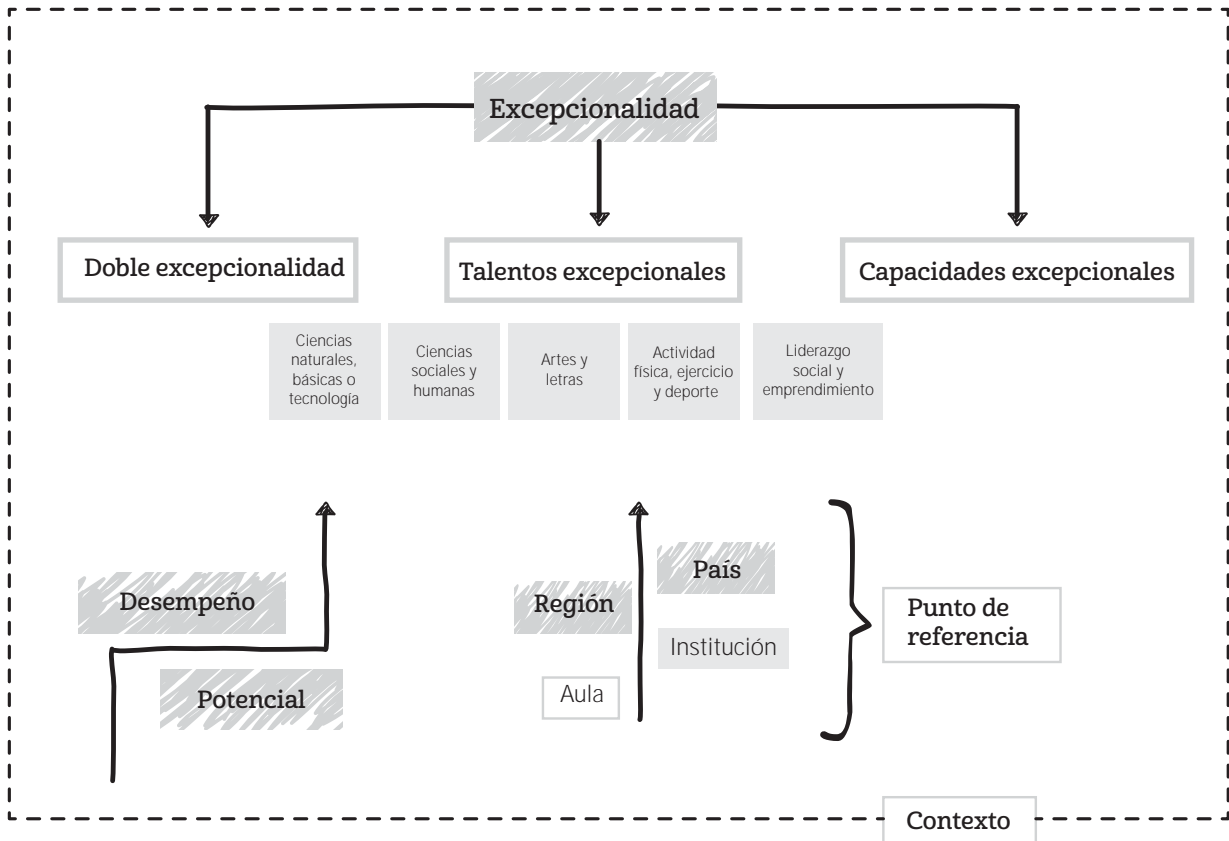
Además de estas cuatro preguntas, también deben cuestionarse sobre:

- ¿Cómo se realizará el seguimiento o monitoreo?
- ¿Cómo se determinará el éxito de la oportunidad educativa?

No todas las oportunidades de desarrollo son apropiadas para todos los estudiantes o para todos los momentos de su vida, por tanto, es importante que los equipos interdisciplinarios tengan un conocimiento claro del perfil de los estudiantes y de las características de las diferentes oportunidades de desarrollo, de manera que puedan hacer un emparejamiento óptimo entre lo que el estudiante necesita en cierto momento y lo que la institución le ofrece.

En este sentido, es importante entender que las decisiones que se tomen en cuanto a las oportunidades de desarrollo más apropiadas y oportunas para un estudiante, deben estar guiadas por un criterio pedagógico. Los cuatro aspectos a tener en cuenta en este proceso: el contexto, el tipo de excepcionalidad, su estado de desarrollo y el grupo de referencia utilizado, se resumen en la Figura 5 y se explican a continuación.

Figura 5. Aspectos para determinar oportunidades de aprendizaje.



1. El contexto en el cual se encuentra inmerso el estudiante:

Dependiendo del contexto es posible determinar diversas acciones orientadas a potenciar fortalezas ambientales o compensar por carencias de oportunidades. El contexto, en buena medida, determinará la forma en la que las capacidades o talentos excepcionales se manifiesten. Por ejemplo, un niño con un potencial excepcional en música no

siempre lo manifestará a partir de manifestaciones relacionadas con la música clásica, si no ha tenido contacto con ella. Muy posiblemente la manifestación estará asociada con el referente musical de su contexto, es decir, la música popular de su región. La fortaleza en este caso está relacionada con todas las habilidades musicales que tiene el niño a partir de su experiencia cultural, la cual puede ser enriquecida con la exploración de otro tipo de experiencias musicales ajenas a su contexto.

2. Tipo de excepcionalidad y campo de desarrollo:

El tipo de acciones a desarrollar serán diferentes dependiendo del tipo de excepcionalidad, es decir, si estamos hablando de un estudiante con capacidades excepcionales, talentos excepcionales o doble excepcionalidad.

3. Estado de desarrollo de la excepcionalidad del estudiante:

Las estrategias utilizadas con los estudiantes variarán dependiendo del nivel de desarrollo de la excepcionalidad del estudiante. En general, en los ciclos escolares iniciales o cuando el estudiante no ha sido expuesto a diversos campos disciplinares, culturales o sociales, se tenderán a realizar actividades de exploración orientadas a identificar las fortalezas, intereses y estilos de trabajo de los estudiantes. Cuando el potencial se hace manifiesto, posiblemente las actividades estén más focalizadas al desarrollo de competencias más profundas en los campos disciplinares, culturales o sociales. Finalmente, cuando el estudiante muestra desempeños excepcionales, es probable que las oportunidades ofrecidas requieran de mayor especialización y experticia.

4. El grupo de referencia frente al cual se ha determinado la excepcionalidad:

Al observar las definiciones tanto de capacidades como de talentos excepcionales, es importante observar el punto de referencia que se utiliza para determinar que un estudiante es sobresaliente al compararlo con sus pares. Dependiendo de quiénes constituyen ese punto de referencia, las oportunidades de desarrollo ofrecidas al estudiante deben ser distintas. Las acciones requeridas son diferentes cuando el grupo de referencia son únicamente los compañeros del curso, o los estudiantes de colegio, o los estudiantes de la región o del país. Por ejemplo, un estudiante que manifiesta talento en el campo de las matemáticas, cuando se compara con sus compañeros de curso, puede ser atendido a través de estrategias de diferenciación curricular o de aceleración parcial, sin embargo, dichas estrategias podrían no ser las más apropiadas para un estudiante que muestra un talento excepcional en dicho campo al compararlo con los demás estudiantes del colegio y de la ciudad, es posible que este último se beneficie más del trabajo en conjunto con un mentor en un grupo de investigación o de cursos de enriquecimiento en matemática avanzada.

A continuación se describen cuatro tipos de oportunidades de desarrollo que pueden formar parte del continuo de servicios que ofrece la institución educativa en el programa para el desarrollo de la excepcionalidad. Estas no son las únicas estrategias existentes ni resultan infalibles, por tanto es importante mantener procesos de seguimiento y evaluación continua. Ellas son: oportunidades de enriquecimiento, aceleración, diferenciación curricular y mentoría o tutoría/mentoría.

¿Qué son las oportunidades de enriquecimiento?

«Es lo que los estudiantes hacen con lo que aprenden, cuando pueden hacer lo que quieren hacer, como se mide realmente el logro educacional».

Elliot Eisner

Para comenzar, es importante definir qué es el enriquecimiento. De acuerdo con García-Cepero y González (2004, p. 61), «las oportunidades de enriquecimiento son actividades que permiten al estudiante complementar y desarrollar de manera más amplia y profunda o intensa contenidos o procesos académicos, culturales y sociales». Es así que el enriquecimiento se puede entender como la ampliación o la profundización en alguna materia (Mönks e Ypenburg, 2010) que implica el desarrollo de experiencias de aprendizaje distintas a las programadas en el currículo y orientadas a las características que posee el estudiante con capacidades excepcionales o talentos (Betancourt y Valadez, 2012).

Por otro lado, es necesario señalar que existen diferentes modalidades de enriquecimiento. David y Rimm (1998, citados por García-Cepero y González, 2004) proponen los siguientes ejemplos: proyectos

y estudios independientes, centros de interés, trabajos de campo, programas extraescolares, cursos de vacaciones y el modelo triádico de enriquecimiento, entre otros. A estos se agregan los grupos de enri-

quecimiento que se encuentran descritos en el Apéndice 6. Adicionalmente, en el Apéndice 7 se puede observar cómo se integran las oportunidades de enriquecimiento a programas de atención, como algunos de los desarrollados por la Secretaría de Educación de Bogotá.

Recomendaciones para hacer grupos de enriquecimiento

Cuando se desarrollan programas de enriquecimiento es clave tener presente:

- Procesos impulsados por los estudiantes
- Contenido avanzado
- Métodos auténticos
- Productos y servicios para una audiencia real

Interés, goce, desafío y posibilidad de elegir mejora el aprendizaje y la motivación. El lograr que el proceso de enriquecimiento sea significativo es determinante para involucrar a los aprendices.

Maestros competentes, interesados y que velan por sus estudiantes son un eje esencial en el desarrollo de programas de enriquecimiento.

Marcia Gentry

Directora ejecutiva GERI. Purdue University

Los programas de enriquecimiento, por lo general, están centrados en disciplinas o campos académicos, culturales o sociales específicos. «Focalizan sus trabajos hacia procesos de pensamiento superiores, como son el análisis, la síntesis y la evaluación; así como de habilidades de investigación, pensamiento crítico, habilidades metacognitivas, relaciones interdisciplinarias entre otras» (Clark, 1997, en García-Cepero y González, 2004).

Los estudiantes que participan en ellos son seleccionados (o se autoseleccionan) principalmente por su fuerte interés en dicho campo. Estos grupos pueden estar organizados de acuerdo a la habilidad de los estudiantes, pero no necesariamente. Cuando se trabaja en grupos heterogéneos (diferente habilidad) suelen integrarse principios de educación diferencial y de aceleración de contenidos.

Una concepción equivocada de las oportunidades de enriquecimiento es que están diseñadas como gancho motivacional para los estudiantes, es por ello que lo que se realice debe ser atractivo, muchas veces sacrificando el potencial que tiene realmente esta actividad.

Recuadro 32. **Tecnologías de la información y enriquecimiento escolar.**

Una educación que responda a los desafíos del siglo XXI debe incorporar y aprovechar las TIC como espacios fértiles para el desarrollo de la excepcionalidad.

Las oportunidades que ofrecen las TIC van desde el constituirse en insumo para el desarrollo de proyectos y la profundización en campos de experticia particular, hasta convertirse en espacios de interacción que pueden servir de estructura de acogida para la creación de comunidades de práctica y aprendizaje.

Las TIC ofrecen al docente la posibilidad de generar oportunidades de aprendizaje diferenciales para los estudiantes, de manera que respondan a los intereses, aptitudes y niveles de desarrollo de cada uno de ellos.

Otra concepción equivocada alrededor de las oportunidades de enriquecimiento es que cualquier actividad diferente al currículo es apropiada. Es así que se crean actividades diferentes al currículo, pero que no tienen ninguna fundamentación desde la perspectiva del desarrollo del talento. Por tanto, es importante que las actividades de enriquecimiento estén claramente relacionadas con los perfiles y necesidades de los estudiantes, que se constituyan en espacios desafiantes intelectualmente y a la vez motivantes, al permitir al estudiante explorar y apropiarse de conocimientos y habilidades que le permitirán resolver problemas reales o desarrollar sus habilidades en campos específicos.

Este enriquecimiento se puede hacer de tres maneras: escolar, en el aula y extracurricular (Betancourt y Valadez, 2012). El escolar contempla el funcionamiento de la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje mejorados, además se consideran programas que favorezcan el desarrollo de habilidades; en el aula es aquel en el que los docentes incorporan estrategias, materiales, técnicas y procedimientos para desarrollar dinámicas y perspectivas nuevas de trabajo; y por último, el extracurricular, que comprende actividades extra a las del currículo (Betancourt y Valadez, 2012), estas pueden realizarse tanto en las instituciones como en otros espacios, por ejemplo institucio-

nes de educación superior, academias o centros de investigación.

Son espacios prometedores para integrar oportunidades de enriquecimiento: la jornada única, jornada extendida, jornada alterna y la jornada complementaria, según las propuestas de las entidades territoriales. De hecho, muchas de las experiencias desarrolladas en la actualidad en Colombia están centradas en la lógica de los grupos de enriquecimiento, por ejemplo, los semilleros de potenciación. Además, las actividades de enriquecimiento, como se señaló previamente, pueden integrarse al trabajo en el aula a través de centros de interés, proyectos y estudios independientes, y trabajos de campo. También pueden llevarse a cabo a través de cursos de vacaciones.

Una limitación en este tipo de programa, es que no siempre se cuenta con recursos o materiales para que el o la docente realice estas estrategias (Betancourt y Valadez, 2012), sin embargo, resulta beneficioso en muchos de los casos de estudiantes con capacidades excepcionales o talentos.

Una segunda limitación tiene que ver con lo insuficientes que pueden resultar dichos programas para estudiantes con capacidades y talentos excepcionales muy desarrollados, pues los niveles de especialización académica que ellos requieren es posible que superen las condiciones y las capacidades de lo ofrecido por el programa.

Una tercera limitación es que los estudiantes excepcionales pueden encontrar un espacio de desarrollo en los programas de enriquecimiento, pero si estos no son acompañados de procesos de diferenciación curricular o currículos flexibles, el estudiante, en particular con capacidades excepcionales, puede presentar dificultades de ajuste académico, pues si las otras actividades escolares no se modifican, el estudiante seguirá trabajando por debajo de su capacidad intelectual en el aula de clase y, por tanto, seguirá en riesgo académico.

¿Qué es la aceleración?

Uno de los mecanismos de atención a poblaciones excepcionales más debatidos es la aceleración. La cual consiste en permitir que el estudiante avance a mayor velocidad que sus pares por el currículo del grado o del área, lo cual ayuda a la motivación del estudiante, debido a que puede avanzar a su propio ritmo (Betancourt y Valadez, 2012).

Durante un tiempo, la aceleración encontró fuertes detractores que planteaban que esta era nociva para el desarrollo de los estu-

diantes, pues aumentaba la disincronía en el desarrollo del estudiante y generaba desadaptación social. Y si bien existen ejemplos que pueden ilustrar dicha problemática, estos hacen referencia a procesos de aceleración desarrollados de manera inapropiada, sin tomar en cuenta las características del estudiante o el ambiente al cual se exponen. También suelen ser procesos realizados sin un acompañamiento apropiado, para que el estudiante pueda alcanzar los niveles de autonomía académica y a la vez un sano ajuste con el medio al que ingresa.

Las investigaciones muestran que cuando la aceleración es realizada de manera apropiada y con estudiantes que tienen condiciones para aprovechar dicha oportunidad, es una de las estrategias más efectivas (Colangelo, Assouline y Gross, 2004). En campos académicos y culturales específicos, esta alternativa ha mostrado que permite aprovechar las ventanas de oportunidad en el desarrollo, como es el caso de los atletas, bailarines, músicos, matemáticos y programadores de sistemas, por nombrar algunos.

El temor de tomar una decisión equivocada, en ocasiones, impide tomar una decisión correcta. La mayoría de los expertos concuerda que al realizar evaluaciones con detenimiento y utilizar herramientas de orientación, tales como la escala de aceleración de Iowa (Iowa Acceleration Scale), los padres y los educadores pueden tomar una decisión correcta acerca del mejor momento para que el niño empiece la escuela, con el objeto de que encuentre un entorno desafiante y aproveche al máximo su educación (Colangelo, Assouline y Gross, 2004, p. 17).

Debe destacarse que la aceleración no siempre implica el saltar algún curso o grado, pues puede llevarlo a cabo compactando el currículo, donde puede hacer cosas con ese tiempo ganado; por ejemplo, se puede ver el currículo que se programa para cuatro años en tres, trabajándolo de manera más rápida (Mónks e Ypenburg, 2010), lo cual puede alentar o favorecer al estudiante con capacidades excepcionales o talentos.

Algunas posibilidades de aceleración pueden ser las siguientes:

- Entrada temprana al preescolar o primero de primaria: cuando se evidencian características como precocidad cognitiva, socioafectiva y psicomotriz.

- Promoción anticipada de curso: ubicarlo en un grado mayor al actual.
- Promoción de materias: ofrecer la opción de alguna materia que sea de interés en su campo.
- Ingreso precoz a la universidad: asistencia paralela al proceso escolar que lleva o su ingreso precoz a esta (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Es claro que la aceleración no es una opción para todos los estudiantes excepcionales o para realizar en todos los momentos de su vida. La aceleración no siempre es la mejor opción, pues hay que considerar habilidades, logros y necesidades de los estudiantes con capacidades excepcionales o talentos, y es recomendable que el candidato tenga determinado nivel cognitivo, de desempeño, madurez afectiva, interés y motivación para ser acelerado (Betancourt y Valadez, 2012).

Por otra parte, un determinante del éxito de los procesos de aceleración es que el docente y el grupo que recibe al estudiante promovido generen condiciones de acogida. Además, si la práctica pedagógica del maestro que recibe al estudiante no es mediacional sino instructiva, el estudiante chocará con el sistema de enseñanza. Es así que inicialmente mostrará niveles de motivación apropiados, pero con el tiempo tenderá a aburrirse y desmotivarse (García-Martín, 2015).

El cuidado de la parte social y emocional es relevante cuando se lleva a cabo la aceleración, pues a pesar de la creencia de que los procesos de aceleración generan necesariamente problemas en la adaptación social, puede ocurrir precisamente lo contrario (Betancourt y Valadez, 2012), debido a que los estudiantes excepcionales tienen la tendencia a preferir entablar interacciones con pares cognitivos y no solo con pares etarios, es por ello que en muchas oportunidades, si hay estructuras de acogida favorables, el estudiante excepcional puede adaptarse más apro-

piadamente con estudiantes más cercanos a él o ella en su nivel de habilidad (ya sea general o específica).

Es importante señalar que existen otros aspectos a tomar en cuenta cuando se hacen procesos de aceleración. En la promoción anticipada, es posible que el estudiante, a pesar de haber cumplido los requisitos para ser ubicado en un curso mayor al actual, pueda presentar vacíos conceptuales o prácticos en diversos aspectos del currículo. En consecuencia, se debe realizar un acompañamiento académico, por ejemplo, con un mentor, para poder garantizar que se dominan los contenidos curriculares necesarios para el nuevo curso.

Por otra parte, al hacer promoción de materias es fundamental analizar con anticipación el currículo que el estudiante abordará en el siguiente curso, pues si al llegar encuentra que el contenido que va a desarrollar es aquel en el que fue acelerado, es posible que presente altos niveles de desmotivación y aburrimiento académico.

Finalmente, cuando se realizan procesos de ingreso precoz, ya sea al preescolar o a la universidad, es necesario garantizar estructuras de apoyo y acompañamiento social para el estudiante. Por ejemplo, es importante que cuente con docentes que sean capaces de hacer las modificaciones apropiadas para responder a las diferencias de madurez presentadas entre sus estudiantes comunes y los estudiantes excepcionales.

¿Qué es la diferenciación curricular?

«En un aula diferenciada, el docente planifica proactivamente y lleva adelante diversos enfoques del contenido, el proceso y el producto de la enseñanza, anticipándose y en respuesta a las diferencias de aptitud, interés y necesidades de aprendizaje de los estudiantes».

Tomlinson, 2005

Desde las perspectivas de educación inclusiva, se vuelve evidente que una de las alternativas para responder a la diversidad de los estudiantes es la implementación de currículos más flexibles que permitan ofrecer diversas oportunidades de desarrollo para todos.

Independientemente de que se ofrezcan oportunidades de enriquecimiento o de aceleración a los estudiantes, es seguro que se requerirán modificaciones oportunas en diversos aspectos del currículo desarrollado por el docente en el aula. Es por esto que un currículo diferenciado juega un rol importante en el proceso de desarrollo del talento (VanTassel-Baska, 1998),

debido a que este tipo de currículo parte de las capacidades de cada estudiante y se constituye en núcleo fundamental de la estimulación intelectual en las personas con capacidades y talentos excepcionales (Mönks e Ypenburg, 2010).

Este tipo de oportunidad ayuda a tener un enfoque adecuado a cada necesidad de aprendizaje en cualquier estructura de aula, además de que provee un marco de apoyo que permite reducir la frustración (MacLeod, 2004) que se puede generar al trabajar en el mismo currículo que se tiene para el resto del grupo. Sin embargo, como describe Carol Tomlinson (2005) esto no implica que necesariamente se debe realizar un currículo para cada estudiante, como se planteaba en los modelos de educación personalizada que surgieron en los años setenta. De acuerdo con esta autora, «en un aula diferenciada, ocurren muchas cosas en cada hora de clase. A lo largo de la jornada, todos los estudiantes realizan tareas individualmente y en grupos, y también hay actividades para toda la clase. Algunas veces, los estudiantes eligen el tamaño y las tareas de su grupo; otras veces, les son asignados» (p. 11).

Para el trabajo con el currículo diferenciado es relevante tener en cuenta cuatro factores: el contenido, el proceso de estrategias de enseñanza-aprendizaje, el producto o calidad y tipos de resultados que se esperan, así como el ambiente donde se da el aprendizaje o el clima áulico (Betancourt y Valadez, 2012). La Tabla 8 presenta los tipos de modificaciones que según Maker (2005) pueden llevarse a cabo en los procesos de flexibilización curricular.

Tabla 8. Áreas y modificaciones de diferenciación curricular.

Área a modificar	Tipo de modificaciones
Ambiente de aprendizaje	Centrado en estudiante Centrado en docente Independencia Dependencia Abierto Cerrado Aceptación Juicios Complejo Simple Flexibilidad Rigidez Alta movilidad Baja movilidad
Contenido	Nivel de abstracción Complejidad Variedad Organización Estudio de personas Estudio de métodos
Proceso	Procesos superiores de pensamiento Procesos abiertos-cerrados Importancia del descubrimiento Evidencias de razonamiento Libertad de elección Interacción grupal Velocidad (paso) Variedad
Producto	Abordar problemas reales Dirigir el producto a audiencias reales Evaluación Transformación Variedad de formatos autoseleccionados

Fuente: Maker (2005)

El trabajo con el contenido curricular consiste en ver lo que se enseña y lo que se quiere que se aprenda, para esto es importante que se tomen en cuenta varias cosas: la diferenciación por aptitud, la diferenciación por interés y la diferenciación por perfil de aprendizaje (Tomlinson, 2007). Algunas estrategias para diferenciar el contenido son: la enseñanza basada en conceptos, que tiene que ver con el enseñar a encarar la diferenciación de conceptos y principios; la condensación del currículo, lo que significa ayudar a los estudiantes adelantados a maximizar su tiempo; el uso de textos y recursos variados; los contratos de aprendizaje, estos otorgan a los estudiantes cierta libertad con el uso del tiempo en clase a cambio de que lleven a cabo alguna tarea que les interese; y por último, las lecciones breves, las cuales son buenas para ajustar el contenido a la aptitud o interés que tenga el estudiante (Tomlinson, 2007).

Referente al proceso de estrategias de enseñanza-aprendizaje en el currículo diferenciado, se debe hacer hincapié en el trabajo independiente, el dominio de habilidades para pensar y crear, el empleo de un adecuado diálogo, experimentación, resolución, análisis de problemas, así como el dominio en campos de investigación de cada materia (Betancourt y Valadez, 2012). Todo esto siempre colaborando a que el estudiante cree, razone y aprenda sobre contenidos que le interesen bajo su propio estilo de aprendizaje.

Sobre el producto, se deben solicitar productos novedosos, originales, con calidad, que respeten ciertos parámetros: problemas reales, público real, plazos reales, evaluación y transformación (Betancourt y Valadez, 2012; MacLeod, 2004).

Y por último, *el ambiente* en un currículo diferenciado debe ser flexible, que beneficie un aprendizaje intrínseco e independiente, comunicativo, versátil en sus espacios, divertido, con organización de tiempo, no amenazante, con acercamiento a la vida y lo multicultural, y no menos relevante, el manejar por parte del docente las inquietudes que puedan surgir en estos estudiantes (con capacidades excepcionales o talentos) (Betancourt y Valadez, 2012; MacLeod, 2004; Tomlinson, 2007). Tomlinson (2005) hace énfasis en que el ambiente debe caracterizarse por los siguientes principios: apertura, respeto, seguridad, expectativas de crecimiento, orientación al logro, equidad y colaboración para logros mutuos.

Recuadro 33. Diseño universal de aprendizaje y diferenciación curricular.

Las estrategias de diferenciación curricular presentan metas comunes al diseño universal de aprendizaje. Es así que las dos comparten cinco principios:

- Los estudiantes tienen diferencias en sus formas de aprender.
- Todo estudiante necesita la oportunidad de aprender al ritmo y nivel más apropiado para sus capacidades.
- Los estudiantes no deben ser forzados en un currículo rígido e inflexible.
- Debe tenerse altas expectativas de todos los estudiantes.
- El ambiente de enseñanza debe aportar andamiajes que permitan el logro de los aprendizajes.





Las dos aproximaciones se diferencian en los caminos para lograr aprendizajes óptimos en los estudiantes. La educación diferencial considera un alto énfasis en las evaluaciones de proceso como la base para tomar decisiones en el proceso de enseñanza y realizar los ajustes necesarios en el currículo. En contraste, en el diseño universal de aprendizaje desde el diseño de la experiencia educativa, se busca que esta presente múltiples oportunidades de representación, expresión e involucramiento, haciendo un proceso de anticipación a las necesidades de los estudiantes.

Es, por tanto, que las dos aportan elementos valiosos que deben tomarse en cuenta al construir currículos que respondan a la diversidad:

1. Llevar a cabo procesos de planeación que se anticipen a las necesidades de los estudiantes.
2. Realizar las modificaciones pertinentes y oportunas, a partir de evidencias, para favorecer el desarrollo óptimo del potencial de cada estudiante.

Fuente: s.a., 2013

El currículo diferenciado es un programa que auxilia no solo a que se potencie el trabajo en los estudiantes con capacidades excepcionales o talentos, sino que favorece en gran medida al acercamiento con los

gustos, los intereses y la sensibilización al apoyo que brinda el docente para el aprendizaje.

Recuadro 34. Reflexión sobre flexibilidad curricular.

Rodolfo Arce Lozano
Rector ICTA «Hernán Echavarría»
Colegio Minuto de Dios

Los currículos escolares están pensados para atender la homogeneidad de la población estudiantil, es decir, su diseño contempla una serie de estándares básicos de los cuales se da cuenta en los distintos grados de la formación académica. Los currículos están pensados por grados, áreas y asignaturas, y son una valiosa herramienta de guía para desarrollar los planes de estudios de una institución educativa que a su vez está acompañada por una instancia de control. Sin embargo, en razón de las diferencias, particularidades y necesidades específicas de algunos estudiantes, se hace necesario implementar un currículo diferencial para cubrir estos casos.

Importante es pensar en un currículo que considere la inclusión de estas singularidades, que esté presto a modificar su plan de estudios, sus dinámicas de didáctica y metodología. Esta estrategia exige un ejercicio de planeación que anticipe hacia dónde y cómo se quiere llevar a estos jóvenes, conociendo sus necesidades, contextos, intereses, habilidades, de modo que se diseñe una intervención que responda a estos interrogantes. Un currículo flexible se convierte en una propuesta alterna a la concepción estática y lineal asociada con los planes de estudios, ofreciendo un abanico amplio de opciones para ser abordada tanto por el estudiante, su familia, sus profesores y las instituciones educativas.





¿Cómo pensar un currículo flexible? Es necesario conocer a los estudiantes, identificar sus habilidades, revisar el contexto y tener una voluntad fuerte de hacer y pensar la educación con criterios inclusivos. Muchos de nuestros estudiantes no 'encajan' en los sistemas lineales y rígidos, y requieren de propuestas para trabajar académicamente. Metodologías de trabajo por proyectos de aula o de área, currículos por ciclos o por énfasis, son una forma inclusiva de flexibilizar el currículo.

Un currículo flexible debe constituirse en un *entorno eficiente de aprendizaje* (más que de enseñanza) en el que estudiantes de diferentes edades (grados), capacidades y con habilidades particulares, trabajen en equipo sobre la base del desarrollo de unas excelentes competencias comunicativas. No se debe pensar en la existencia de razones para creer que niños y niñas solo deben interactuar con otros niños y niñas de su misma edad; por el contrario, la mayoría de los niños y las niñas, en un entorno no formalizado, buscan amigos y amigas que tienen con ellos diferencias en edad. Por otra parte, la importancia del aspecto social en los procesos de aprendizaje y de desarrollo de funciones mentales superiores, considera que la no homogeneidad del grupo, más que obstaculizar los procesos de aprendizaje, los enriquece, brindando a los mayores la oportunidad de liderar procesos, y a los menores, aprender de sus compañeros mayores, a quienes tratarán de imitar.

Cuando hay interacción existe la posibilidad de que unos y otros se retroalimenten permanentemente, generando desempeños que inducen al trabajo. Sin duda, cuando un estudiante ve que sus compañeros han llegado a competencias que él aún no tiene, trabaja por conseguirlo, haciendo más significativo su aprendizaje, permitiéndole ir descubriendo en sí mismo y en los demás fortalezas, capacidades, habilidades, conocimientos, ritmos y estilos de trabajo.

¿Qué es la mentoría o tutoría/mentoría?

Una de las formas organizativas que puede ser altamente pertinente para el trabajo en el desarrollo de capacidades o talentos excepcionales, implica el trabajo uno a uno, entre el estudiante y un mediador, por lo general experto en una temática o campo académico, cultural o social. El apoyo de un especialista, un profesor especial, un estudiante mayor de edad o algún miembro de la comunidad educativa que pueda guiar el progreso del estudiante con capacidades excepcionales o talentos, es a lo que se le puede denominar tutoría/mentoría (Tomlinson, 2007).

Este trabajo tutorial puede incluir el investigar problemas del mundo real, la estimulación de intereses cognitivos y afectivos, la profundización de contenidos, así como el fortalecimiento de áreas académicas y de interés del estudiante con capacidades excepcionales o talentos (Betancourt y Valadez, 2012). Se extiende más allá del aula, convierte el aprendizaje en una empresa cooperativa, así como el desarrollo de habilidades técnicas en estos estudiantes (Betancourt y Valadez, 2012; Tomlinson, 2007). Además, fortalece el trabajo profesional que posteriormente ellos desean desempeñar, y se convierte en una guía que les puede orientar en los desarrollos de las producciones que los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales quieran llevar a cabo.

Existen puntos relevantes que se deben de tener en cuenta en el trabajo de mentoría/tutoría, algunos de ellos son: frecuencia de contacto; una relación sustanciosa, no todos los estudiantes se amoldan a este tipo de trabajo, pues suelen ser a veces más independientes; aplicaciones para

el mundo real; oportunidades para enriquecer el conocimiento y expandir el talento; compatibilidad del estilo de enseñanza del tutor con el estudiante; una adecuada expresión de preferencias por ambos (tutor, estudiante); claridad en las metas de supervisión; resolver los problemas que se presenten; y conectar lo que se aprende en tutoría con la clase (Betancourt y Valadez, 2012; Tomlinson, 2007).

Como cualquier programa o estrategia educacional, es relevante tener una cuidadosa planeación (Betancourt y Valadez, 2012), por lo que el adecuar este programa a estudiantes con capacidades excepcionales o talentos, requiere tanto del trabajo de la institución, del profesional y del docente como de la colaboración del estudiante.

Cómo iniciar un programa para el desarrollo de la excepcionalidad

Este documento plantea que, dada la heterogeneidad presente en este concepto y que no existe un programa infalible para el desarrollo de la excepcionalidad, cada entidad territorial e institución educativa debe diseñar e implementar su propio programa de atención, en el cual articule todas las acciones orientadas a desarrollar el potencial de aquellos estudiantes que manifiestan desempeños excepcionales en general o en campos específicos.

La construcción de dicho programa requiere de un gran liderazgo por parte de los directivos de la institución educativa y del apoyo y asesoría continua por parte de los funcionarios de las entidades territoriales, y debe involucrar a toda la comunidad educativa. Para lograrlo, es importante constituir un equipo interdisciplinario que cuente con la participación de directivos, orientadores, docentes, personal de apoyo y maestros de diversos campos disciplinares y pertenecientes a los diferentes ciclos de formación de la institución.

Los programas desarrollados deben seguir una lógica clara. El proceso de evaluación de estos debe valorar si hay coherencia entre la filosofía y la concepción de excepcionalidad que fundamenta el programa, los métodos de reconocimiento, los servicios educativos y apoyos diferenciales ofrecidos, y la evaluación de los estudiantes y la del programa (Callahan y Hertzberg-Davis, 2013b).

Como síntesis de todo lo desarrollado en este documento de orientaciones, se sugiere que la construcción del programa se desarrolle tomando los tres aspectos que se ilustran en la Figura 6 y que se describen a continuación:

Un primer aspecto es la construcción de condiciones institucionales. El segundo tiene que ver con el desarrollo de condiciones y mecanismos de reconocimiento de las capacidades y talentos excepcionales y la creación de oportunidades de desarrollo; y finalmente, el desarrollo de procesos de seguimiento, monitoreo y evaluación del programa.

En este proceso es importante involucrar activamente a la familia, la cual en muchas oportunidades no solo se constituye en pilar para el desarrollo de los programas, sino que también es agente o actor fundamental para favorecer el desarrollo de las capacidades o talentos excepcionales de sus hijos.

Para la construcción de condiciones institucionales, la institución debe desarrollar una *exploración conceptual y contextual*, que implica: 1) caracterizar la población

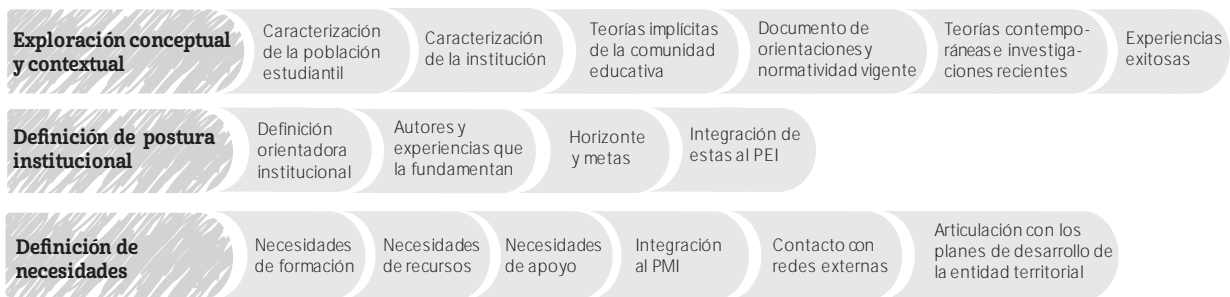
estudiantil que atiende la institución; 2) caracterizar la institución –por ejemplo, a partir de índices de inclusión e índice sintético de calidad, entre otras herramientas–; 3) explorar las creencias de la comunidad educativa sobre lo que son las capacidades y los talentos excepcionales y cómo se desarrollan; 4) conocer el marco normativo y los documentos de orientaciones vigentes sobre excepcionalidad; 5) explorar las teorías contemporáneas de la excepcionalidad; y 6) familiarizarse con experiencias exi-

tosas y buenas prácticas –no siempre tenemos que empezar de cero, se puede empezar donde otros ya iniciaron–.

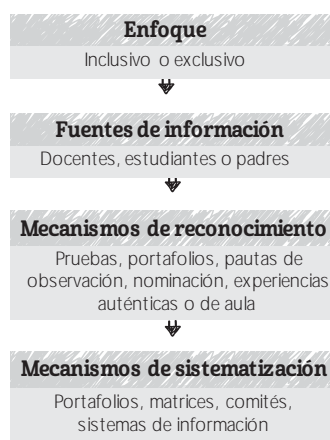
El proceso de exploración permitirá que la institución, en el marco general de las definiciones orientadoras planteadas por el Ministerio de Educación Nacional, asuma una *postura institucional*, teniendo en cuenta la concepción de ‘excepcionalidad’ que, específicamente, orientará la institución, así como los autores que la fundamentan. A partir de lo anterior, la institución podrá demarcar unos horizontes y metas institucionales, así como el sentido de las oportunidades que desarrollarán en la escuela. Para que esto se cristalice en realidades debe incorporarse al Proyecto Educativo Institucional y al Proyecto de Mejoramiento Institucional, e incluirse en los planes de apoyo al mejoramiento y de capacitación territorial.

Figura 6. Modelo para implementación de programas para el desarrollo de la excepcionalidad.

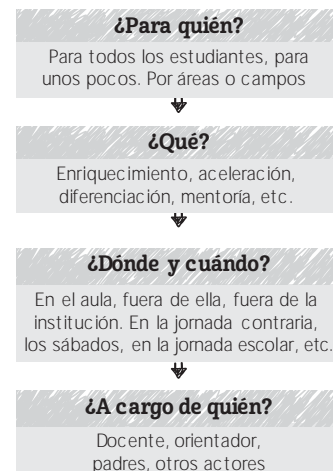
1. Construcción de condiciones institucionales



2. Reconocimiento



3. Oportunidades de desarrollo



Es importante que estos procesos se articulen a los planes sectoriales de educación de las entidades territoriales. Esto permitirá a las regiones y a las instituciones aunar esfuerzos para capitalizar sus fortalezas y garantizar un continuo de oportunidades que responda a la diversidad del estudiantado.

También es fundamental establecer *las necesidades de la institución y las acciones de mejoramiento*, con el fin de garantizar condiciones institucionales para generar mecanismos de reconocimiento y oportunidades de desarrollo. Inicialmente es básico determinar las necesidades de formación, de recursos y de apoyo que se requieren. Esto posibilita definir unas prioridades y unas acciones que deben ser incluidas en los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI). En muchas oportunidades, estas acciones implicarán desarrollar redes de trabajo, ya sea con otras instituciones, ONG, instituciones de educación superior, entre otras organizaciones, ya que estas pueden coadyuvar a la creación de capacidades de respuesta y estructuras de acogida para el desarrollo de la excepcionalidad.

Un segundo aspecto enunciado previamente es la creación de mecanismos de reconocimiento. Un primer punto implica determinar el enfoque del proceso de reconocimiento (tradicional o comprensivo). Como se señaló en el capítulo 4, en el numeral 4.6, esta postura dependerá principalmente de la concepción de excepcionalidad asumida por la institución, y en un menor grado de las restricciones en términos de recursos disponibles.

Posteriormente, es necesario *identificar las fuentes de información y los mecanismos de reconocimiento* que se utilizarán, mediante un ejercicio crítico para determinar si existen herramientas válidas y confiables que faciliten su reconocimiento, así como oportunidades auténticas donde la excepcionalidad se esté manifestando. En caso de que no existan dichas herramientas y oportunidades, será necesario adaptar o construir nuevos instrumentos y oportunidades.

Paralelo a lo anterior, es importante *construir mecanismos de sistematización de la información* que permitan organizar la información de los estudiantes, de tal

manera que sea posible no solo tomar decisiones basadas en evidencias, sino contar con un mecanismo de seguimiento de la historia formativa de la excepcionalidad que los estudiantes manifiestan. Esto posiblemente exigirá la creación de sistemas de información, como matrices y portafolios. Por ejemplo, puede establecerse un comité que de forma periódica (al menos anual, pero lo ideal es semestral o trimestral) evalúe los casos de aquellos estudiantes que hayan sido reconocidos por manifestar capacidades o talentos excepcionales, con el fin de presentar sugerencias sobre el tipo de oportunidad de desarrollo que cada estudiante requiere.

Es necesario recalcar que un componente esencial en los mecanismos son las oportunidades de reconocimiento de la excepcionalidad, como aquellos espacios de exploración orientados a todos los estudiantes y que buscan permitir que aquellos que poseen un alto potencial y motivación en los campos de dicha exploración manifiesten indicadores de excepcionalidad. Para esto es importante que el docente o el mediador de dichos procesos tome atenta nota de aquellos estudiantes que evidencian dichas características, pues ellos posiblemente requieran oportunidades de desarrollo para pasar del alto potencial al alto desempeño.

Un tercer aspecto es la *construcción de oportunidades de desarrollo para los estudiantes*. A partir de la caracterización institucional, de la población estudiantil y de los procesos de reconocimiento, se ofrecen las oportunidades de desarrollo, las cuales deben estar organizadas en un continuo de servicios que se adecua a las necesidades diversas de los estudiantes excepcionales. Por esto, es fundamental que las oportunidades estén claramente

te diseñadas, respondiendo para quién son más pertinentes, en qué lugar es más apropiado realizarlas y a cargo de quién deben estar.

Finalmente, todo este proceso debe incluir seguimiento o monitoreo continuo y evaluación, que permitan a la institución identificar de manera oportuna las debilidades de las intervenciones y potenciar aquellas que resultan particularmente asertivas y exitosas.

Recuadro 35. **Sugerencias para los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).**

Las instituciones educativas deben buscar que la transformación o la formación que obtengan para atender a la población en mención, sea institucional; es decir, no pueden quedarse en meras acciones o actividades sueltas. La transformación debe tener las bases en el PEI, el cual desde la misma comprensión del ser humano requiere contemplarlo como un ser diverso, en este caso con capacidades excepcionales. Para tal fin se necesita:

- Desarrollar un Proyecto Educativo Institucional que asuma la diversidad desde las condiciones básicas anteriormente descritas y otras, pensadas por los actores institucionales que son los que conocen a profundidad la realidad de sus estudiantes y el contexto. También debe promocionarse la diversidad a través de innovaciones pedagógicas, la formación de sus actores, la organización de los planes de estudio, de horarios flexibles, la adecuación de las intensidades horarias y la diferenciación de los procesos de evaluación, recordando que los estándares sugeridos son los básicos y que sobre ellos se puede hacer una mayor o diferenciada exigencia.
- Propiciar la formación institucional hacia la atención en y para la diversidad y, en este caso, los talentos y la excepcionalidad. Esta sugerencia implica la capacitación de sus docentes, personal administrativo y la comunidad educativa, en el respeto, el apoyo a la diversidad y en el permanente interés por la investigación sobre propuestas que potencien el desarrollo de sus estudiantes.
- Articularse y asociarse con otras instituciones regionales, tanto con instituciones educativas que permitan potenciar sus recursos, saberes, experiencias y especialidades, como con instituciones que fomenten el deporte, la cultura, los idiomas, etc. Establecer convenios de colaboración con distintas universidades y organizaciones para acoger los estudiantes en prácticas, programas y semilleros. Dichas alianzas deben favorecer la investigación y la experimentación de los estudiantes, el acceso a tecnología, a propuestas innovadoras de desarrollo e investigación, la comunicación entre estos, sus familias y las instituciones, la coordinación intra e interinstituciones que permita un desarrollo regional de la estructura requerida para atender los intereses y las capacidades de la población.
- Construir planes de mejoramiento a corto y mediano plazo, desde los componentes de gestión administrativa, directiva, académica y de comunidad, que le permita a la institución aprovechar las fortalezas y las oportunidades (y las del medio), además de mejorar sus debilidades e identificar las amenazas existentes, en torno a la atención educativa y la promoción de esta población.



Acompañamiento y
orientación
de la excepcionalidad



Los niños excepcionales no tienen mayor obligación que cualquier otro niño para ser futuros líderes o genios de clase mundial. Se les debe dar la oportunidad de ser ellos mismos: los niños que les gusta clasificar sus colecciones de tarjetas de béisbol por las iniciales del segundo de los jugadores, o que les gusta pasar horas y horas de la tarde en la lectura de ensueño de las novelas, y sobre todo tener una educación que aprecia y entiende sus preferencias”.

Jane Piirto

Como ha sido señalado en capítulos anteriores, la meta de crear oportunidades educativas para estudiantes que manifiestan capacidades o talentos excepcionales es contribuir en su formación como personas, en todas las esferas de su desarrollo. Por tanto, un primer aspecto que es importante tener en cuenta es que, al igual que cualquier otro estudiante, uno con capacidades y talentos excepcionales necesita apoyo y acompañamiento en su desarrollo social y emocional. Pero no por ser ‘excepcional’, sino por ser un ser humano en formación. Sin embargo, se debe reconocer que hay aspectos que pueden presentarse más frecuentemente en este tipo de alumnos, no queriendo decir con ello que tienen problemas clínicos y requieren de apoyo terapéutico por su condición.

Varios de los puntos relatados dentro del apartado de poblaciones en riesgo, implican aspectos psicosociales que pueden afectar al estudiante con capacidades y talentos excepcionales. En algunas investigaciones, se mencionan situaciones que se pueden presentar en él y que van desde la depresión hasta el suicidio, así como la delincuencia (Neihart, 2002), pues, en algunos casos, no han sido potenciadas estas capacidades de manera positiva, lo cual lleva a estos niños o jóvenes a presentar conductas delictivas o situaciones donde la resiliencia no hace su aparición o no es concientizada y trabajada en ellos. Esto no quiere decir que dichas situaciones sean características propias de la ‘excepcionalidad’. Al contrario, son consecuencia de condiciones contextuales o personales poco apropiadas para responder a las necesidades intelectuales, sociales o afectivas del estudiante.

Las condiciones de pobreza, el contexto poco enriquecedor, la baja motivación, el bajo rendimiento académico, la situación familiar, el poco apoyo emocional y afectivo, y el bajo logro o autoeficacia en su área académica, suscitan grandes problemas para estos casos. Al-Onizat (2012) menciona que existe una gran necesidad de cuidar el aprendizaje de estos estudiantes, analizar cómo diversas variables están relacionadas con la frustración o los problemas que enfren-

tan en diferentes áreas de su vida y vigilar también su bienestar psicológico.

Por estas razones, es muy importante contar con el apoyo de un orientador o consejero, pues además de estos elementos, hay varios problemas que la 'excepcionalidad' y el 'talento' pueden traer consigo, como son: sentimientos de diferencia, fuerte crítica hacia sí mismo, ausencia en entender a otros, confusión sobre el significado de varias áreas de la excepcionalidad, falta de sentimientos, entre otros (Silverman, 1993). Para estas variadas situaciones, el apoyo de un consejero u orientador escolar resulta vital. Este tiene la labor de proveer servicios de consejería, intervención, asistencia y seguimiento al apoyo de las capacidades o talentos excepcionales.

El trabajo del consejero puede contribuir a cuestiones afectivo-emocionales como empatía, resiliencia, un buen ajuste social, consciencia de sí mismo, situaciones emocionales, autoestima, autoconcepto, autoconocimiento, autoaceptación, desarrollo de relaciones sociales, desarrollo de expectativas apropiadas de sí mismo, adecuado comportamiento en la asunción de riesgos y otras más (VanTassel-Baska, 1998), así como a situaciones meramente académicas como plan de vida y carrera, un programa adecuado de apoyo a las necesidades cognitivas de aprendiza-

je, opciones de cursos y programas adecuados al estudiante con capacidades y talentos excepcionales, apoyo en la gestión de habilidades y trabajo centrado en los intereses propios del mismo (VanTassel-Baska, 1998).

Asimismo, el trabajo del consejero u orientador tiene otra arista en la cual interviene: el apoyo a las necesidades individuales o problemas multiculturales que puedan estar viviendo los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. Tal es el caso de las minorías, los miembros de otras culturas (VanTassel-Baska, 1998), víctimas de la violencia, y estudiantes con bajo rendimiento y alta capacidad pero en situación de pobreza, con doble excepcionalidad, o con problemas por su género.

VanTassel-Baska (1998) propone estrategias de apoyo que el consejero u orientador puede llevar a cabo para direccionar de manera adecuada la parte socioemocional del estudiante con capacidades y talentos excepcionales:

Recuadro 36. Ejemplos de necesidades socio emocionales y de estrategias de apoyo.

Ejemplo de necesidades socioemocionales del estudiante con capacidades y talentos excepcionales	
<ul style="list-style-type: none"> ● Para entender las caminos en los cuales pueden ser distintos o similares a otros compañeros. ● Para apreciar y atesorar las diferencias en relación con sus pares. ● Para entender el desarrollo de las relaciones sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Para apreciar su sensibilidad, humor, habilidades artísticas y experiencias emocionales. ● Para nutrir sus habilidades y talentos. ● Para que comprenda la diferencia entre la búsqueda de la excelencia y la búsqueda de la perfección. ● Para aprender el arte y la ciencia del compromiso.





Ejemplos de estrategia de apoyo para responder a las necesidades socioemocionales

- Realizar seminarios de discusión. Tener sesiones de apoyo individuales.
- Alentarlo para que participe en concursos o competencias. Honrar sus talentos con participación en seminarios, actuaciones en sesiones, etc.
- Enseñar de forma creativa la solución de problemas. Crear escenarios de juegos de rol.
- Promover el uso de una agenda o diario donde relate sus experiencias significativas.
- Alentar la expresión de la sensibilidad a través de trabajo voluntario, música, drama, arte, etc.
- Promover el trabajo en grupos con habilidades o intereses similares.
- Crear un ambiente seguro donde pueda experimentar el fracaso. Alentar la toma de conductas de riesgo.
- Promover los juegos de cooperación y el desarrollo de una filosofía de vida.

Fuente: elaboración propia sintetizada a partir de VanTassel-Baska (1998)

Estas estrategias son una parte del apoyo que un psicoorientador, consejero u orientador puede llevar a cabo en el trabajo con estudiantes que tienen capacidades o talentos excepcionales, al igual que la recomendación de lecturas o la asistencia a determinados actos, de manera que se permita el balanceo de actividades en cuanto a género y se cree la posibilidad de potenciar ambos, independientemente de la condición social, familiar, personal o profesional en la cual los alumnos estén inmersos (Jiménez, 2010).

Cuando no exista el servicio de psicoorientación o consejería escolar, lo que en estos casos puede servir es que el profesor o algún mentor actúe como guía o apoyo en los casos críticos o en los que puedan estar dificultando el potencial del estudiante con capacidades y talentos excepcionales, pues la labor debe ir encaminada hacia la mejora en sus procesos.

Aspectos críticos frente a poblaciones en riesgo

Para concluir este capítulo, es importante abordar aspectos críticos dentro de la heterogeneidad que se presenta en los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, como es el caso de aquellos con doble excepcionalidad, altas capacidades y bajo rendimiento (*underachievers*), en condición de pobreza, pertenecientes a etnias, entre otras condiciones diversas.

Doble excepcionalidad

Un grupo que se encuentra dentro de las capacidades y talentos es aquel donde se maneja una doble excepcionalidad. Estos casos incluyen personas que además de su 'excepcionalidad', tienen alguna demanda más de atención como discapaci-

dad física, sensorial, cognitiva, psicosocial, trastorno del espectro autista, síndrome de *Asperger*, déficit de atención, hiperactividad, problemas de aprendizaje, condiciones de salud, entre otros. En muchas de estas situaciones, se ha creído que no existen capacidades o talentos excepcionales y, por eso, se subestima a los estudiantes.

Dentro de este grupo, es posible citar personas con deficiencia sensorial (auditiva, visual o de habla) como Beethoven; deficiencia motriz o física como Stephen Hawking; o deficiencia intelectual-cognitiva, lo que representa que, aunque se muestre un CI bajo, se cuenta con habilidades excepcionales en alguna otra área, denominándose, en muchos casos, *sabios idiotas*, los cuales pueden desarrollarse en habilidades artísticas o musicales, o bien, sufrir de trastorno del espectro autista y tener talento en matemáticas, pintura, mecánica, memorización de hechos, discriminación sensorial, etc. (De Santoyana Sanz, 2004).

Existen tres factores importantes que menciona Jiménez (2010), los cuales deben ser trabajados con ellos:

1. El centro como institución y las expectativas de los profesores, así como la acción de ambos.
2. La acción y actitud de la familia, y la colaboración que tenga con el centro.
3. Las características del estudiante y la discapacidad que presente.

También es recomendable el trabajo de intervención y el personalizado, las estrategias de trabajo en el aula de clase, asesorías y opciones de trabajo fuera del centro educativo, con el fin de que se desarrollen y estimulen todas las áreas (Olenchak y Reis, 2002). En cuanto a los instrumentos de apoyo, en la labor con los estudiantes, algunos de estos deben ser adaptados y, siempre que sea posible, usar los que estén diseñados para trabajar la 'excepcionalidad' (Jiménez, 2010).

Las dificultades de aprendizaje y la combinación de la excepcionalidad forman parte de otro caso latente de 'doble excepcionalidad'. Sin embargo, algunos rasgos relevantes a tener en cuenta son: razonamien-

to abstracto y comprensión de sistemas complejos, habilidad en razonamiento matemático, vocabulario avanzado, memoria visual aguda y técnicas espaciales desarrolladas, dominio de metáforas, analogías y sátiras, intuición, creatividad, distracción, desorganización, dificultades para memorizar, variedad en sus intereses, bajo autoconcepto escolar, y frustración y ansiedad que pueden ser derivados del logro y ejercicio de actividades (Baum, Owen y Dixon, 1991; Beckley, 1998; Robinson, 1999; Silverman, 1989; Vespi, 1989; Yewchuk, 1985, citados en De Santoyana Sanz, 2004). Muchos de estos aspectos son positivos y ellos se pueden potenciar mucho más que los negativos.

De acuerdo con Benito (2009), las personas con síndrome de *Asperger* tienen características que dificultan la comunicación y la forma de relacionarse con ellas. Pero, para estos casos, la presencia de algunas características del síndrome pueden anular al otro, porque existen contrastes que llegan a generar confusión, tal como baja tolerancia a las rutinas, incapacidad de compartir sentido del humor, torpeza motriz, imposibilidad de establecer bases de amistad, conocimientos extensos, profundos y, a veces, complejos. Lo anterior refleja que no existe como tal una línea clara entre las capacidades excepcionales y el síndrome de *Asperger*, pues las dos condiciones se sitúan en los dos extremos. Pese a estas condiciones no claras, es relevante llevar a cabo diagnósticos adecuados y cuidadosos, dando seguimiento al caso, para poder saber si determinado estudiante cuenta con esa doble excepcionalidad.

El déficit de atención con hiperactividad y la excepcionalidad es otra arista de la 'doble excepcionalidad'. En este caso,

existen grandes riesgos y dificultades de monitoreo por parte del educador o la institución, pues el estrés que desata el trabajo con estos casos es inevitable (Moon, 2002). El comprender qué es el déficit de atención con hiperactividad es primordial para el trabajo en 'doble excepcionalidad', por lo cual es recomendable que especialistas valoren el caso y vean qué características de las que están presentes muestran tanto el trastorno como la excepcionalidad.

Uno de las acciones que se puede llevar es la planeación, mediante la cual se adapten sus talentos y su habilidad o su limitación, se incremente el trabajo para que los estudiantes presenten la menor distracción posible, se adopten materiales distintos para ellos, se realicen intervenciones individuales y se creen estrategias que direccionen sus talentos (Moon, 2002).

Esta labor representa un reto en donde los riesgos sociales y emocionales están presentes, pues a veces se minimiza el desarrollo del talento y la excepcionalidad (Olenchak y Reis, 2002). Lo anterior debe representar una meta de trabajo en conjunto y constante enriquecimiento por parte de las instituciones, las familias, los educadores y los mismos estudiantes con doble excepcionalidad.

Estudiantes con bajo rendimiento y altas capacidades o talentos

Diversos aspectos se encuentran relacionados con el bajo rendimiento y la excepcionalidad, pues las características estructurales, el clima familiar, los valores, la relación con los padres (Jiménez, 2010), los factores personales, la escuela, los profesores, los recursos, la adaptación al currículo, etc., pueden ser factores intervinientes en estos casos. Ello trae consigo implicaciones en el desarrollo personal y social, llegando incluso al punto de provocar la deserción escolar (Davía, Del Siegle, McCoach y Burton, 2012).

Baslanti y McCoach (2006) mencionan que, en los casos de los estudiantes con capacidades o talento excepcionales, el bajo rendimiento se puede presentar aún teniendo un excelente rendimiento en una prueba estandarizada o psicométrica. Sin embargo, presenta la característica de no funcionar adecuadamente y como se espera en relación con la comparación del estudiante con sus pares etarios, en actividades relacionadas con la escuela.

Por estas razones, el foco de atención debe estar en revisar de dónde proviene el bajo rendimiento, pues algunos problemas de aprendizaje pueden ser parte importante del mismo y verse reflejados en las pruebas o, incluso, en otra situación por la que esté pasando el estudiante, como, por ejemplo, la ansiedad presente al momento de hacer dichas pruebas (Rimm, 2008).

De acuerdo con Jiménez (2010), el rendimiento insuficiente e insatisfactorio lleva a un fracaso declarado, pues no se cumple ni con los logros mínimos establecidos, ni se rinde con base en la capacidad. En muchos casos, se deja pasar tiempo sin resolver esa situación. La falta de intervención oportuna genera que los periodos de recuperación sean lentos, lo cual se agrava cuando no se quiere aceptar que el estudiante, teniendo capacidades o talentos excepcionales, no mantiene el rendimiento adecuado.

Existen características positivas y negativas en las que coinciden varios investigadores sobre los casos de mal rendimiento. Dentro de los aspectos positivos se encuentran:

aprende con rapidez; es creativo en las cosas que le interesan; si tiene motivación, persevera en su tarea; plantea preguntas sorprendentes; da respuestas originales; es dado al pensamiento abstracto y presenta un CI mayor a 130 en la escala de Stanford-Binet o WISC-R. Entre tanto, en los aspectos negativos están: baja calidad en la expresión oral y pobreza en la expresión escrita, baja autoestima, muy autocrítico, falta de habilidad para trabajar en grupo, apatía por tareas repetitivas y para responder a motivaciones de la clase como premios, entre otras (Wallace, 1988; Whitmore, 1980; VanTasesel-Baska, 1989; Seeley, 1993, citados en Jiménez, 2010).

Aún sigue siendo punto de estudio por qué si estos estudiantes cuentan con alta capacidad, muestran un bajo rendimiento. Lo anterior puede darse a causa de la multiplicidad de factores inmersos en el bajo rendimiento, lo que genera que no se logre dar algún tipo

de intervención efectiva. No obstante, es relevante que si se crean intervenciones, estas tomen en cuenta las necesidades individuales de los alumnos (Reis y McCoach, 2002).

Varios elementos convergen y pueden estar involucrados en esta situación, como se mencionó al inicio de este apartado, por lo que puede ser de gran utilidad para potenciar las capacidades o talentos excepcionales de los estudiantes en las diversas áreas y que presenten bajo rendimiento, cuidar su adaptación personal, competencia social, control interno y externo (del individuo en aspectos psicológicos), autoconcepto, autoestima (Jiménez, 2010), motivación, desarrollo de habilidades, seguimiento y orientación.

Recuadro 37. **La deserción estudiantil.**

Caroline Walker Forero

Directora general Convenio 759/2015 MEN-FES

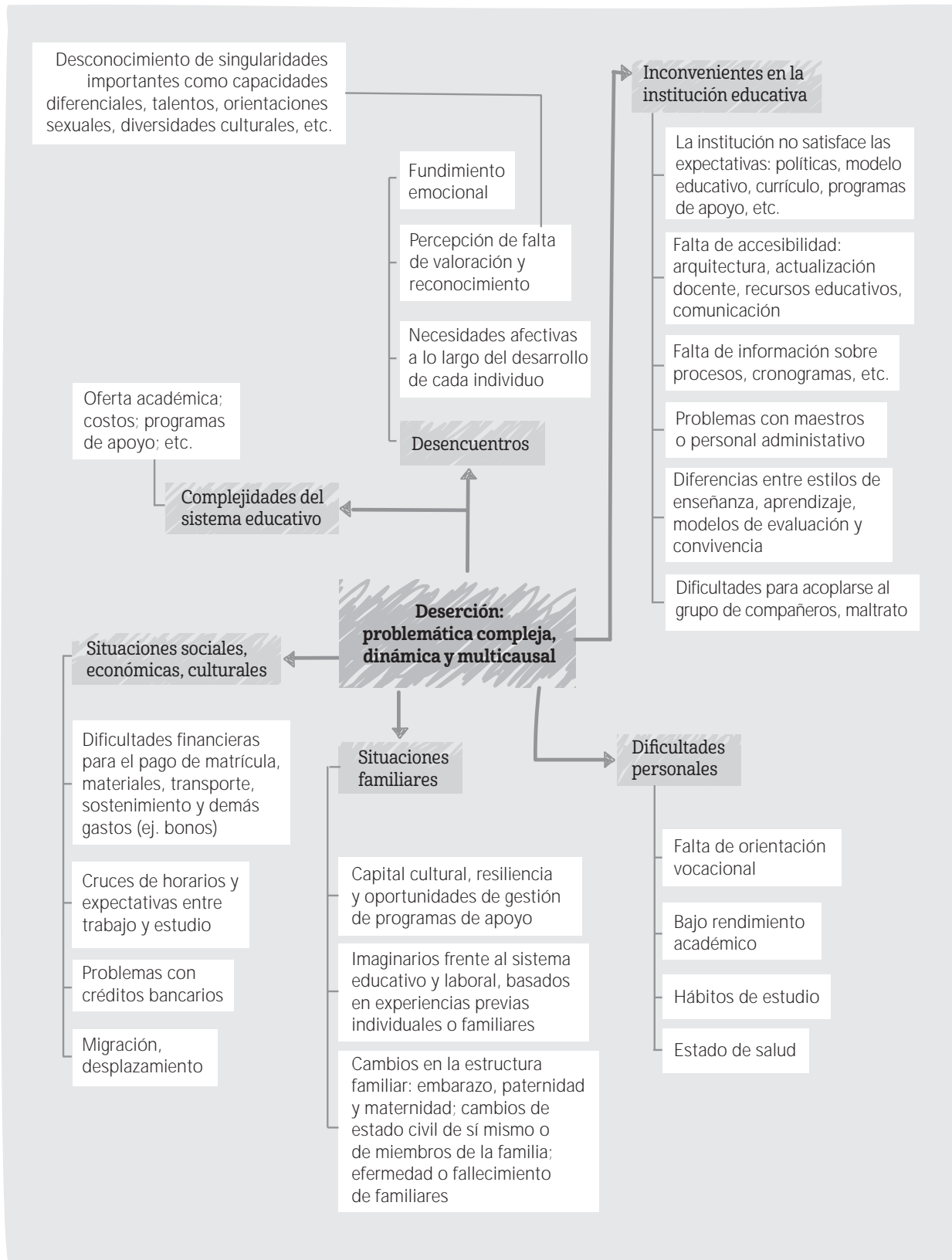
La deserción estudiantil es una problemática compleja, dinámica y multicausal. Los factores que pueden poner en riesgo la permanencia y la graduación, así como el tránsito a través de los diferentes niveles del sector educativo, pueden variar, a lo largo del tiempo, para una misma persona, cohorte e institución. Los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales no están exentos a esta situación.

Algunos de los factores que pueden determinar que un estudiante, a pesar de presentar capacidades o talentos excepcionales, se retire del sistema educativo son presentados en la Figura 7.

En algunos casos, los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales no desertan, sino que deben permanecer inmersos en situaciones devastadoras de 'anticonocimiento' (Bion, 2003), tratando de acoplarse a la media y silenciando preguntas interesantes, cuando podrían volar mucho más alto y ser felices al aprender y al crear.

Estos estudiantes, como navegantes en el sistema académico, requieren del apoyo de comunidades para el aprendizaje (Tinto, 1999). No basta con permitirles el acceso a las instituciones educativas, sino que estas, además, deben trabajar en red para plantear una estructura interinstitucional que articule los programas de apoyo para el fomento del desarrollo integral, la permanencia y la graduación (Engstrom y Tinto, 2008).

Figura 7. Factores asociados a la deserción estudiantil.



Estudiantes en condición de pobreza, víctimas de la violencia o desplazamiento

Un aspecto abordado previamente es cómo en las creencias de la comunidad, uno de los mitos que prevalece es que la 'excepcionalidad' no se presenta en condiciones de pobreza. Este pensamiento también tiende a extenderse a las víctimas de la violencia y el desplazamiento. Es relevante destacar que las investigaciones muestran que, independientemente de la condición económica o situación del contexto, existen niños con capacidades y talentos excepcionales en todos los estratos económicos (De Zubiría, 1998).

La realidad es que la situación de violencia y pobreza genera condiciones que ponen en riesgo la manifestación y el desarrollo de la 'excepcionalidad', en particular, porque, en dichas condiciones, suele ser más difícil realizar procesos de reconocimiento y, en muchas oportunidades, los estudiantes tienen menor exposición a oportunidades de desarrollo de sus capacidades y talento.

Investigaciones como las de Good y Brophy (1987, citados en Jiménez, 2010) muestran que, en parte, estos mitos prevalecen por las creencias de los mismos docentes. Según los autores, los educadores tienden a preferir estudiantes más aseados, atractivos, de clase media, con buen rendimiento y parcialmente conformistas, que culturalmente diferentes, de clase baja, poco agraciados y de rendimiento bajo. Ello genera mayor retroalimentación creativa y apoyo a quienes consideran *buenos estudiantes*, mientras que los extremadamente buenos y críticos, o que presentan características que no empatizan con ellos, no son acogidos de manera positiva.

Los estudiantes excepcionales en condición de pobreza pueden verse afectados por situaciones que pueden vivir en su contexto escolar (como en el caso de los profesores), familiar o ambiental, tal como menciona Blumen (2008), como no contar con un soporte parental adecuado o pasar desapercibidos a temprana edad. Sin embargo, si estos niños llevan una adecuada resiliencia y tienen una alta capacidad intelectual, pueden mostrar sus capacidades o talen-

tos excepcionales en la adolescencia. De ahí que un factor crucial sea el nivel cultural y educativo de los padres (De Zubiría, 1998).

Chávez, Zacatelco y Acle (2009) comentan al respecto que es indispensable realizar más trabajos de atención en zonas marginadas o de pobreza, pues, en general, no se les proporcionan los recursos adecuados para una educación de calidad, y debido a eso, se desconocen sus habilidades, pues viven en ambientes poco estimulantes o en situación de riesgo, lo que genera que el potencial se quede ahí y que, incluso, canalicen estas capacidades en actitudes antisociales.

Las condiciones positivas y entornos adecuados con herramientas y recursos que posibiliten la exploración o potenciación de capacidades, son de gran utilidad para estos casos (así como en los de estudiantes comunes). Favorecer condiciones que brinden seguridad emocional, afectiva y personal, sensibilización en situaciones de fracaso y apoyo a la apertura de mayores posibilidades generará que los niños en condición de pobreza o expuestos a situaciones de violencia puedan ser identificados más fácilmente para trabajar con ellos en el descubrimiento de sus capacidades o talentos. La sensibilización moral en la primera infancia de estos niños puede correr peligro de extinguirse, debido a los factores de exposición al medio ambiente (Silverman, 1994) y las situaciones que se viven, perdiendo así a personas realmente excepcionales que pueden alcanzar grandes logros y producciones creativas.

En suma, es posible que el reconocimiento de la 'excepcionalidad' sea más difícil en entornos de vulnerabilidad, pues

se tiende a presentar de maneras diversas a lo esperado por los docentes, en muchos casos, relacionadas con la idiosincrasia del contexto en que vive el estudiante. Adicionalmente, tiende a manifestarse menos, pues, en muchas oportunidades, el mismo no está expuesto a iguales oportunidades de exploración disciplinar, cultural o social. En esa medida, en condiciones de alta vulnerabilidad, como en el caso de estudiantes que se ven enfrentados a situaciones de pobreza, violencia y desplazamiento, es importante que la institución educativa compense la

falta de oportunidades de enriquecimiento, pero también comprenda las manifestaciones propias de la excepcionalidad en dicho contexto.

Estudiantes pertenecientes a grupos étnicos

Las capacidades o talentos excepcionales no aparecen solo en alguna raza o cultura en específico, pues estos casos están presentes en diferentes etnias y culturas (Sternberg, Jarvin y Grigorenko, 2011). Existe poco trabajo en relación con estudiantes que tienen capacidades o talentos excepcionales y que pertenecen a grupos étnicos: quiénes son ellos, su diversidad lingüística, cultural y étnica (Ford, 2002). Este tema debe ser un foco de interés para futuras investigaciones o trabajos que se realicen en torno al tema.

Recuadro 38. Reconocimiento de la excepcionalidad en comunidades indígenas.

Ofelia Gallego Beltrán

Fundación IPFI

En nuestro país, contamos con una diversidad cultural enorme. Los indígenas hacen parte de ella pero han permanecido en el anonimato a través de la historia. La educación inclusiva debe permitir la igualdad de oportunidades a todos, con el mismo derecho a ser diferentes.

La identificación e intervención de niños(as) indígenas con capacidades y/o talentos excepcionales siempre ha estado rezagada. Y todo estudiante debe tener la posibilidad de ser identificado e intervenido en sus capacidades y potencialidades. En cuanto a las capacidades excepcionales, es necesaria la utilización de técnicas formales e informales para su detección. Dentro de las formales, es indispensable aunque no suficiente, el uso de tests estandarizados con baremos locales y/o nacionales; instrumentos que se adecúen al contexto cultural donde se aplican.

Al valorar niños y jóvenes con capacidades excepcionales, se desconoce esa gran diferencia cultural y se mide con el mismo racero a todos los niños colombianos. Es indispensable elaborar normas propias de diferentes pruebas, especialmente, de inteligencia, para este colectivo étnico. Por ejemplo, se está estandarizando, entre otros, el *Test de Matrices Progresivas de Raven* por ser un instrumento libre de influencias culturales, donde no media el lenguaje. Por tal motivo, se están elaborando baremos indígenas en los cuales se incluyen dos grandes grupos, de ambos sexos, de educación pública entre 4.º y 11.º: 145 estudiantes kamentzás entre 8 y 21 años, de Sibundoy (Putumayo); comunidad bilingüe (lengua materna y castellano) con educación propia; y 102 estudiantes embera chamí entre 8 y 19 años, de Pereira (Risarcaldá), de los cuales muchos perdieron su lengua materna y son desplazados con educación tradicional. Este último grupo está ampliándose con indígenas de otros municipios.





Estos baremos servirán como punto de partida para futuras investigaciones en diferentes áreas del saber, especialmente, en el caso de la 'excepcionalidad'. Sin embargo, es importante realizar trabajos similares para el reconocimiento de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en dichas poblaciones.

Uno de los conflictos más fuertes con estos estudiantes es que tienen dificultad para el trabajo de asesoría que se les pueda brindar. Sin embargo, cuando cuentan con orientación, la labor se centra en sesiones de temas relacionados con su propia percepción, motivación, elecciones, logro y relaciones sociales, ello, sobre todo, para ayudarle al consejero u orientador a entender la cultura y la raza a la que pertenece este estudiante (Ford, 2002).

Estas estrategias de apoyo evitan sentimientos de confusión, dolor o experiencias que se puedan presentar en estos alumnos y les dan la oportunidad de establecer relaciones de amistad con sus pares, todo ello orientado en que generar lazos, les ayudará a experimentar liderazgo o participación en actividades extracurriculares y, además, les servirá de experiencia al contar a otros sobre su vida o etnia (Ford, 2002).

Si bien, en algunos lugares se descarta la posibilidad de que exista la 'excepcionalidad', pues aún se tiene la creencia de que solo en determinados lugares o culturas pueden darse estos casos, se está perdiendo de vista que la educación debe contemplar un sistema de atención a la diversidad.

Sin embargo, no todo es malo o negativo en este tema, pues, actualmente, se ha trabajado más en estos casos y aparece con mayor frecuencia en estos niños, el desarrollo de capacidades concretas en algún campo específico (Peña, 2002).

Peña (2002) sugiere que al trabajar con estos estudiantes pertenecientes a etnias, se debe tener sensibilidad para respetar y aceptar los aspectos de otras culturas. De ahí que los datos que se recojan para la identificación o reconocimiento deban provenir de diversas fuentes.

El proceso de reconocimiento de las capacidades debe darse antes de que el estudiante se enfrente a barreras, estereotipos o prejuicios sociales. No se debe olvidar que incluir no es excluir.

Las técnicas que se utilicen deben ser formales e informales y todo esto debe apoyar la formación de un currículo adecuado.

Las barreras sociales o ideas tradicionales sobre el tema deben desaparecer, pues si se sigue pensando que las capacidades o talentos excepcionales solo emergen en determinada cultura, se seguirá desconociendo a esta población.

Estudiantes con capacidades excepcionales y las diferencias de género

En muchos estudios ha sido abordado el aspecto de 'género' en el tema de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. No obstante, pese a que existen datos acerca de que no hay diferenciación en esto, persisten ideas o concepciones tradicionalistas. Ello genera que dichas capacidades o talentos excepcionales, en algunos casos, no sean prestigiados de la misma manera tanto en el trabajo masculino como en el femenino.

Un ejemplo de esta situación se ha manifestado en la elección de carreras o en el mundo profesional, donde algunas de

ellas han contado con el sello *femenino*, desprestigiándose el trabajo o labor que se desempeña en estas, o en el caso de algunas carreras con sello *masculino* que podrían ser mejor remuneradas o consideradas como trabajos más prestigiosos (Jiménez, 2010). Sin embargo, al tomar solo estándares o ideas tradicionales, se podría considerar que los trabajos o actividades realizadas por los hombres tienen mayor éxito o creatividad, lo cual no necesariamente es así. Como sociedad, es necesario mirar hacia el pasado y el futuro (Reis, 2002) para abordar todos los casos de 'excepcionalidad' y descubrir el talento existente en ambos géneros.

También, hace décadas, se creía que el campo matemático y espacial beneficiaba mayormente al razonamiento masculino, pero esta idea ha ido cambiando, pues se pueden encontrar mujeres en cursos de alta matemática que pueden tener mayor o igual rendimiento que los hombres. En el caso de la idea de fracaso de las mujeres en la tecnología y estudios científicos, la explicación a esta situación ha cambiado, pues la respuesta radica en que les son de menor atracción y que, tal vez, a lo largo de sus es-

tudios, han polarizado el esfuerzo a otras opciones curriculares (Jiménez, 2010).

Hébert (2002) considera que, aunque han sido identificados ciertos datos que dan cuenta de estrategias satisfactorias en el trabajo del desarrollo del soporte emocional con que cuenta el género masculino con capacidades y talentos excepcionales, donde puede estar incluida la situación cultural, se hace necesario efectuar un mayor trabajo para crear mejores intervenciones en el área, pues el autor menciona que se ha abordado más el soporte emocional en los casos de las mujeres, cuando en ambos géneros es altamente relevante.

Si bien, como menciona Hébert (2002), la influencia cultural es marcada en ciertos datos sobre 'género', también las prácticas educativas que se llevan a cabo pueden generar relaciones o ideas sobre aspectos de logro, intereses y carreras, por lo que el cambio en el trabajo de las políticas y tradiciones que se han tenido en torno al tema por parte de los educadores, puede contribuir a largo plazo en el bienestar de estos estudiantes excepcionales (Kerr, Vuyk y Rea, 2012). La idea de marcar prácticas educativas acentuando el género no ha sido más que un problema suscitado desde la educación brindada, tanto en lo social, familiar y escolar, donde se va trazando, tal vez de manera inconsciente, una serie de concepciones en las que se puede tener mayor o menor talento o excepcionalidad, y que generan las múltiples ideas tradicionalistas sobre el tema.

Tanto mujeres como hombres van encaminados hacia logros en la academia, siendo este uno de los campos de mayor avance (Jiménez, 2010). Por ende, no es recomendable la idea de que el género masculino pueda presentar más y mejores logros académicos o viceversa.



Articulación

entre sectores



Es la convergencia de esfuerzos de diferentes sectores gubernamentales y no gubernamentales para producir políticas integrales e integradas que ofrezcan respuestas a las necesidades generales”.

Fernández y Mendes, 2003

En sentido general, la articulación intersectorial se refiere a las acciones que diferentes actores acuerdan y realizan a partir de sus competencias y responsabilidades específicas, para lograr un objetivo común. Tiene que ver con la combinación de saberes y experiencias, acciones individuales y sociales, con el objetivo de alcanzar resultados integrados en situaciones complejas, que tengan un efecto sinérgico en el desarrollo de la sociedad, que, además de la aceptación social, logren el compromiso y el apoyo político para alcanzar una meta establecida.

Conforme a los planteamientos anteriores, y cuando se trata de la

educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en quienes se identifican capacidades excepcionales o talentos en un campo específico, las instituciones educativas, con el apoyo de las secretarías de educación y del mismo Ministerio de Educación, deben llevar a cabo un cabildeo con entidades representativas de más de un sector social de la localidad, la región, el país o del ámbito internacional, con el fin de lograr la intervención y el apoyo coordinado para el desarrollo y la potenciación de esos talentos y capacidades.

La articulación intersectorial para el desarrollo de los talentos y las capacidades excepcionales de los estudiantes, implica que las instituciones del sector educativo realicen un trabajo de negociación, concertación y convencimiento previo de los actores sociales, llámense personas, organizaciones o agrupaciones humanas, para que, de forma estable o transitoria, le apuesten a dar respuesta a los intereses y necesidades de estos estudiantes, además de acumular fuerzas y producir hechos de importancia que contribuyan a su crecimiento saludable, al desarrollo de sus conocimientos y sus habilidades y al avance social de la comunidad.

Los objetivos específicos de la articulación entre sectores, en este caso, son:

1. Ampliar la cobertura de servicios y programas tendientes a desarrollar el talento y la excepcionalidad en la mayoría de los estudiantes, con el fin de alcanzar la equidad.
2. Mejorar la calidad de los servicios y programas existentes, fortaleciendo los sistemas de formación y capacitación de docentes, personal de apoyo y familias; adecuando la infraestructura y el equipamiento; e involucrando a las familias y la comunidad en la potenciación de los talentos.

Los principales ejes del trabajo intersectorial son:

1. Acceso y cobertura: micro-planificación territorial intersectorial; mejoramiento de la infraestructura de las instituciones educativas en los niveles de preescolar, básica y media; innovación y fortalecimiento de modalidades de atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales.
2. Calidad de los servicios: flexibilidad del currículo; fortalecimiento del talento humano; desarrollo de estándares para el servicio educativo (certificación y acreditación); instrumentos para medir las capacidades excepcionales, los talentos sociales, tecnológicos, científicos y deportivos. El abordaje de nuevas teorías, metodologías, programas de enriquecimiento curricular y semilleros de talento, entre otros.
3. Intersectorialidad: definición de un modelo de gestión; complementariedad de acciones para la optimización de recursos; diseño de un sistema integrado de información; articulación con actores públicos, privados y del tercer sector.

La intersectorialidad implica diseñar una estrategia o circuito permanente de formación-actualización de docentes, con acciones coordinadas que involucren intervenciones sociales para atender integralmente a los jóvenes. Actualmente y, en términos generales, las intervenciones muestran una escasa visión integral de los jóvenes, por cuanto recalca su problemática de baja capacitación y no incorpora las cuestiones sociales y culturales que hacen al ser jóvenes o adolescentes, ni toman en cuenta la heterogeneidad de situaciones sociales y educativas que caracterizan a los jóvenes, según los contextos geográficos, locales y familiares.

En adición, el trabajo articulado entre sectores implica la corresponsabilidad en aspectos como: apoyo y formación a la familia y la comunidad; posicionamiento de la educación; y potenciación de las capacidades y los talentos de los estudiantes y de los docentes como una prioridad para el país.

Los enfoques más amplios que plantean la articulación con proyectos de desarrollo local y la inserción social de los jóvenes, quedan restringidos a experiencias acotadas y de escasa cobertura. En muchas ocasiones, resulta sorprendente la desarticulación intersectorial entre programas que atienden a la misma población objetivo y que podrían potenciarse si actuaran articulados.

Aunque existe cierto consenso acerca de que las intervenciones aisladas con poblaciones que presentan diversas condiciones de vulnerabilidad producen escaso impacto, es evidente que la puesta en práctica y la aplicación efectiva de acciones integradas reporta aún numerosos desafíos estructurales, organizativos, legales e institucionales tanto a nivel de

las políticas públicas como en su desarrollo concreto en espacios locales.

El emprendimiento de acciones políticas concretas que promuevan las articulaciones entre los diferentes sectores y las instituciones educativas, para la atención de poblaciones con capacidades y talentos excepcionales, tiene una gran potencialidad tanto para el fortalecimiento institucional de las entidades como para la ampliación de las oportunidades educativas de los propios niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en el marco de la educación inclusiva.

Es muy importante que, a nivel de país, se plantee una Agenda Intersectorial de Educación para el Desarrollo del Talento Excepcional, la cual debe contar con la participación de diferentes ministerios y sectores: de la Ciencia, la Investigación, la Cultura, el Deporte, la Salud, Ambiente y Desarrollo Sostenible; las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones; la Agricultura y el Desarrollo Rural; las

instituciones de educación superior, las organizaciones de familias; el sector productivo y solidario.

Las instituciones de educación superior son vitales en el desarrollo de esta agenda como instrumento poderoso para la formación de personas con capacidad de contribuir en los procesos de desarrollo cultural, económico, político y social, y en los de sostenibilidad ambiental del país. Esto, por supuesto, debe plantearse como el ejercicio de una ciudadanía activa, reflexiva, crítica y participativa, que conviva pacíficamente, como parte de una nación próspera, democrática e incluyente, donde las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), son el medio a través del cual, la información y el conocimiento fluyen en los contextos sectorial, regional y nacional. La agenda de trabajo debe estar planteada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su desarrollo requiere una intervención concertada y coordinada.

La experiencia enseña que, dentro de las formas y procesos en que el Estado gestiona, esto es casi imposible si cada sector no asume sus compromisos y sus gastos. Para que los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales y sus familias tengan acceso rápido y fácil a las escuelas, y para que los maestros cuenten con las condiciones necesarias para el desarrollo eficiente y eficaz de su trabajo, se requiere actuar con efectividad mediante la utilización de los órganos de planificación de los sectores oficial y privado. Se necesitan gobiernos regionales que realmente estén dispuestos a invertir más y mejor en la infancia y en el desarrollo de las generaciones venideras.

Recuadro 39. Oportunidad para las Instituciones de Educación Superior (IES).

Giovanny Garzón Gil

Viceministerio de Educación Superior

En el marco de la autonomía universitaria consagrada en el artículo 69 de la Constitución Política de Colombia y la ley 30 de 1992, se reconoce a las Instituciones de Educación Superior (IES) el derecho a crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, admitir a sus estudiantes, darse y modificar sus estatutos, entre otros.

En este sentido, las IES, tienen un potencial humano para buscar, formar y proyectar, que puede aportar en los procesos de fortalecimiento institucional que desarrollan constantemente, en particular, en componentes como los procesos de docencia, investigación, acciones de permanencia, internacionalización; en donde la población con talentos o capacidades excepcionales puede hacer sus aportes y la institución beneficiarse de tal conocimiento.

Es por ello que, en aras de fortalecer los procesos de calidad de las instituciones, la atención de la población con talentos o capacidades excepcionales puede ser una estrategia necesaria para favorecer sus procesos misionales, en ejes como:

La **búsqueda de talentos** para sus programas: al mantener estrechas relaciones con la Secretaría de Educación de la región o instituciones de educación preescolar, básica y media, la identificación de estudiantes con talentos o capacidades excepcionales puede favorecer el ingreso de estudiantes con mayores capacidades para desarrollar los programas de formación, bajo la certeza de un probable buen rendimiento académico del estudiante y la obtención de excelentes resultados académicos que benefician a toda la comunidad. Esto puede favorecer la investigación, la creación de nuevos conocimientos y el intercambio de saberes.

La disposición de **líneas preferentes de acceso**: dadas las capacidades y buenos resultados que un estudiante con talentos o capacidades excepcionales podría tener y potencializar, constituir adecuaciones o adaptaciones en el proceso admisión de la IES puede favorecer el acceso preferente de esta población y evitar la fuga de cerebros a otras instituciones, lo que se convierte en una oportunidad para avanzar en investigaciones, en publicaciones, patentes y demás procesos que se desprenden de poder contar con este tipo de estudiantes en los procesos de formación.

El desarrollo de **acciones de permanencia**: teniendo en cuenta las características de las poblaciones, se podrían desarrollar acciones que disminuyan la deserción de estudiantes, no solo en beneficio de los estudiantes con talentos o capacidades excepcionales, sino que benefician a otros, identificando necesidades, temores, frustraciones, aspiraciones y metas que permitan generar estrategias de interés hacia nuevos temas, mejoramiento de su autoestima, constitución de redes de apoyo y consolidación de sus proyectos de vida. Lo que redundará en la calidad de la educación de la comunidad académica y los resultados esperados de la misma.





El fortalecimiento de los **procesos investigativos**: los estudiantes con talentos o capacidades excepcionales pueden aportar sus saberes en la rigurosidad científica que requieren las IES y en el deseo de alcanzar mayores logros en términos de los resultados esperados como publicaciones, patentes, apoyos financieros de terceros o en el reconocimiento que pueda tener la IES por medio del grupo de investigación ante las instancias nacionales y extranjeras correspondientes.

El proceso de **graduación**: se pueden favorecer y acompañar procesos de construcción de conocimiento que favorezcan la comunidad, la docencia o la disciplina, garantizando así que las investigaciones que se desarrollen con el interés de obtener el título, efectivamente tengan un impacto, lo que además se puede convertir en ejemplo para que estudiantes más o menos talentosos asuman la investigación con mayor compromiso y dedicación.

La **ubicación laboral y posgradual**: los estudiantes con talentos o capacidades excepcionales que transitan por la educación superior son potenciales docentes, investigadores, directivos, que pueden aportar a la consolidación de un sistema de educación superior de calidad. Por tanto, su retención beneficiaría a las IES, no solo en procesos académicos como la docencia y la investigación, sino en la generación de nuevos conocimientos, en procesos de formación pos gradual que favorecen el enriquecimiento de estudiantes, sino de la institución.

En términos de calidad, los aportes de los estudiantes con talentos o capacidades excepcionales, se convierten en fundamentales, si las IES comprenden el potencial que estos ciudadanos tienen y el buen uso de sus capacidades en los procesos misionales de las mismas: docencia, investigación y extensión en el marco del sistema de calidad colombiano.



Una
reflexión final:
desarrollo de
capacidades y
talentos de todos



La vida no es fácil para ninguno de nosotros. Pero ¿y qué? Tenemos que tener perseverancia y, sobre todo, la confianza en nosotros mismos. Debemos creer que tenemos talento para algo y que ese algo debe ser alcanzado a toda costa”.

Marie Curie

En la búsqueda de más y mejores oportunidades de educación para todos, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de reconocer la totalidad de estudiantes como titulares del derecho a educarse, a adquirir los conocimientos que les corresponden y a participar directamente en las decisiones relativas al desarrollo de sus capacidades, habilidades y talentos para que puedan aportar al orden económico y social del país, siendo respetuosos del bienestar común.

El desarrollo de capacidades y talentos de todos no es un simple proceso de resultados obtenidos luego de haber impartido conocimientos, de haberlos asimilado y de haber compartido experiencias; estas acciones por sí solas no podrán garantizar cambios personales y sociales profundos y duraderos. Al contrario, desarrollar las capacidades o talentos de las personas es el resultado de factores interrelacionados que optimizan sinergias

en el contexto como facilitador de las políticas de inclusión, en las instituciones educativas como formadoras y en los estudiantes como individuos en formación.

De acuerdo como la institución aborde la temática en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), podrá hacer mucho más que desarrollar capacidades y talentos en sus estudiantes: los estará empoderando a ellos y a sus familias para el ejercicio de la ciudadanía y estará aportando a la construcción de culturas, prácticas y políticas más inclusivas y equitativas. Para asegurar la sostenibilidad del proceso, es fundamental y determinante contar con recursos humanos, técnicos y tecnológicos.

Siempre que en la institución educativa se quiera tomar una decisión sobre acciones referidas a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, es importante hacerse preguntas como: ¿es solo para ellos? ¿Por qué? ¿Por qué no todos los estudiantes pueden estar involucrados en esa experiencia en particular? ¿Hasta dónde pueden estar involucrados todos? Con base en las respuestas que se obtengan a estas y otras preguntas que surjan, se deben planear las acciones diferenciales a que haya lugar, manteniendo siempre muy altas expectativas sobre todos y cada uno de los estudiantes.

La meta final del desarrollo de las capacidades y talentos en los estudiantes es la realización efectiva de los derechos humanos.



Apéndices

Apéndice 1

Listado de artículos publicados entre 2004-2014 en revistas indexadas en Redalyc

El siguiente apéndice presenta el listado de artículos identificados en el estudio «La producción académica en el campo de capacidades y talentos excepcionales en Iberoamérica (2004-2014); un estado del arte» desarrollado por Escobar, Escobar y Velázquez en 2014. Si bien existe más producción académica sobre la temática generada en Iberoaméri-

ca, se consideró pertinente incluir este listado en el documento, pues cada uno de estos artículos puede ser descargado de la página de Redalyc (www.redalyc.org), y esta base de datos incluye únicamente artículos a texto completo.

Artículos identificados en el estudio *La producción académica en el campo de capacidades y talentos excepcionales en Iberoamérica (2004-2014)*

Título del artículo	Autor(es) abreviado(s)	Revista que publica el artículo	Año de publicación	País de edición
Emociones positivas y negativas en futbolistas de alto rendimiento	Palumbo, P.; Medrano, L.; Lussenhoff, F.	PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica	2011	Argentina
Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade	A. T. de Ourofino, V.; de Souza Fleith, D.	Avaliação Psicológica	2005	Brasil
Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados	Almeida, M.; Capellini, V.	Educação	2005	Brasil
Dotação e talento: reconhecimento e identificação	Guenther, Z.	Revista Educação Especial,	2006	Brasil
Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais	Alencar, E.	Psicologia em Estudo	2007	Brasil
Centros comunitários para desenvolvimento de talentos - O CEDET	Guenther, Z.	Revista Educação Especial,	2007	Brasil
A influência da família no desenvolvimento da superdotação	Silva, P.; de Souza Fleith, D.	Psicologia Escolar e Educacional	2008	Brasil
Pesquisa na área Sateré-Mawé: a descoberta de talentos indígenas	Becker, M.; Nino, C.; Weigel, V.	Psicologia Escolar e Educacional	2009	Brasil





Título del artículo	Autor(es) abreviado(s)	Revista que publica el artículo	Año de publicación	País de edición
Contribuições do WISC-III para a compreensão do perfil cognitivo de crianças com altas habilidades	Hazin, I.; Labres, S.; da Rocha, J.; Garcia, D.; Gomes, E.; Borges, M.; Borges, M.	Avaliação Psicológica	2009	Brasil
Superdotação e seus mitos	Antipoff, C.; Campos R.	Psicologia Escolar e Educacional	2010	Brasil
Representações identitárias no processo de seleção de talentos	Brum, P; Rodrigues da Costa, F; Ferreira, A; Gonçalves, A.	Movimento	2010	Brasil
Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento	de Azevedo, S.; Mettrau M.	Psicologia Ciência e Profissão	2010	Brasil
Universitários flexíveis: a gestão dos talentos no capitalismo contemporâneo	Dias da Silva, R.	Educação. Revista do Centro de Educação	2010	Brasil
A Condição Underachievement em Superdotação: Definição e Características	A. T. de Ourofino, V.; Fleith, D.	Psicologia: Teoria e Prática	2011	Brasil
O Desenvolvimento do Talento em uma Perspectiva Feminina	Prado, R; de Souza Fleith, D.; Gonçalves, F.	Psicologia Ciência e Profissão	2011	Brasil
Leitor talentoso: produção científica em Educação e Psicologia	Barbosa, A.; Almeida, L.; Mota, M.	Psicologia: Teoria e Prática	2012	Brasil
Características e dinâmica da família de adolescentes talentosos	Chagas, J.	Estudos de Psicologia	2012	Brasil
Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação	de Cássia, T; Gurgel, L.	Revista Educação Especial,	2012	Brasil
Validade de conteúdo da Gifted Rating Scale (versão escolar) para a população brasileira	de Cássia, T.; Gurgel, L.	Avaliação Psicológica	2012	Brasil
Escala de características de leitura: evidências de validade	Gonçalves, A.; de Almeida, L.	Avaliação Psicológica	2012	Brasil
Bullying entre Estudantes com e sem Características de Dotação e Talento	Oliveira, J.; Barbosa, A.	Psicologia: Reflexão e Crítica	2012	Brasil





Título del artículo	Autor(es) abreviado(s)	Revista que publica el artículo	Año de publicación	País de edición
Pesquisadoras brasileiras: conciliando talento, ciência e família	Prado, R.; Fleith, D.	Arquivos Brasileiros de Psicologia	2012	Brasil
Alto desempenho gerencial, contexto desafiador e personalidade	Garcia, S.; Guevara, B.	Estudos de Psicologia	2013	Brasil
As características dermatoglíficas de crianças e adolescentes talentosos do Instituto Rogério Steinberg do Rio de Janeiro - RJ	Linhares, R.; Filho, J.; Mettrau, M.	Psicologia Clínica	2013	Brasil
Características pessoais, familiares e escolares: estudo comparativo entre superdotados e superdotados underachievers	Alves Tentes, V.; de Souza Fleith, D.	Avaliação Psicológica	2014	Brasil
É possível encontrar talentos nas ruas e em instituições prisionais?	d'Ávila, M.	Revista Educação Especial	2014	Brasil
Programas de benefícios sociais para docentes no ensino superior brasileiro como forma de reter talentos: um estudo exploratório	Carvalho, J; Profeta, R.	Revista da Avaliação da Educação Superior	2015	Brasil
Talento Académico: un análisis de la identificación de estudiantes talentosos efectuada por profesores	Flanagan, A.; Arancibia, V.	Psykhe	2005	Chile
Impacto en la Sala de Clases de un Programa Extraescolar de Enriquecimiento para Estudiantes con Talentos	Narea, M.; Lissi, M.; Arancibia, V.	Psykhe	2006	Chile
La Inteligencia Social: aportes desde su estudio en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas	López, V.	Psykhe	2007	Chile
El Proceso de Construcción y Validación de la Escala de Identificación de Talento Académico 'Edita'	Alegría, I; Lay, S; Calderón, C; Cárdenas, M.	Estudios Pedagógicos	2010	Chile





Título del artículo	Autor(es) abreviado(s)	Revista que publica el artículo	Año de publicación	País de edición
Atendiendo a las necesidades de estudiantes talentosos con trastornos del espectro de autismo: aproximaciones diagnósticas, terapéuticas y psicoeducativas	Foley, M.; Assouline, S.	Psicoperspectivas	2010	Chile
Adaptación socioemocional en escolares: evaluación de un instrumento nuevo en la provincia de Concepción	Mathiesen, M; Merino, J; Castro, G; Mora, O; Navarro, G.	Estudios Pedagógicos	2011	Chile
El talento: una construcción en y desde la pedagogía dialógica	Andreucci, P.	Psicoperspectivas	2012	Chile
Autoconcepto y Talento: una relación que favorece el logro académico	González, M.; Leal, D.; Segovia, C.; Arancibia, V.	Psykhe	2012	Chile
Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo	Mathiesen, M; Castro, G; Merino, J; Mora, O; Navarro, G.	Estudios Pedagógicos	2013	Chile
Efectos del Programa Talentos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de sus estudiantes	Merino, J; Mathiesen, M; Mora, O; Castro, G; Navarro, G.	Estudios Pedagógicos	2014	Chile
Identificación de estudiantes con altas capacidades en el Distrito de Santa Marta, Colombia	Paba, C.; Cerchiaro, E.; Sánchez, L.	Universitas Psychologica	2008	Colombia
Burnout y pensamientos irracionales en deportistas de alto rendimiento	Sierra, C.; Abello, R.	Psychologia. Avances de la disciplina	2008	Colombia
Educators' Implicit Theories of Intelligence and Beliefs about the Identification of Gifted Students	García, M.; McCoach, D.	Universitas Psychologica	2009	Colombia
Capacidad intelectual y función ejecutiva en niños intelectualmente talentosos y en niños con inteligencia promedio	Montoya, D.; Trujillo, N.; Pineda, D.	Universitas Psychologica	2010	Colombia
Estilo cognitivo reflexividad-impulsividad en escolares con alto nivel intelectual	Ramiro, P; Navarro, J.; Menacho, I.; Aguilar, M.	Revista Latinoamericana de Psicología	2010	Colombia





Título del artículo	Autor(es) abreviado(s)	Revista que publica el artículo	Año de publicación	País de edición
Caracterización de estudiantes desde sus potencialidades y talentos académicos en la región de Antofagasta, Chile	García, M.; Proestakis, A.; Lillo, A.; Muñoz, E.; López, C.; Guzmán, M.	Universitas Psychologica	2012	Colombia
Caracterización de procesos cognitivos de memoria, lenguaje y pensamiento, en estudiantes con bajo y alto rendimiento académico	Mejía, E.; Escobar, H.	Diversitas: perspectivas en Psicología	2012	Colombia
Propiedades psicométricas de un instrumento para medir las relaciones familiares en adolescentes intelectualmente sobresalientes	Valdés, Á.; Martínez, E.; Vera, J.; Montoya, G.	Pensamiento Psicológico	2012	Colombia
Perfil docente para estudiantes con altas capacidades	Conejeros, M; Gómez, M; Donoso, E.	Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación	2013	Colombia
Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes	Valdés, A.; Sánchez, P.; Yáñez, A.	Acta Colombiana de Psicología	2013	Colombia
Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados	Gómez, M.; Mata, S.; García, M.; Calero, M.; Molinero, C.; Bonete, S.	Revista Latinoamericana de Psicología	2014	Colombia
El talento en niños y niñas de I Ciclo de la Educación General Básica: la perspectiva docente vs la realidad educativa	Castro, D; Pereira, Z; Solís, J; Ureña, K; Villalobos, B.	Revista Electrónica Educare	2010	Costa Rica
Examining the Relevance of Emotional Intelligence Within Educational Programs for the Gifted and Talented	Bellamy, A.; Gore, D.; Sturgis, J.	Electronic Journal of Research in Educational Psychology	2005	España
Estudio del Talento en Estudiantes de Educación Infantil y Primaria	Martín, M.	Electronic Journal of Research in Educational Psychology	2005	España
Efectos de la hipnosis activa-viva sobre el estado anímico de los deportistas de élite	Cracium, M.; Szatmari, C.	Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte	2006	España



Título del artículo	Autor(es) abreviado(s)	Revista que publica el artículo	Año de publicación	País de edición
Patrones antropométricos en el luchador de élite cubano	Sancesario, L; Rosales, A.	Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	2006	España
Características del Flow, ansiedad y estado emocional en relación con el rendimiento en deportistas de élite	López, M.; Torregrosa, M.; Roca, J.	Cuadernos de Psicología del Deporte	2007	España
Valores antropométricos de referencia para la clasificación del talento en la lucha	Sancesario, L; Rosales, A.	Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	2007	España
Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades	Manzano, A.; Arranz, E.	Anuario de Psicología	2008	España
Inteligencia Emocional en estudiantes superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra	Prieto, M.; Ferrándiz, C.; Ferrando, M.; Sáinz, M.; Bermejo, R.; Hernández, D.	Electronic Journal of Research in Educational Psychology	2008	España
Avaliação do perfil motivacional dos atletas de alto rendimento do taekwondo brasileiro	Rodrigues, M.; da Costa, V.; Martin, D.; Noce, F.	Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte	2008	España
Características psicológicas en los jugadores de Pádel de alto rendimiento	Ruiz, R.; Lorenzo, O.	Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte	2008	España
Programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de zonas marginadas	Chávez, B.; Zacatelco, F.; Acle, G.	Electronic Journal of Research in Educational Psychology	2009	España
El Oasis. Un modelo de enriquecimiento para el desarrollo del talento	Aljughaiman, A.	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado	2010	España



Título del artículo	Autor(es) abreviado(s)	Revista que publica el artículo	Año de publicación	País de edición
Creatividad, inteligencia sintética y alta habilidad	Bermejo, R; Hernández, D; Ferrando, M; Soto, G; Sainz, M; Prieto, M.	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado	2010	España
Modelo de identificación de estudiantes con altas habilidades de Educación Secundaria	Ferrándiz, C; Prieto, M; Fernández, M; Soto, G; Ferrando, M; Badía, M.	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado	2010	España
Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y la alta capacidad: ámbito académico y capacidades personales	Jiménez, C; Murga, M; Gil, J; Téllez, J; Trillo, T.	Educación XXI	2010	España
Programas académicos para la formación de profesores de estudiantes con superdotación y talento	Mettrau, M. B.	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado	2010	España
Alta habilidad: superdotación y talento	Prieto, M.	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado	2010	España
Talleres de enriquecimiento extracurricular para estudiantes de altas habilidades	Rojo, Á; Garrido, C; Soto, G; Sáinz, M; Fernández, M; Hernández, M.	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado	2010	España
Enseñanza de la inteligencia exitosa para estudiantes superdotados y talentos	Sternberg, R; Grigorenko, E; Ferrando, M; Hernández, D; Ferrándiz, C; Bermejo, R.	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado	2010	España
La educación online con estudiantes de alta capacidad intelectual. Evaluación de una intervención en el ámbito de las Matemáticas	Tourón, J; Marcos, G; Tourón, M.	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado	2010	España
Percepción de competencia, estado de ánimo y tolerancia al estrés en jóvenes deportistas de alto rendimiento	Arruza, J.; Arribas, S.; Otaegi, O.; González, O.; Irazusta S.; Ruiz, L.	Anales de Psicología	2011	España



Título del artículo	Autor(es) abreviado(s)	Revista que publica el artículo	Año de publicación	País de edición
Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales	Borges del Rosal, Á.; Hernández, C.; Rodríguez, E.	Psicothema	2011	España
Assertive Skills and Academic Performance in Primary and Secondary Education, Giftedness, and Conflictive Students	Marugán de Miguelsanz, M.; Carbonero, M.; Palazuelo, M.	Electronic Journal of Research in Educational Psychology	2012	España
Análisis de las relaciones entre creatividad y altas capacidades en Primaria y Secundaria	Marugán de Miguelsanz, M.; Carbonero, M.; Torres, M.; León, B.	Electronic Journal of Research in Educational Psychology	2012	España
Sobre o Desenvolvimento do Talento no Desporto: Um Contributo dos Modelos Teóricos do Desenvolvimento Desportivo	Barreiros, A.; Côté, J.; Fonseca, A.	Revista de Psicología del Deporte	2013	España
Procesos de automatización cognitiva en alumnado con altas capacidades intelectuales	Montero, J.; Navarro, J.; Aguilar, M.	Anales de Psicología	2013	España
Evaluación basada en las necesidades de estudiantes en los que se suponen altas capacidades intelectuales o un trastorno del espectro autista: el diseño de una heurística	Burger, A.; Minnaert, A.; Van den Bosch, E.	Electronic Journal of Research in Educational Psychology	2014	España
Estabilidad temporal del CI y potencial de aprendizaje en niños superdotados: implicaciones diagnósticas	Calero, M.; García, M.	Anales de Psicología	2014	España
The theory of multiple intelligences in the identification of high-ability students	Hernández, D.; Ferrándiz, C.; Ferrando, M.; Prieto, L.; Fernández, M.	Anales de Psicología	2014	España
Reteniendo el talento de liderazgo en las escuelas	Rhodes, C.; Brundrett, M.	REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación	2014	España

Título del artículo	Autor(es) abreviado(s)	Revista que publica el artículo	Año de publicación	País de edición
Propiedades psicométricas del inventario de cociente emocional EQ-I:YV en estudiantes superdotados y talentosos	Sáinz, M; Ferrándiz, C; Fernández, C; Ferrando, M.	Revista de Investigación Educativa	2014	España
Niveles subjetivos de estrés-recuperación en deportistas costarricenses de alto rendimiento	Sánchez, M.; Ureña, P; Calleja, J.	Cuadernos de Psicología del Deporte	2014	España
Comparación de los enfoques psicométrico y operatorio en la identificación de estudiantes de altas capacidades	Montero, J.; Navarro, J.; Aguilar, M.; Ramiro, P.	Revista Mexicana de Psicología	2006	México
Aspectos implicados en el talento y en la práctica de un instrumento musical	Galicia, I.	Revista Intercontinental de Psicología y Educación	2007	México
Análisis de las capacidades de visualización espacial e intelectual en los estudiantes con talento matemático	Ramírez, R.; Ramírez, I.; Flores, P.; Castro, E.	Revista Mexicana de Psicología	2013	México
Variables que diferencian a estudiantes de bachillerato con y sin aptitudes intelectuales sobresalientes	Valdés, Á; Vera, J; Carlos, E.	REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa	2013	México
Una mirada desde el Rorschach hacia la niñez con talento intelectual en riesgo	Blumen, S; Cornejo, M.	Revista de Psicología	2006	Perú
Motivación, sobredotación y talento: un desafío para el éxito	Blumen, S.	Revista de Psicología	2008	Perú
Programa de enriquecimiento en lectura para adolescentes talentosos	Morales, S.	Revista de Psicología	2008	Perú
La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos	Renzulli, J.	Revista de Psicología	2008	Perú
Dificultades socioemocionales del alumno con altas habilidades	Soriano, E.	Revista de Psicología	2008	Perú
Simplicity in complex times: Six principles for teaching the gifted	M. Cohen, L.	Revista de Psicología	2011	Perú



Título del artículo	Autor(es) abreviado(s)	Revista que publica el artículo	Año de publicación	País de edición
Aceleración de la enseñanza para estudiantes superdotados: argumentos favorables y contrarios	Rodrigues, R.; Fleith, D.	Revista de Psicología	2012	Perú
Creatividad en el aula: percepciones de estudiantes superdotados y no-superdotados	Gonçalves, F.; Fleith, D.	Revista de Psicología	2013	Perú
Una mirada creativa hacia la superdotación. Posibilidades y dificultades en la identificación de la creatividad	Borgstede, S.; Hoogeveen, L.	Revista de Psicología	2014	Perú
Educação do aluno sobredotado no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa	Souza, D; Almeida, L; Soriano de Alencar, E; Miranda, L.	Revista Lusófona de Educação	2010	Portugal
Proyecto escuelas alternativas de la dirección del poder popular para la educación, cultura y deporte gobernación del estado Mérida	Gobernación del estado Mérida dirección del poder popular para la educación, cultura y deporte.	Educere		Venezuela
Formación del Talento Humano Centrado en Valores. Vivencias en la Práctica Profesional III Programa Educación de Luz Punto Fijo	García, B; Pinto, T.	Laurus	2008	Venezuela
Evolución histórica del factor humano en las organizaciones: de recurso humano a capital intelectual	García, M; Leal, M.	Omnia	2008	Venezuela

Fuente: elaborado por Cristian Rodrigo Escobar Casallas, Luis Carlos Escobar Casallas y Luis Manuel Velásquez Guerra

Apéndice 2

Ejemplos de instrumentos formales utilizados en los procesos de reconocimiento de la excepcionalidad

Tipos de test

Tipo de test	Nombre	Autor y año	Objetivo	Edades
Aptitudes	Test de Aptitudes Musicales de Seashore	Seashore, Saetveit y Lewis, 1977	Evaluar aspectos de aptitud musical: tono, intensidad, ritmo, apreciación del tiempo, timbre y memoria tonal	9 años en adelante
Aptitudes	Test de Aptitudes Mentales Primarias-PMA	Thurstone y Thurstone, 1949	Evalúa las siguientes aptitudes: verbal, espacial, razonamiento, número y fluidez verbal	10 años en adelante
Aptitudes	Test de Aptitudes Escolares-TEA	Thurstone y Thurstone, 1963	Sigue al PMA, evalúa: aptitud verbal, espacial y razonamiento	8-19 años
Aptitudes	Batería Española de Tests de Aptitudes	Rodríguez, 1981	Evalúa: atención, memoria, aptitud verbal, numérica, espacial, mecánica y razonamiento	4-18 años
Aptitudes	Batería de Aptitudes para el aprendizaje escolar	De la Cruz, 1989	Evalúa: comprensión verbal, número y aptitud perceptiva	6-7 años
Aptitudes	B.A.D.Y (A, B, C, D y G)	CEPE, 1988	Evaluación de la inteligencia a partir de un esquema bifactorial	4-19 años
Aptitudes	Evaluación factorial de las Aptitudes Intelectuales	Santamaría, Arribas, Pereña y Seisdedos, 2006	Evaluación factorial: espacial, numérica, razonamiento, verbal y memoria	8 años en adelante



Tipo de test	Nombre	Autor y año	Objetivo	Edades
Aptitudes	Batería TEA inicial	García, Arribas y Uriel, 2006	Evaluación de aptitudes intelectuales importantes para la educación primaria	6-7 años
Aptitudes	Cuestionario de estrategias de aprendizaje	Beltrán, Pérez y Ortega, 2006	Evalúa las principales estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes: sensibilización, elaboración, personalización y metacognición	1.º-4.º ESO
Aptitudes/ Inteligencia general	Escala McCarthy de aptitudes y psicomotricidad	McCarthy, 2006	Inteligencia general: perceptivo/manipulativa, cuantitativa, memoria, motricidad e inteligencia general	2- 8.5 años
Inteligencia general	Matrices progresivas de Raven	Raven, 1994	Inteligencia general no verbal. Razonamiento analógico	5 años en adelante
Inteligencia general	Test G de Cattell	Cattell, 1959	Inteligencia general no verbal. Razonamiento abstracto	4 años en adelante
Inteligencia general	Test de Inteligencia General de Dominós-TIG	Anstey, 1944	Inteligencia no verbal. Abstracción y comprensión de relaciones	A partir de 10 años
Inteligencia general	Naipes G	García y Yuste, 1988	Inteligencia no verbal. Abstracción y establecimiento de relaciones entre naipes de la baraja española	10 años en adelante

Tipo de test	Nombre	Autor y año	Objetivo	Edades
Inteligencia general	TONI-2	Brown, Sherbenou y Jonhsen, 1995	Inteligencia general no verbal. Razonamiento abstracto	5-85 años
Inteligencia general	IGF: Inteligencia general y factorial	Yuste, 1991	Inteligencia general según dos factores: verbal y no verbal	7 años en adelante
Inteligencia general	Test de Matrices Progresivas de Raven, Escala Coloreada	Raven, Court y Raven, 1986	Medir la capacidad intelectual	5-11 años
Inteligencia general	Escala de Wechsler de inteligencia para Niños de nivel preescolar y primaria (WPPSI-III)	Wechsler, 1967	Evaluar la inteligencia.	De 4 años 0 meses a 6 años 6 meses
Inteligencia general	Escala de Wechsler de inteligencia para Niños (WISC-IV)	Wechsler, 1949	Proporcionar una medición confiable del funcionamiento intelectual.	De 6 años 0 meses a 16 años 11 meses
Inteligencia general	Batería de evaluación para niños	Kaufman y Kaufman, 1997	Inteligencia general: procesamiento simultáneo, procesamiento sucesivo y conocimientos.	2,5-12,5 años
Inteligencia general	Test breve de inteligencia de Kaufman	Kaurman y Kaufman, 1997	Inteligencia general: verbal y no verbal.	4-90 años
Madurez mental	Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales - BADyG-I	Yuste, 2005	Estimar de manera general la madurez mental.	3 años 9 meses a 6 años 11 meses
Potencial de aprendizaje	Application of Cognitive Functions Scale	Lidz y Jepsen, 1997	Evaluación de procesos de aprendizaje implicados en los niveles preescolares	3-5 años

Tipo de test	Nombre	Autor y año	Objetivo	Edades
Potencial de aprendizaje	Learning Potential Assessment Device	Feuerstein <i>et al.</i> , 1979	Evaluar la modificabilidad cognitiva	Niños, personas adultas y ancianos
Potencial de aprendizaje	Evaluación del potencial de Aprendizaje-2	Fernández-Ballesteros, Calero, Campllonch y Belchi, 2000	Evaluar el potencial de aprendizaje en una tarea de razonamiento analógico	10 años en adelante, personas adultas y ancianos
Creatividad/ Inteligencia creativa	Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad -CREA	Corbalán, Martínez, Sonoro, Monreal, Tejerina y Limiñana, s.f.	Apreciar la inteligencia creativa mediante la evaluación cognitiva de la creatividad individual, de acuerdo al indicador de generación de cuestiones en el contexto teórico de búsqueda y solución de problemas	Niños 6-9 años y niños mayores de 9 años, adolescentes y adultos
Creatividad/ Inteligencia creativa	Prueba de imaginación creativa-PIC	González, Gómez, Mosteiro y Barraca, 2012	Evaluar productos creativos verbales y gráficos	De 3º a 6º nivel de primaria
Creatividad/ Inteligencia creativa	Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes-PIC-J	González, Gómez, Mosteiro y Barraca, 2008	Evaluar la creatividad narrativa y gráfica	12-18 años
Identificación de capacidades excepcionales	Test de screening para la identificación de niños de 4-6 años con capacidades excepcionales o talentos.	Benito y Moro, 2002	Comprobar el desarrollo de los excepcionales en relación a niños normales (diferencias o similitudes)	4-6 años

Tipo de test	Nombre	Autor y año	Objetivo	Edades
Identificación de capacidades excepcionales	Escala de Evaluación de Superdotados-GATES	Gilliam, Carpenter y Cristensen, 1996	Proporcionar características para clasificar un comportamiento de personas con excepcionalidad. Nota: las puntuaciones por sí solas no diagnostican nada	5-18 años
Identificación de capacidades excepcionales	Escala de Renzulli (SCRBSS) Escalas para la valoración de las características de comportamiento de estudiantes superiores	Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman y Westberg, 2001	Proporcionar un instrumento objetivo y sistemático que guíe el juicio del profesor en el proceso de identificación	Niños en edad escolar
Identificación de capacidades excepcionales	Evaluación inicial para estudiantes excepcionales (primaria y secundaria) SAGES-2	Johnsen y Corn, 2001	Medir el desempeño académico	5-14 años
Personalidad	Test de los Cuentos de Hadas-FTT	Coulacoglou, 1993	Ayudar a evaluar la personalidad dinámica del niño, ofreciendo información acerca de sus interacciones, no solo de la personalidad	7-12 años
Personalidad	Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil -TAMAI	Hernández Hernández, 2002	Evaluar factores de personalidad (adaptación escolar, social y familiar)	8-18 años (de tercer año a bachillerato)
Personalidad	Batería de Socialización para profesores y padres- BAS 1-2	Moreno y Martorell, 1989	Evaluar la socialización de los niños y adolescentes en ambientes escolares y extraescolares	6-15 años

Fuente: Calero, M., García, M. y Gómez, M. (2007); Valadez, M., Betancourt, J. y Zavala, M. (2012)

Apéndice 3

Instrumentos de observación, valoración de compañeros y autovaloración

Jiménez (2010) realiza una compilación de instrumentos que pueden utilizarse como ejemplos de instrumentos de observación, valoración y autovaloración de la excepcionalidad.

Instrumento de nominación del profesor

Nombre del profesor _____ Curso _____ Fecha _____

Cuando se les compara con otros estudiantes de la misma edad cronológica, cuál de las siguientes características poseen tres estudiantes de su clase en grado notable

1. Aprende rápida y fácilmente.
2. Piensa con claridad, reconoce relaciones implícitas, comprende los significados.
3. Posee un vocabulario extenso.
4. Tiene gran capacidad de observación y memoria para los detalles.
5. Muestra un agudo sentido del humor.
6. Da respuestas únicas.
7. Hace preguntas inteligentes y profundas.
8. Muestra buena capacidad de atención.
9. Le gusta trabajar solo.
10. Tiene una imaginación muy viva.
11. Persistente, conducta dirigida al objetivo.
12. Ofrece productos e ideas originales.

Por favor, indique en qué área de talento destaca cada uno de los tres chicos señalados _____

Comente brevemente qué tienen de especial para usted cada uno de estos estudiantes _____

Nombre del alumno 1 _____

Nombre del alumno 2 _____

Nombre del alumno 3 _____

Académicamente excepcional en matemáticas

Nombre del alumno _____ Curso _____

Nombre y firma del profesor _____ Fecha _____

Cuando se les compara con otros estudiantes de la misma edad cronológica, cuál de las siguientes características poseen tres estudiantes de su clase en grado notable.

En mi opinión, este alumno es 'académicamente excepcional en matemáticas' _____

Rodee con un círculo el número que mejor describa el funcionamiento académico del alumno. Estos elementos incluyen un tipo de posibles características u objetivos. Es probable que un estudiante no destaque en todos ellos.

BAJO ALTO

- 1 2 3 4 5 **1.** Extrapola información desde datos estadísticos visuales como cuadros o gráficos.
- 1 2 3 4 5 **2.** Es capaz de entender conceptos abstractos y ver relaciones abstractas, incluyendo relaciones espaciales. Excepcionalidad capacidad verbal.
- 1 2 3 4 5 **3.** Relaciona las matemáticas con otras áreas y temas.
- 1 2 3 4 5 **4.** Resuelve problemas con métodos originales (incluyendo el uso de cálculos originales, calculadoras...).
- 1 2 3 4 5 **5.** Realiza operaciones con facilidad y precisión sin demasiados cálculos.
- 1 2 3 4 5 **6.** Se intriga con los desafíos de los problemas matemáticos que no tienen solución aparente.
- 1 2 3 4 5 **7.** Muestra motivación y determinación para permanecer en la tarea hasta completar las asignaciones del proyecto de clase.
- 1 2 3 4 5 **8.** Le gusta trabajar independientemente.
- 1 2 3 4 5 **9.** Hace preguntas con las que ilustrar su curiosidad intelectual.
- 1 2 3 4 5 **10.** Tiene una comprensión superior y amplia de conceptos y relaciones matemáticas.

Describe otras características del aprendizaje que parezcan importantes o especialmente facilitadoras para el progreso del alumno en un programa que le suponga un reto estimulante, o añada cualquier otro comentario que desee.

Escala de creatividad para identificación de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales

Demuestra habilidad para improvisar con ideas, lugares o materiales comunes	1	2	3	4
Fuerte sentido del humor; puede ver humor en situaciones que otros no	1	2	3	4
Muestra sensibilidad al ritmo, la belleza, color, situaciones emocionales	1	2	3	4
Demuestra imaginación, fantasea con facilidad	1	2	3	4
Se divierte y absorbe con el proceso creativo tanto y más que con el producto	1	2	3	4
Percibe la complejidad como un desafío; tendencia a asumir alto riesgo	1	2	3	4
Poco conformista, acepta ser diferente	1	2	3	4
Tolera la ambigüedad, inclinado a jugar con las ideas	1	2	3	4
Es flexible; tendencia a considerar soluciones alternativas a problemas	1	2	3	4
Abierto a la originalidad, emplea ideas o métodos buenos, pero inusuales	1	2	3	4
Demuestra fluencia, capacidad para generar múltiples soluciones o alternativas	1	2	3	4
Total de columna				
Total de columna ponderado x1 x2 x3 x4				

Fuente: Jiménez, 2010

Autovaloración del estudiante

La autovaloración y el autoinforme representan formas en las que el mismo estudiante puede identificarse con capacidades y talentos excepcionales, si es este su caso (Jiménez, 2010).

Ejemplo de autovaloración del estudiante

Nombre del alumno _____

Fecha de nacimiento _____ Escuela _____

Curso académico _____ Fecha _____

Haz el favor de leer cada frase cuidadosamente e indica con qué frecuencia te sucede lo indicado. Pon una X en el lugar adecuado basándote en la escala siguiente.

- 1. Raramente/nunca
- 2. De vez en cuando
- 3. Frecuentemente
- 4. Casi siempre/ siempre

	1	2	3	4
Me gusta organizar grupos y actividades				
Mis compañeros de clase me piden ayuda o solicitan mi opinión				
Me gusta pedir explicación antes de cooperar en un proyecto o actividad				
Me gusta investigar el porqué de las cosas				
Me gusta observar a otros trabajando				
Aprendo rápido observando y escuchando a otros				
Me gusta ser original al realizar cualquier cosa				
Cuando encuentro algo interesante, me gusta aprender todo lo que puedo sobre ello				
Me disgusta hacer tareas que requieren repetición o solo memorizar				

Mis objetivos e intereses educativos para el futuro incluyen _____

Rappahannock County Public Schools. Cuestionario para el alumno

1. Centro _____ Alumno _____
2. Curso _____ Sexo _____ Fecha _____
3. ¿Cuáles son tus programas de TV favoritos?
4. ¿Cuáles son tus revistas favoritas?
5. ¿Cuáles son tus periódicos favoritos?
6. ¿Cuáles son los mejores libros que has leído este año?
7. ¿A qué club u organización perteneces?
8. Lugar o categoría que ocupas - Premios o reconocimientos recibidos
9. Actividades especiales de la escuela en las que participas
10. ¿Qué deportes te interesan? ¿Cuáles practicas?
11. Tu placer o distracción favorita
12. Indica tus aficiones o hobby

Fuente: Jiménez, 2010

Valoración de compañeros/pares en la identificación de capacidades o talentos excepcionales.

La valoración entre compañeros es relevante, ya que los pares son buenos jueces a la hora de evaluar quiénes de sus compañeros poseen capacidades o talentos excepcionales. Se pueden emplear preguntas directas o indirectas a estos para que contribuyan a la identificación (Jiménez, 2010).

Apéndice 4

Ejemplo de perfiles para reconocimiento de talentos excepcionales

Red de Talento
Secretaría de Educación Distrital
Bogotá D.C.

La Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación de Bogotá, enmarcada en el Programa de Enfoque Diferencial, cuenta con el apoyo de diversas redes distritales para la atención de estudiantes con discapacidad, minorías étnicas o talento excepcional, como es el caso de la Red de Talentos que se encuentra conformada por nueve instituciones educativas distritales de diferentes localidades, que tienen como objetivo la identificación y potenciación de habilidades en sus estudiantes, trabajo liderado por un grupo de docentes de apoyo entre los que es posible encontrar psicopedagogos y educadores especiales que constantemente están desarrollando procesos de trabajo diferencial en los colegios. Los docentes de apoyo están desarrollando procesos de trabajo diferencial en los colegios a partir de la investigación y observación en cada contexto escolar permitiendo así establecer unos perfiles de identificación que respondan a las necesidades de cada institución.

Las instituciones de la Red de Talentos a lo largo del año escolar, tienen la labor más importante para desarrollar los procesos de potenciación de talento en los estudiantes.

Para que los procesos de Identificación y Nominación cumplieran con el objetivo de reconocer a los estudiantes talento, se diseñaron inicialmente en cada institución y luego en conjunto en la Red de Talentos, un grupo de perfiles en los que a través de tres aspectos: cognitivo, actitudinal y comunicativo, se especifican unas características que son evidenciables en los estudiantes con habilidades o capacidades superiores en cada área. De esta manera poder establecer un

criterio de nominación y que, a su vez, sirviera como punto de partida para iniciar el proceso de potenciación del talento.

El docente de apoyo entrega un formato de nominación para que los docentes de aula lo diligencien, en el cual se encuentran los perfiles por áreas para identificar, según las habilidades que encuentran, qué estudiantes cumplen con estas; ya sea para ingresar a un Plan de Formación Individual (PIF), Plan Personal del Talento (PPT) o a un Plan de Atención Complementaria Extracurricular (PACE).

Los docentes de aula tienen la tarea de reconocer cuáles de sus estudiantes tienen un nivel de desempeño superior en un área específica sobresaliendo de su grupo escolar y que requieren de un trabajo diferencial para fortalecer sus habilidades; después de que el docente de aula realiza todo el proceso de nominación, remite al docente de apoyo a los estudiantes seleccionados para desarrollar la caracterización de cada uno para el paso siguiente, que es la elección final bajo la cual se realizará la conformación de los grupos PIF, PPT o PACE, según su área de interés y de mayor habilidad, para desarrollar trabajos en un nivel superior, con formas de atención a través de grupos de enriquecimiento.

A continuación se presentan los perfiles realizados por la Red de Talentos y que son aplicados en las instituciones pertenecientes a ella, para el reconocimiento de estudiantes Talento:

Perfil del talento en Artes Plásticas

Respetado docente, el presente instrumento tiene como fin identificar ciertas habilidades en el área de Artes Plásticas del estudiante _____ del curso _____ de la jornada _____, en los siguientes ítems: cognitivo, actitudinal y comunicativo, marcando SÍ, A VECES o NO en la casilla correspondiente.

COGNITIVO	SÍ	AVECES	NO
Evidencia capacidad de pensamiento visual			
Posee destreza técnica para dibujar y darle significado a lo que dibuja.			
Es capaz de percibir relaciones entre formas, colores y dimensiones.			
Posee alta capacidad de percepción del detalle.			
Presenta facultad de pensamiento convergente y divergente.			
Transforma creativamente errores, accidentes e imprevistos.			
Desarrolla el juicio apreciativo frente a las diferentes muestras de artes plásticas y dibujo.			
Desarrolla habilidades conceptuales en torno al arte, al concepto de lo bello.			
Es capaz para reproducir mentalmente objetos que se han observado.			
Es capaz para percibir y enfocar el mundo desde un punto de vista ético y estético.			
Posee destreza técnica para manipular materiales, transformarlos y darles formas expresivas y con significado.			
Demuestra imaginación al asociar significados diferentes, en soluciones creativas visualmente originales.			
Organiza las imágenes componiendo de acuerdo al espacio y la relación entre formas.			

ACTITUDINAL	SÍ	AVECES	NO
Se muestra motivado y perseverante frente a los procesos artísticos en artes plásticas y dibujo.			
Denota interés por observar la naturaleza, su entorno, encontrando cualidades estéticas en objetos y situaciones cotidianas.			
Desarrolla gusto estético a través de la apreciación de imágenes plásticas.			
Muestra autoconfianza y seguridad en sí mismo y en sus creaciones.			
Se apasiona por el trabajo artístico que realiza.			
Manifiesta gusto y se pregunta sobre las cualidades estéticas de sus expresiones artísticas y las del entorno natural y sociocultural.			
Dedica parte de su tiempo a dibujar, pintar o crear.			
Muestra gestualidad corporal.			

COMUNICATIVO	SÍ	AVECES	NO
Es capaz de interpretar visualmente su entorno para comunicar y explicar verbalmente, o 'semánticamente', la obra realizada.			
Posee destreza para demostrar y explicar su obra.			
Expresa las sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos.			
Simboliza fantasías y nociones espontáneamente en sus expresiones artísticas.			
Relata los procedimientos que ejecuta.			
Distingue nociones básicas de elementos propios del lenguaje artístico.			
Expresa emotivamente sus ideas de manera gráfica, más allá de las interpretaciones tradicionales y estereotipos culturales.			
Propone ideas artísticas auténticas, benéficas y novedosas para su ambiente natural, social y cultural asumiendo una actitud de compromiso con ellas.			
Se le facilita expresar el mundo de las sensaciones o de la imaginación.			
Valora la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.			

Observaciones: _____

Perfil del talento en Matemáticas

Respetado docente, el presente instrumento tiene como fin identificar ciertas habilidades en el área de Matemáticas del estudiante _____ del curso _____ de la jornada _____, en los siguientes ítems: cognitivo, actitudinal y comunicativo, marcando SÍ, A VECES o NO en la casilla correspondiente.

COGNITIVO	SI	AVECES	NO
Utiliza símbolos abstractos para representar objetos y conceptos concretos.			
Es capaz de desarrollar habilidades matemáticas a través de juegos numéricos y mentales.			
Entiende y utiliza el lenguaje matemático (domina los conceptos de cantidad, tiempo y causa efecto).			
Relaciona los aspectos que hacen parte de un razonamiento.			
Adquiere y retiene rápidamente información para abstraer y sintetizar.			
Representa datos usando tablas y gráficas (pictogramas, gráficas de barras, diagramas de líneas, diagramas circulares).			
Busca generar diferentes procedimientos, posibilidades y alternativas para llegar a un mismo resultado,			
Reconoce significados del número en diferentes contextos (medición, conteo, comparación, codificación, localización, entre otros).			
Reconoce propiedades de los números (par, impar, etc.) y relaciones entre ellos (ser mayor que, ser menor que, ser múltiplo de, ser divisible por, etc.) en diferentes contextos.			
Construye igualdades y desigualdades numéricas como representación de relaciones entre distintos datos.			
Representa datos relativos a su entorno usando objetos concretos, pictogramas y diagramas de barras.			
Interpreta las fracciones en diferentes contextos: situaciones de medición, relaciones parte todo, cociente, razones y proporciones			
Realiza construcciones y diseños utilizando cuerpos y figuras geométricas tridimensionales y dibujos, o figuras geométricas bidimensionales.			

ACTITUDINAL	SÍ	AVECES	NO
Le gusta la organización y el perfeccionismo.			
Desarrolla habilidades matemáticas a través de los juegos matemáticos y mentales (se cansa con actividades repetitivas).			
Es autónomo buscando información, relacionando lo que aprende, deduce y aplica.			
Es persistente para vencer obstáculos o solucionar problemas.			
Muestra una actitud crítica frente al proceso que lleva (capaz de autoevaluar su proceso).			
Muestra motivación y gusto hacia las matemáticas (laboriosidad e interés por el área).			
Disfruta de las actividades llevadas a cabo en torno al área específica.			
Presenta habilidades de liderazgo en el desarrollo de actividades.			
Demuestra organización a la hora de abordar el problema para dar solución.			
Expresa coherentemente lo aprendido.			
Es creativo e imaginativo para ver distintas posibilidades y alternativas de solución.			

COMUNICATIVO	SÍ	AVECES	NO
Realiza preguntas y de profundidad, de acuerdo al tema tratado			
Justifica y expone regularidades y propiedades de los números, sus relaciones y operaciones.			
Describe verbalmente e interpreta diferentes tipos de representación y relaciones matemáticas, a partir de una tabla, una gráfica, una expresión simbólica o una situación descrita en lenguaje natural.			
Explica –desde su experiencia– la posibilidad o dificultad de ocurrencia de eventos cotidianos.			
Se le facilita estructurar verbalmente conceptos matemáticos.			

Observaciones: _____

Perfil del talento en Artes - Música

Respetado docente, el presente instrumento tiene como fin identificar ciertas habilidades en el área de Artes - Música del estudiante _____ del curso _____ de la jornada _____, en los siguientes ítems: cognitivo, actitudinal y comunicativo, marcando SÍ, A VECES o NO en la casilla correspondiente.

COGNITIVO	SÍ	AVECES	NO
Desarrollo del pensamiento abstracto.			
Tiene capacidad creativa puesta de manifiesto en sus intervenciones musicales.			
Maneja destreza motora.			
Identifica sonidos graves y agudos.			
Imagina juegos rítmicos y composiciones ritmo-melódicas sencillas, silencios, ruidos, sonidos y melodías, retomando los sonidos de la naturaleza y el entorno social y cultural (en el aula, en la casa, en la calle).			
Explora materiales e instrumentos sencillos para expresar sus evocaciones, observaciones y fantasías sonoras y musicales.			
Se involucra en actividades de audición musical en donde pone en evidencia el desarrollo de su memoria musical.			
Interpreta partituras en algún instrumento.			
Lee partituras.			
Distingue si alguien desafina al cantar.			
Identifica las figuras musicales y su valor relativo.			
Se enriquece de la cultura musical.			
Sigue el pulso con partes del cuerpo a diferentes velocidades.			
Identifica y establece diferencias entre ritmo, armonía y melodía.			
Es consciente de la importancia que tiene la historia musical para interpretar el presente en general, manifestándolo por escrito u oralmente.			

ACTITUDINAL	SÍ	AVECES	NO
Muestra disposición por explorar y aprender música.			
Disfruta improvisando ritmos.			
Le da sentido musical a las frases.			
Confía en sus propuestas musicales.			
Disfruta los sonidos de su cuerpo y de la naturaleza.			
Demuestra interés por la variedad de sonidos musicales y naturales.			
Manifiesta actitud de goce ante el descubrimiento de sus condiciones de inventiva musical.			
Expresa sus emociones e ideas a través de la interpretación de algún instrumento.			
Se involucra gustoso en actividades grupales que acrecientan su aprecio por el patrimonio cultural musical.			
Se muestra alegre y entusiasta frente a ciertos sonidos ya sean clásicos, étnicos, etc.			
Es capaz de identificar, explicar y asumir sus éxitos y equivocaciones.			

COMUNICATIVA	SI	AVECES	NO
Es consciente del valor del silencio como medio indispensable para escucharse y escuchar a los demás.			
Se comunica fácilmente a través de la música.			
Cuenta con una adecuada expresión corporal frente a la interpretación de un instrumento.			
Logra despertar en un determinado público diferentes sensaciones cuando interpreta algún instrumento.			
Comunica sin temor sus emociones frente a sus propias interpretaciones.			
Comunica espontáneamente los aportes de los periodos musicales colocándolos en práctica a su vida cotidiana.			
Se ha inventado alguna canción.			
Expresa sus sentimientos, gustos o emociones por medio de un instrumento o melodía.			

Observaciones: _____

Perfil del talento en Tecnología

Respetado docente, el presente instrumento tiene como fin identificar ciertas habilidades en el área de Tecnología del estudiante _____ del curso _____ de la jornada _____, en los siguientes ítems: cognitivo, actitudinal y comunicativo, marcando SÍ, A VECES o NO en la casilla correspondiente.

COGNITIVO	SI	AVECES	NO
Identifica y describe la importancia de algunos artefactos tecnológicos en el desarrollo de actividades cotidianas.			
Reconoce herramientas, que como extensión de su cuerpo, le ayudan a realizar tareas de transformación de materiales.			
Establece semejanzas y diferencias entre artefactos y elementos naturales.			
Reconoce el computador como herramienta de trabajo y de comunicación y lo utiliza en diferentes actividades formativas.			
Maneja adecuadamente herramientas de uso tecnológico cotidiano para transformar materiales con algún propósito (recortar, pegar, construir, ensamblar).			
Identifica artefactos tecnológicos que se utilizan en su entorno para satisfacer necesidades cotidianas.			
Utiliza adecuadamente los artefactos tecnológicos de su entorno en tareas cotidianas.			
Identifica productos tecnológicos, en especial artefactos, para solucionar problemas de la vida cotidiana.			
Detecta fallas en el funcionamiento de algunos de los artefactos, actúa de manera segura frente a ellas, e informa a los adultos sus observaciones.			
Plantea cambios en el diseño de algunos artefactos de su entorno, en relación con su funcionamiento y seguridad.			
Ensambla artefactos y dispositivos sencillos siguiendo instrucciones gráficas.			
Identifica materiales caseros y partes de artefactos en desuso para construir objetos que le ayudan a satisfacer sus necesidades y contribuir con la preservación del medio ambiente.			

ACTITUDINAL	SÍ	AVECES	NO
Consigue despertar el interés y el gusto por los estudios científicos.			
Evalúa el papel que la ciencia juega y ha jugado en nuestras vidas.			
Participa colectivamente en la solución de los problemas modelados en clase.			
Asume roles de liderazgo logrando que los miembros del grupo contribuyan, de forma efectiva y adecuada, a la consecución de los objetivos.			





Demuestra capacidad para llegar a acuerdos que lo benefician individualmente y colectivamente, a través del intercambio de información, debate de ideas y utilización de estrategias efectivas.			
Identifica, analiza, desarrolla y transforma nuevas ideas en soluciones viables y eficaces ,aplicables a la dinámica escolar.			
Alto nivel de seguridad en sí mismo, enfocado hacia la consecución de un objetivo en común.			
Reconoce emociones en búsqueda de actividades que lleven al cumplimiento de los objetivos propuestos a nivel personal y grupal.			
Genera y mantiene un flujo de comunicación adecuado entre los miembros del grupo, utilizando los medios de comunicación establecidos para cada caso, favoreciendo así el establecimiento de relaciones sanas y beneficiosas.			
Capacidad para resolver de forma eficaz las situaciones, hechos o conflictos que hacen peligrar los objetivos curriculares			

COMUNICATIVO	SÍ	AVECES	NO
Explica la utilidad de los objetos tecnológicos para la realización de actividades cotidianas.			
Describe semejanzas y diferencias que existen entre los productos de la tecnología que utilizaban nuestros antepasados hasta nuestros días.			
Explica los riesgos al utilizar herramientas y artefactos empleados en la vida cotidiana.			
Describe artefactos de su entorno según algunos criterios (material, uso).			
Describe procesos sencillos (artesanales e industriales) para la obtención de productos de su entorno.			
Explica la forma y el funcionamiento de algunos artefactos por medio de dibujos.			
Manifiesta interés por temas relacionados con la tecnología a través de preguntas e intercambio de ideas.			
Sigue instrucciones sobre el uso adecuado de artefactos y procesos que están en manuales y otros documentos.			
Describe el funcionamiento y las características de los artefactos, procesos y sistemas tecnológicos, utilizando diferentes formas de representación (diagramas, esquemas, dibujos).			
Participa en discusiones que involucran predicciones sobre posibles consecuencias relacionadas con el uso de artefactos y procesos tecnológicos en su entorno, y argumenta sus planteamientos.			

Observaciones: _____

Perfil del talento en Artes - Danzas

Respetado docente, el presente instrumento tiene como fin identificar ciertas habilidades en el área de Artes - Danzas del estudiante _____ del curso _____ de la jornada _____, en los siguientes ítems: cognitivo, actitudinal y comunicativo, marcando SÍ, A VECES o NO en la casilla correspondiente.

COGNITIVO	SÍ	AVECES	NO
Tiene conceptos enfocados en el arte de las danzas.			
Conoce características propias de las danzas.			
Conoce o muestra interés por lugares cercanos que reflejan procesos artísticos.			
Es capaz de demostrar el cambio histórico por el que ha pasado la danza.			
Tiene en cuenta los procesos llevados en el escenario.			
Posee capacidad para intervenir con su participación en un género musical o ritmo de mayor preferencia.			
Mantiene una postura crítica, creativa, positiva, entre otras, hacia algún representante de la danza,			
Conoce o muestra interés por lugares cercanos que reflejan procesos artísticos.			
Reconoce al público como ente evaluador.			
Gestiona procesos y proyectos de la danza y sus prácticas.			
Explica los posibles significados y mensajes de una danza.			
Reconoce dos o más ritmos folclóricos y ejecuta sus pasos básicos.			
Interpreta pasos básicos de acuerdo al ritmo, aun cuando es desconocido.			
Conoce las regiones de Colombia y sus bailes típicos.			
Conoce algunos bailes típicos de otros países.			

ACTITUDINAL	SÍ	AVECES	NO
Le agrada leer investigar y reconocer sobre diversos temas que competen al movimiento, ritmo, escenografía, espacio, estilo, dirección, innovación, entre otros.			
Asiste a eventos de artes escénicas y danza.			
Concibe y desarrolla proyectos artísticos para su vida.			
Prepara condiciones para hacer y ver las artes del cuerpo en un escenario.			
Tiene habilidad para trabajar en equipo.			
Está atento a las intervenciones que debe realizar en sus actos.			
Emplea su tiempo libre en actividades artísticas de su interés.			
Emplea pautas de organización y respeto en el trabajo de expresión corporal.			
Asume indicaciones para la realización y presentación de trabajos corporales.			
Aplica en el trabajo corporal las normas establecidas generando ambientes adecuados en el aula.			
Aporta su habilidad corporal para la práctica grupal respetando los acuerdos establecidos y valorando las producciones artísticas.			

COMUNICATIVO	SÍ	AVECES	NO
Reconoce su lenguaje no verbal con alguna intencionalidad comunicativa.			
Conoce el vocabulario propio de las demostraciones artísticas.			
Crea y propone movimientos, voces, gestos y actitudes.			
Logra desenvolverse de manera fluida en representaciones públicas.			
Se expresa por medio del movimiento corporal			
Se muestra en público con agrado al mostrar su participación.			
Impacta al público con su proyección corporal.			
Constantemente expresa a los docentes su deseo de participar en las actividades culturales.			
Expresa con propiedad diferentes emociones, ideas o valores a través de sus trabajos y actividades.			
Da a conocer, con respeto a sus maestros y compañeros, lo que cree mejor para las coreografías.			

Observaciones: _____

Perfil del talento en Ciencias

Respetado docente, el presente instrumento tiene como fin identificar ciertas habilidades en el área de Ciencias del estudiante _____, del curso _____ y la jornada _____, en los siguientes ítems: cognitivo, actitudinal y comunicativo, marcando SÍ, A VECES o NO en la casilla correspondiente.

COGNITIVO	SÍ	AVECES	NO
Posee gran habilidad de observación.			
Formula hipótesis, preguntas verosímiles y contrastantes.			
Realiza generalizaciones partiendo de observaciones concretas.			
Diseña experimentos que le permiten confirmar o descartar hipótesis.			
Posee gran capacidad para controlar variables.			
Relaciona variables y su influencia.			
Concluye a partir de las teorías.			
Tiene capacidad para retroceder y analizar las hipótesis.			
Se interesa por llevar un registro detallado y ordenado con notas, tablas y dibujos de un acontecimiento natural.			
Establece relaciones conforme a la información previa y los datos recopilados.			
Establece consecuencias y contrastes.			
Analiza datos y variables.			
Encuentra o da cuenta de aplicaciones prácticas del conocimiento adquirido o experimentos realizados.			
Reporta resultados al contrastar hipótesis.			
Clasifica animales y plantas según características particulares (reino, familia, etc.).			

ACTITUDINAL	SÍ	AVECES	NO
Denota agrado por el cuidado del medio ambiente.			
Muestra gran curiosidad del contexto y su evolución.			
Le gusta relacionarse con plantas y animales.			
Categoriza especies y su contexto natural.			
Muestra interés por realizar experimentos.			
Le gusta leer, investigar y reconocer sobre diversos temas que competen al cuidado, evolución y desarrollo del mundo y el espacio			
Le gusta ver documentales y programas que tienen que ver con el medio ambiente y el cosmos.			
Muestra gran interés en los animales, los clasifica y analiza por dentro y por fuera.			
Demuestra un entusiasmo casi que incontrolable en su discurso al hablar de temas de las ciencias.			
Hay un deseo y curiosidad por conocer el origen de las cosas y su función en el medio.			

COMUNICATIVO	SÍ	AVECES	NO
Expresa conceptos e ideas desde el método científico.			
Comunica la importancia de la naturaleza, su cuidado y evolución.			
Participa en salidas y proyectos que tienen que ver con las ciencias.			
Identifica y reconoce la importancia de la naturaleza en todos los contextos.			
Interpreta y participa activamente en temas propios de las ciencias.			
En su discurso cotidiano incluye contenidos o temas astronómicos, naturalistas, entre otros.			
Se informa y comparte con entusiasmo temas del medio ambiente.			
Comunica de forma apropiada la procedencia de los animales y plantas.			
Participa activamente en actividades que le permitan involucrar a otras personas.			
Manifiesta una actitud dispuesta y positiva a los diversos temas de ciencias en los diferentes espacios en los que se relaciona.			

Observaciones: _____

Perfil del talento en Artes - Teatro

Respetado docente, el presente instrumento tiene como fin identificar ciertas habilidades en el área de Artes - Teatro del estudiante _____, del curso _____ y la jornada _____, en los siguientes ítems: cognitivo, actitudinal y comunicativo, marcando SÍ, A VECES o NO en la casilla correspondiente.

COGNITIVO	SI	AVECES	NO
Representa historias actuadas partiendo de pretextos cotidianos.			
Tiene conceptos y manipula la historia del teatro.			
Logra emerger características propias de los personajes.			
Se evidencia una coherencia en lo expresa y dice.			
Es capaz de demostrar el cambio histórico por el que ha pasado el teatro o la danza.			
Tiene en cuenta los procesos (vocalización, postura, caracterización, tono, altura, movimiento) llevados a cabo en el escenario.			
Posee capacidad para ubicarse en un género o momento histórico de mayor preferencia (dramaturgia, clown, etc.).			
Tiene claro la diferencia entre géneros y estilos teatrales.			
Mantiene una postura crítica, creativa, positiva, entre otras, hacia alguna representación del teatro o danza.			
Conoce o muestra interés por lugares que reflejan procesos artísticos.			
Reconoce al público como ente evaluador.			
Gestiona procesos y proyectos del teatro y sus prácticas.			

ACTITUDINAL	SÍ	AVECES	NO
Recrea con materiales del entorno una escenografía.			
Muestra gran curiosidad del contexto y su evolución.			
Identifica su figura de participación en escena (escenografía, director, actor, segundos personajes).			
Le gusta leer, investigar y reconocer sobre diversos temas que competen al movimiento, ritmo, escenografía, espacio, estilo dirección, innovación, entre otras.			
Asiste a eventos de artes escénicas por iniciativa propia.			
Concibe y desarrolla proyectos artísticos para su vida como una necesidad vital.			
Busca prepararse y preparar condiciones para hacer y ver el teatro y las artes del cuerpo en un escenario.			
Se produce artísticamente en prácticas contemporáneas en noción del teatro.			
Construye con entusiasmo narrativas dramaturgas, clown, performance, pantomima, comedia, danza- teatro, tragedia, entre otros.			

COMUNICATIVO	SÍ	AVECES	NO
Reconoce su lenguaje no verbal como una intencionalidad comunicativa.			
Conoce vocabulario propio de las demostraciones artísticas (tiene que ver con el estilo).			
Crea y propone movimientos, voces, gestos, actitudes.			
Logra desenvolverse de manera fluida en presentaciones públicas comunicando con su cuerpo y su voz.			
Se expresa por medio del movimiento corporal.			
Se muestra en público con agrado al interpretar diferentes roles.			
Convence con su discurso (tono, altura, timbre).			
Con su actuación convence al público de sus sentimientos (dolor, agrado, pasión, ira, envidia).			
Impacta al público con su manejo de voz y proyección corporal frente al personaje que realiza.			

Observaciones: _____

Apéndice 5 Ejemplo de adaptación a las escalas de nominación

En el año 2003, como parte de la implementación de un proyecto de formación institucional desarrollado por las secretarías de educación de Cundinamarca y del Municipio de Soacha, se desarrolló un proceso de adaptación de las escalas de nominación de Renzulli (Renzulli, *et. al.*, 2001) en conjunto con el equipo de trabajo de la Unidad de Atención Integrada de Soacha (UAIS).

De todo esto, surgió la necesidad de consultar y analizar un instrumento que le permitiera al educador esbozar algunas características relacionadas con la identificación de dichas habilidades, para lo cual resultó muy bien partir de los inventarios construidos por J. Renzulli, ya que estos permiten hacer un primer ejercicio de tamizaje, identificando algunos rasgos típicos del estudiante con capacidades excepcionales o talentos, y entregando una información muy

útil al docente de todos los grados, incluso desde el preescolar. Para tal efecto, era importante ver qué tan apropiada sería su aplicación en el contexto colombiano y más específicamente con la población de Soacha, por lo cual se hizo una revisión gramatical y semántica de la prueba, haciendo algunas modificaciones al texto original, sin excluir ningún ítem y conservando su sentido original (González, en García-Cepero *et.al.*, 2004, p. 34).

Para modificar las escalas se inició con una lectura de los formularios, evaluando la pertinencia de los ítems, la claridad, si era apropiado para la población y qué modificaciones requería. Después de pilotear el instrumento con docentes y estudiantes, se consideró que las siguientes escalas podían ser apropiadas como herramientas para contribuir a los procesos de nominación por parte de los docentes.

Características de aprendizaje

N = Nunca, MR = Muy rara vez, R = Rara vez, DC = De vez en cuando,
F = Frecuentemente, S = Siempre y NI = No hay información

El estudiante demuestra...	N	MR	R	DC	F	S	NI
1. Un vocabulario avanzado para su edad o nivel de curso.							
2. Habilidad para hacer inferencias sobre eventos, personas y cosas.							
3. Que almacena gran cantidad de información sobre un tema específico.							
4. Habilidad para entender palabras con doble sentido, implicaciones (saber leer entre líneas).							
5. Reconoce fácilmente relaciones de causa - efecto.							
6. Una comprensión del material complicado a través del análisis.							
7. Que almacena gran información sobre una variedad de temas.							
8. Habilidad para pensar de forma abstracta.							
9. Deseo de conseguir información veraz, real y precisa.							
10. Comentarios perspicaces y profundos (agudos, intensos).							
11. Habilidad para aplicar aprendizajes en distintas situaciones.							

Características motivacionales

N = Nunca, MR = Muy rara vez, R = Rara vez, DC = De vez en cuando, F = Frecuentemente, S = Siempre y NI = No hay información

El estudiante demuestra...	N	MR	R	DC	F	S	NI
1. Habilidad para concentrarse intensamente en un tema por un periodo largo de tiempo o mayor a lo esperado para su edad.							
2. Comportamiento que requiere pocas orientaciones de los profesores.							
3. Interés prolongado en ciertos temas o problemas.							
4. Empeño por averiguar información sobre los temas de interés.							
5. Persistencia en tareas, incluso cuando se presentan dificultades.							
6. Preferencia por situaciones en las que es responsable de los resultados.							
7. Una conducta persistente cuando se interesa por un tema o problema.							
8. Intensa participación en ciertos temas o problemas.							
9. Compromiso por llegar hasta el final cuando un tema le interesa.							
10. Persistencia por conseguir sus objetivos.							
11. Necesita poca motivación externa para llevar a cabo un trabajo que inicialmente le gusta.							

Características de creatividad

N = Nunca, MR = Muy rara vez, R = Rara vez, DC = De vez en cuando,
F = Frecuentemente, S = Siempre y NI = No hay información

El estudiante demuestra...	N	MR	R	DC	F	S	NI
1. Habilidad en el pensamiento imaginativo.							
2. Sentido del humor.							
3. La habilidad de proponer respuestas originales, inusuales, únicas o inteligentes.							
4. Un espíritu aventurero o disponibilidad para sumir riesgos.							
5. La habilidad de generar un gran número de ideas o soluciones a problemas o preguntas (fluidez).							
6. Una tendencia a ver humor en situaciones que pueden parecer no ser cómicas para los demás.							
7. La habilidad de adaptar, mejorar o modificar objetos o ideas.							
8. Predisposición a fantasear y manipular ideas (satisfacción intelectual), disfrutar con juegos de palabras, de ingenio, etc.							
9. Una actitud no conformista, sin temor a ser diferente.							

Características de liderazgo

N = Nunca, MR = Muy rara vez, R = Rara vez, DC = De vez en cuando, F = Frecuentemente, S = Siempre y NI = No hay información

El estudiante demuestra...	N	MR	R	DC	F	S	NI
1. Un comportamiento responsable; se puede contar con él para llevar a cabo actividades / proyectos.							
2. Una tendencia a ser respetado por sus compañeros de clase.							
3. La habilidad de articular ideas y comunicarse bien con otros.							
4. Autoconfianza cuando interactúa con niños de su edad.							
5. La habilidad de organizar y estructurar (manejar) las cosas, personas y situaciones.							
6. Conducta cooperativa cuando trabaja con otros.							
7. Tendencia a dirigir una actividad cuando interactúa con otros.							

Características artísticas (plásticas)

N = Nunca, MR = Muy rara vez, R = Rara vez, DC = De vez en cuando,
F = Frecuentemente, S = Siempre y NI = No hay información

El estudiante demuestra...	N	MR	R	DC	F	S	NI
1. Gusto por participar en actividades artísticas y muestra predilección por expresar las ideas visualmente.							
2. Que incorpora un gran número de elementos en los trabajos de arte; varía el tema y contenido de los mismos.							
3. La habilidad para lograr soluciones únicas y poco convencionales a problemas artísticos.							
4. Concentración durante largos períodos de tiempo en proyectos y actividades artísticas.							
5. Disposición para experimentar con diferentes medios; experimenta con variedad de materiales y técnicas.							
6. Tendencia a elegir medios artísticos para actividades libres o proyectos escolares.							
7. Ser particularmente sensible al ambiente; atento observador de lo inusual, de lo que podría pasar desapercibido para otros.							
8. Armonía, equilibrio y orden en trabajos artísticos.							
9. Ser crítico de su propio trabajo; establece criterios de calidad altos; con frecuencia trabaja una y otra vez en su obra para perfeccionarla.							
10. Interés en el trabajo de los otros estudiantes y dedica tiempo para estudiarlos y discutirlos.							
11. Que elabora ideas de otras personas: las emplea como punto de partida y no como modelo a copiar.							

Características artísticas (musicales)

N = Nunca, MR = Muy rara vez, R = Rara vez, DC = De vez en cuando, F = Frecuentemente, S = Siempre y NI = No hay información

El estudiante demuestra...	N	MR	R	DC	F	S	NI
1. Un interés sostenido en la música, busca opciones para escuchar y crear música.							
2. Que percibe diferencias sutiles de tonalidad musical (tono, tiempo, timbre, intensidad).							
3. Recordar fácilmente diferentes melodías o tararearlas.							
4. Entusiasmo por participar en actividades musicales.							
5. Que sabe tocar un instrumento musical (o muestra enorme deseo de hacerlo).							
6. Ser sensible al ritmo musical; responde a los cambios en el ritmo de la música a través de movimientos corporales.							
7. Ser consciente de poder identificar una variedad de sonidos en un momento dado: es sensible a los ruidos de fondo, a los acordes que acompañan a la melodía, a los diferentes sonidos vocales o instrumentistas en una actuación.							

Características artísticas (dramáticas)

N = Nunca, MR = Muy rara vez, R = Rara vez, DC = De vez en cuando,
F = Frecuentemente, S = Siempre y NI = No hay información

El estudiante demuestra...	N	MR	R	DC	F	S	NI
1. Voluntad por participar en juegos o representaciones en clase.							
2. Facilidad para contar historias o relatos de algunas experiencias.							
3. Usar eficazmente gestos y expresiones faciales para comunicar sentimientos.							
4. Ser hábil en juego de roles, improvisación y actuaciones en situaciones espontáneas.							
5. Poder identificarse fácilmente con el ánimo y motivaciones de los personajes.							
6. Que maneja su cuerpo con facilidad y elegancia para su edad.							
7. Crear juegos originales o improvisarlos a partir de historias.							
8. Atrae y mantiene la atención de un grupo mientras está hablando.							
9. Ser capaz de evocar respuestas emocionales de los oyentes: consigue que la gente lllore, ría, sienta tensión, etc.							
10. Poder imitar a otros: es capaz de imitar la forma de hablar, andar, los gestos... de la gente.							

Características de planificación

N = Nunca, MR = Muy rara vez, R = Rara vez, DC = De vez en cuando,
 F = Frecuentemente, S = Siempre y NI = No hay información

El estudiante demuestra...	N	MR	R	DC	F	S	NI
1. Saber determinar qué tipo de información o recursos son necesarios para realizar una tarea.							
2. Comprender la relación de pasos individuales y proceso total de las actividades.							
3. Darse tiempo para ejecutar todos los pasos implicados en una actividad.							
4. Prever las consecuencias o efectos de una acción.							
5. Organizar bien su trabajo.							
6. Tener en cuenta los detalles necesarios para alcanzar una meta.							
7. Ser bueno en juegos de estrategia donde es necesario anticipar movimientos.*							
8. Reconoce los diversos métodos alternativos para alcanzar una meta.							
9. Poder identificar las dificultades que podrían surgir en una actividad determinada.							
10. Establecer pasos en un proyecto con un orden o secuencia razonables.							
11. Ser bueno para descomponer una actividad en procedimientos de paso a paso.							
12. Establece prioridades cuando organiza actividades.							
13. Ser consciente de las limitaciones de tiempo, espacio, materiales y capacidades cuando desarrolla una actividad.							
14. Poder proporcionar detalles que contribuyan al desarrollo de un plan de trabajo.							
15. Ver modos de distribuir el trabajo o asignar a la gente para completar una tarea.*							

*Es difícil de observar en niños en edad preescolar.

Características de comunicación (precisión)

N = Nunca, MR = Muy rara vez, R = Rara vez, DC = De vez en cuando,
F = Frecuentemente, S = Siempre y NI = No hay información

El estudiante demuestra...	N	MR	R	DC	F	S	NI
1. Hablar o escribir de un modo directo y correcto.							
2. Saber modificar y ajustar la expresión de ideas para hacerse entender correctamente.							
3. Ser capaz de revisar y editar la expresión de sus ideas manteniendo lo esencial.							
4. Unas explicaciones precisas y claras.							
5. Usar palabras descriptivas para dar color, emoción y belleza a sus ideas.							
6. Expresar pensamientos y necesidades de forma clara y concisa.							
7. Saber encontrar distintas maneras de expresar ideas para que los otros le entiendan.							
8. Saber describir cosas con pocas y apropiadas palabras.							
9. Ser capaz de expresar finos matices de significado usando un gran número de sinónimos.							
10. Ser capaz de expresar ideas de diversas formas.							
11. Conocer y saber usar numerosas palabras estrechamente relacionadas por su significado.							

Características de comunicación (expresión)

N = Nunca, MR = Muy rara vez, R = Rara vez, DC = De vez en cuando,
F = Frecuentemente, S = Siempre y NI = No hay información

El estudiante demuestra...	N	MR	R	DC	F	S	NI
1. Emplear su voz expresivamente para resaltar el significado.							
2. Poder transmitir información no verbal a través de gestos, expresiones faciales y lenguaje corporal.							
3. Captar la atención al narrar historias interesantes.							
4. Usar figuras lingüísticas coloridas e imaginativas, como analogías y juegos de palabras.							

Apéndice 6

Cómo hacer un grupo de enriquecimiento (*enrichment cluster*)

Es relevante recordar que un programa de enriquecimiento debe proporcionar apoyo a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. Renzulli y Reis (2003) mencionan que existen características básicas de las actividades para agrupamientos de enriquecimiento:

- Maestros y estudiantes seleccionan el área de participación.
- Generan productos que tenga impacto en la audiencia.
- Utilizan contenidos de nivel profesional en sus productos y métodos auténticos.

Siempre el maestro debe ser guía y conducir el trabajo que se realiza (Renzulli y Reis, 2003). Su rol es altamente relevante, ya que el profesor es un facilitador: apoya, motiva, entrena y aumenta la complejidad para el aprendizaje (Renzulli, s.f.).

Para **desarrollar un programa de enriquecimiento**, es necesario que se creen grupos donde los estudiantes compartan intereses comunes, trabajen de forma cooperativa y donde el ambiente de aprendizaje sea poco estructurado, con el fin de generar un producto o servicio innovador (Renzulli, s.f.).

Existen **directrices** que se deben abordar al desarrollar programas de enriquecimiento: todas las actividades de grupo deben estar dirigidas a crear un producto o servicio; los programas de enriquecimiento no deben ser considerados como minicursos; no hay planes de lecciones como tales; una pequeña guía debe mostrar el enfoque del problema a resolver (Renzulli, s.f.).

El **funcionamiento** de un programa de enriquecimiento debe seguir las directrices anteriormente mencionadas; por ejemplo, es importante que se planteen preguntas sobre alguna temática o proble-

ma, que se defina lo que se quiere hacer, que el profesor guíe la labor; así mismo, que se recojan datos mediante profesionales que orienten sobre la problemática, que se enfoque estrategias y métodos de resolución, y, finalmente, se realice el producto o se lleve a cabo la producción deseada.

Renzulli (s.f) sugiere una guía para planificar un programa de enriquecimiento, la cual se incluye al final de este apéndice. Esta guía facilita la planeación, de tal manera que se puedan, posteriormente, realizar preguntas clave, como:

¿Qué hacen las personas que están interesadas en esta área?, ¿qué productos crean o qué servicios ofrecen?, ¿cómo y a quién comunican los resultados de su trabajo?, ¿qué recursos y materiales son necesarios para producir productos de alta calidad y servicios en esta área?, ¿qué medidas deben tomarse para tener un impacto en el público destinatario? (Renzulli, s.f, p. 11).

Para resolver las preguntas planteadas, una manera de hacerlo es encontrar a un profesional en el área; la otra es a través de recursos que describan el propósito y la metodología, lo cual se puede encontrar en libros o textos sobre las áreas de interés (Renzulli, s.f.).

Sin duda alguna, dentro de los programas de enriquecimiento no se debe olvidar el trabajo con problemas reales, así como el aprendizaje auténtico. Estos se describen posteriormente.

Guía de planificación de grupos de enriquecimiento

1. Ideas para comenzar. Primeros pasos:	
2. Ámbito general de conocimiento:	3. Áreas específicas de conocimiento:
4. Preguntas clave:	
5. Recursos:	
6. Título y descripción:	

Fuente: Renzulli, s.f.

Apéndice 7

Cómo propiciar el talento y la creatividad en la escuela

Julián Betancourt Morejón y

María de los Dolores Valadez Sierra

Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México

En las últimas décadas, la creatividad es cada vez más reconocida y valorada como una habilidad que contribuye tanto al desarrollo personal como social. Williams (2002) sostiene que esta habilidad debe fomentarse en los niños durante su desarrollo, especialmente en un contexto educativo.

A pesar de que los profesores reconocen la importancia de la creatividad, poco promueven y valoran comportamientos creativos (Westby y Dawson, 1995).

Por otra parte, tenemos que los estudiantes creativos y los de alta capacidad intelectual, son estudiantes inquietos, poco conformistas en relación con el resto de sus compañeros y que los profesores los ven más difíciles para trabajar con ellos.

Varias estrategias pueden implementarse para promover el desarrollo de la creatividad y el talento en el aula (Betancourt y Valadez, 2012), siendo las siguientes:

1. Ayudar a los estudiantes y los maestros a reconocer sus propias habilidades y responsabilidades para desarrollar su talento. Es importante que ambos reconozcan que no es suficiente con ser talentoso, sino que se requiere de un plan y de mucho trabajo para su desarrollo; por esta razón, se debe ayudar a focalizar a los estudiantes en su área de talento, centrando toda su energía y esfuerzo en ello. Son el esfuerzo, la consistencia y el trabajo duro los factores que lo conducían a la excelencia.

2. Despertar la curiosidad y la imaginación para que aflore la motivación intrínseca, proporcionando al alumno tiempo, espacio y materiales para tal fin. Se debe trabajar con los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, así como en sus intereses específicos, incitándolo a que cuestione e investigue sobre aquello que le llama la atención. Esto implicará que se promueva que los estudiantes generen sus propios proyectos, de acuerdo con sus intereses y áreas de talento.

3. Invitar a los estudiantes a que generen múltiples ideas. Pueden utilizar la estrategia de 'lluvia de ideas', haciendo listados, evitando juzgar, evaluar o criticar dichas ideas, evitando inhibir la creatividad. Sin embargo, en un segundo momento, después de haber generado ideas, se pueden evaluar con la finalidad de encontrar las más importantes o que valen la pena tomar en consideración.

4. Fomentar más la formulación de preguntas que la solución de problemas.

5. Incitar a los estudiantes a asumir riesgos y a salir de su zona de confort.

6. Propiciar una 'atmósfera creativa' en el aula (Betancourt y Valadez, 2006). Esto es un clima que se genera para propiciar un buen pensar y sentir, enfatizando en la unidad de los procesos cognoscitivos y afectivos, y donde el juego es el eje central. Este clima facilita la construcción de aprendizajes significativos a través del intercambio de experiencias que cada niño lleva a las aulas.

- 7.** Fomentar la tolerancia a la incertidumbre y la perseverancia, además del aprendizaje a partir de los errores.
- 8.** Dar seguimiento y retroalimentación a las ideas y trabajos de los estudiantes talentosos, promoviendo la excelencia y la difusión de sus productos, procurando vincular sus resultados con el sector productivo.
- 9.** El trabajo escolar, basado en premios y competencias, no necesariamente conlleva un trabajo creativo.

Para una mayor profundización, ir a Betancourt, J. y Valadez, M.D. (2012). *Cómo propiciar la creatividad y el talento en el aula*. México: Manual Moderno.

Apéndice 8

El modelo ‘Involucramiento real en la solución activa de problemas’ (REAPS): una integración de tres modelos de enseñanza-aprendizaje basados en evidencia

C. June Maker,

Disability and Psychoeducational Studies, University of Arizona.

María Paz Gómez Arizaga (Trad.),

Universidad de Los Andes, Santiago de Chile.

Involucramiento real en la solución activa de problemas (REAPS, sigla en inglés) fue creado por la Dra. C. June Maker y miembros de su equipo en el año 2004 (Maker, Zimmerman, Gómez-Arizaga, Pease y Burke, 2015a; Maker y Zimmerman, 2008; Maker, Zimmerman, Alhusaini y Pease, 2015; Zimmerman, Maker y Pease, 2011). Los modelos que sustentan REAPS sirven como marco de referencia para el desarrollo profesional docente y también como una forma de demostrar cómo pueden implementarse de manera coordinada los diversos principios de la diferenciación curricular para estudiantes talentosos en diferentes niveles y tipos de programas (Maker, 1982; Maker y Schiever, 2010; Maker, Alhusaini, Zimmerman y Pease, 2015b). El concepto clave que unifica los tres modelos que conforman REAPS es el desarrollo de habilidades de resolución de problemas. Sin embargo, cada uno de ellos contribuye de forma única en este proceso.

La habilidad de resolución de problemas ha cobrado cada vez más importancia y es de suma necesidad en la sociedad globalizada actual. Para cumplir con las demandas de nuestro mundo cada vez más complejo e interdependiente, las personas necesitan solucionar problemas hábilmente (National Research Council, 2011), para pensar críticamente acerca de situaciones complejas del mundo real y analizar nueva información (Dondlinger y McLeod, 2015; Or-

ganisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2014). En este contexto, los educadores tienen una importante responsabilidad para desarrollar las habilidades de resolución de problemas en sus estudiantes e involucrarlos en crear soluciones realistas e innovadoras a problemas de la vida real que son multifacéticos, diversos y significativos (Maker *et al.*, 2015a; Maker y Zimmerman, 2008; Reinoso, 2011). El modelo REAPS fue desarrollado como una forma de abordar las necesidades de los estudiantes con talento y, al mismo tiempo, brindar un programa desafiante para los que tienen pasión por resolver problemas. REAPS puede ser considerado como un modelo basado en evidencia porque ha demostrado ser efectivo como modelo integrado y también porque cada uno de los modelos que lo componen (DISCOVER, TASC y PBL) han sido utilizados exitosamente en diversos contextos y culturas.

Tres modelos basados en investigación han sido integrados en REAPS: *Descubriendo fortalezas intelectuales mientras se observan respuestas étnicas diversas* (DISCOVER, sigla en inglés), *Pensando activamente en un con-*

texto social (TASC, sigla en inglés) y *Aprendizaje basado en problemas* (PBL, sigla en inglés). DISCOVER incluye un continuum de tipos de problemas, de los más cerrados a los más abiertos, con énfasis en habilidades múltiples (Gardner, 1983; Maker, 1993; Maker, 2005; Maker y Anuruthwong, 2003; Maker, Jo y Muammar, 2008; Maker y Schiever, 2010). TASC (Wallace, Maker, Cave y Chandler, 2004; Wallace, 2008) es un proceso circular de ocho pasos de resolución de problemas con pasos específicos a seguir para resolver una situación dada, especialmente en un contexto grupal. También puede ser usado por individuos cuando resuelven problemas o se enfocan en tareas de carácter abierto. PBL es un modelo en donde los profesores escogen problemas relevantes de la vida real que están conectados con el contenido académico que tienen que enseñar o con los intereses de los estudiantes. Es una forma de facilitar sus habilidades para establecer la conexión entre diferentes disciplinas y usar ese conocimiento para resolver problemas en contextos locales, regionales, nacionales e internacionales (Gallagher, 2015; Savery, 2006). Al usar los tres modelos que componen REAPS, los profesores implementan un enfoque centrado en el estudiante en donde todos los aspectos de la resolución de problemas se desarrollan y mejoran mientras los estudiantes se involucran en resolverlos. Cuando los profesores comienzan a usar el modelo por primera vez, pueden identificar situaciones problemá-

ticas y pedir a los estudiantes que identifiquen problemas específicos dentro de esas situaciones. Sin embargo, en la medida que estos son más capaces y los profesores tienen más confianza, estos últimos pueden incentivar a sus estudiantes a identificar problemas que les apasionaría resolver en diferentes contextos (Reinoso, 2011).

REAPS es un modelo exitoso para estudiantes de cualquier edad, en cualquier contexto y con cualquier currículum. Es una forma ideal de desarrollar los diversos intereses de los alumnos talentosos (Maker *et al.*, 2015). Investigaciones acerca de la efectividad de REAPS incluyen la siguiente evidencia:

1. El uso de REAPS puede mejorar el aprendizaje de conceptos complejos e interdisciplinarios por parte de los profesores que asisten a un programa breve de desarrollo profesional (Maker y Zimmerman, 2008).
2. REAPS es un modelo práctico y puede ser implementado por profesores para ayudar a estudiantes de diferentes culturas a resolver problemas que son considerados importantes en sus comunidades (Reinoso, 2011).
3. El modelo REAPS, cuando se usa en el aula, puede ser exitoso para mejorar la creatividad en los estudiantes, como se demostró en un estudio realizado en Arabia Saudita (Alamiri, Alhusaini y Maker, 2015).
4. Los estudiantes que participan en REAPS desarrollan una comprensión sofisticada del contenido científico (Zimmerman *et al.*, 2011).
5. Los estudiantes que participaron en aulas donde se implementó el modelo REAPS describieron esas experiencias como 'desafiantes pero divertidas', sintieron que desarrollaron habilidades intra e interpersonales al resolver problemas, consideraron que las clases eran activas y centradas en ellos, y si fueran profesores, harían muchas de las cosas que hicieron sus profesores cuando usaron el modelo REAPS (Gómez-Arizaga, Bahar, Maker, Zimmerman y Pease, 2016; Wu, Pease y Maker, 2015).

En conclusión, el modelo REAPS ha sido implementado en muchas culturas con estudiantes con y sin talentos excepcionales en diversos contextos. Ellos disfrutaban de las actividades a base del modelo, las cuales se traducen en un aprendizaje práctico y activo.

Apéndice 9

Características de los currículos orientados a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales

Ministerio de Educación Nacional,
2006, p. 42-43

Los currículos diseñados por las instituciones que atiendan personas con capacidades y talentos excepcionales, asumirán en sus condiciones lo siguiente:

- **Qué enseñar:** en relación con los campos del saber, las fortalezas institucionales y regionales, y las necesidades, intereses, motivaciones y potencialidades de los estudiantes. Las instituciones, a través del cumplimiento de los criterios de atención a la diversidad, podrán enfocarse, además de las áreas fundamentales, en el enriquecimiento y apoyo de los programas con otros saberes, tales como idiomas, artes, deportes, ciencia, música, desarrollo permanente de la lengua materna, entre otros; los cuales se pueden tener en cuenta en el currículo como áreas optativas y a las cuales la institución puede dar intensidad horaria de acuerdo a su interés. Además, las instituciones pueden asumir énfasis que las caractericen y que les permitan responder a la intencionalidad que se han propuesto al atender educativamente a esta población.
- **Cómo enseñar:** hace referencia a enfoques o principios pedagógicos, didácticas y recursos de enseñanza que se ocupen de la problematización del saber y el desarrollo de procesos metacognitivos, independientemente del saber específico; asimismo, alude a la construcción e implementación de estrategias de enseñanza de los diferentes saberes, que partan de la interpretación de las potencialidades y generen las oportunidades y condiciones necesarias para desarrollar las capacidades y talentos excepcionales.

De la misma manera, al cómo enseñar le compete el desarrollo de estrategias de apoyo como la aceleración, el enriquecimiento, las experiencias educativas ofrecidas por los contextos, los currículos articulados en y desde proyectos de investigación, el autodiseño curricular (donde los estudiantes opinan sobre lo que se debe enseñar, referido obviamente a lo que ellos esperan aprender), la articulación entre pedagogía y cotidianidad, la articulación entre los saberes de orden científico, ético y estético, y currículos que, al potenciar la diversidad, logren el reconocimiento de las múltiples perspectivas para interpretar y vivir la vida. Así, se habla de currículos que, más allá de formar eruditos, formen personas que piensen y actúen en la construcción de las realidades personales y sociales.

Dado que una de las características fundamentales de la persona con capacidades y talentos excepcionales está referida, en términos de Sternberg, a ser configuradores, constructores o actores de su realidad, los currículos deberán estar más orientados a promover la creación que la adaptación, esto es, crear, innovar y problematizar.

- **Cuándo enseñar:** depende de la articulación de los niveles o ciclos (preescolar, básica primaria, básica secundaria y

media), los núcleos problémicos o temáticos que se propongan y la relación que estos tengan con los intereses y las capacidades de los estudiantes, lo que implica que la distribución y dosificación de lo enseñado puede generar rupturas y fisuras con las estructuras jerárquicas determinadas por condiciones etarias o de educación por grados. Dicha organización debe diseñarse, más bien, considerando la promoción de saberes, intereses, motivaciones, potencialidades y capacidades en los estudiantes.

- **Qué, cómo y cuándo evaluar:** una educación que aprenda a interpretar la potencialidad, los talentos y la diversidad, difiere de una educación que normaliza y homogeniza a sus estudiantes. De tal manera que la evaluación, más allá de la aplicación

de técnicas, implica la interpretación permanente de posibilidades, capacidades, necesidades e intereses de los estudiantes. De igual modo, deberá promover la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación durante el proceso de formación y requerirá apoyarse en equipos técnicos, científicos, artísticos, deportivos y tecnológicos que permitan descubrir los talentos y las capacidades de los estudiantes, dado que los talentos pueden apagarse en el silencio o la homogeneidad del aula. Para valorar esta población, atender y respetar su diversidad, se debe tener claro que, en su propuesta, de educación en competencias, la institución educativa puede asumir, además de las competencias que tradicionalmente se han denominado como básicas, otras específicas que respondan al perfil de ser humano que sugiere formar.

La institución se obliga a adaptar el conjunto de indicadores de logros pensados para grupos de grados, buscando con ello responder a las diferencias de sus estudiantes y a los logros anteriormente definidos. Los estándares básicos que el Ministerio de Educación Nacional plantea pueden ser adaptados. Es decir, las instituciones pueden rebasar ese nivel de acuerdo con el potencial de sus estudiantes y buscar niveles diferentes.

Apéndice 10

Síntesis del modelo de atención SED - Bogotá

Síntesis de: Secretaría de Educación Distrital (2008). *Atención a escolares con necesidades educativas especiales excepcionales (ENEEE). Modalidad educativa: talentos excepcionales.* Bogotá, Colombia: Buinaima. Para mayor información, remitirse al documento.

En 2008, la Secretaría de Educación, en conjunto con la Red de Talentos de Bogotá y la fundación Buinaima, planteó un modelo de intervención que comprende las oportunidades continuas de juego, lúdicas, creatividad y TIC, las cuales se pueden aportar a los niños desde temprana edad. Esto siempre dirigido a obtener resultados a corto, mediano y largo plazo.

Estrategias en educación básica secundaria y media (SED, 2008):

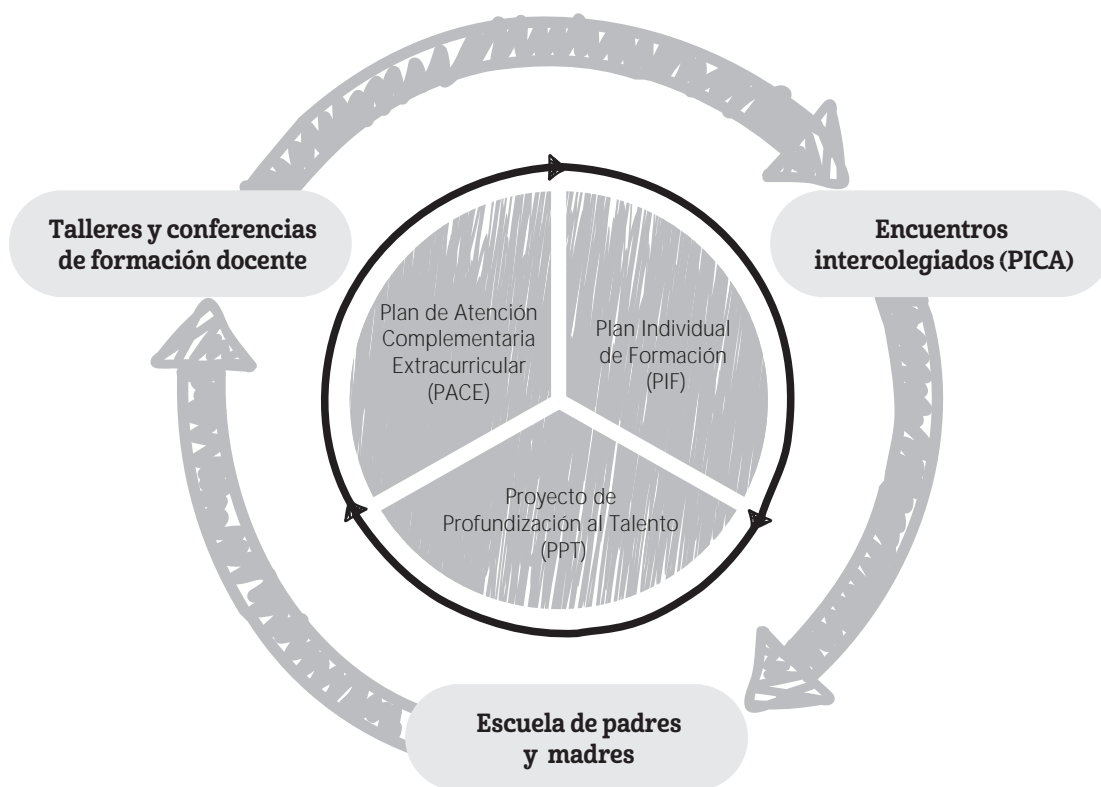
- **Plan individual de formación (PIF):** apunta hacia el proceso de iniciación, programación o planeación, autoevaluación y seguimiento de las actividades en relación con las actitudes e intereses de cada estudiante, lo que, a su vez, le permite asumir una mentalidad y postura más responsable en los compromisos, y ayuda a su crecimiento. El docente es proveedor de herramientas para este desarrollo.
- **Proyecto de profundización al talento (PPT):** el estudiante cuenta con compañía y asesoría periódica, antes, durante y después de su PIF. Este trabajo le ayuda a la profundización tanto individual o grupal según sus necesidades intelectuales. El trabajo didáctico que se lleva a cabo busca sensibilizarlo en situaciones, y aportarle a su comprensión tanto conceptual como práctica.
- **Plan de atención complementaria extracurricular (PACE):** es un enriquecimiento curricular que posibilita el trabajo en diferentes escenarios, donde

el estudiante puede desplazarse ya sea solo o en compañía. Este plan puede también darse en grupamiento.

- **Encuentros intercolegiados (PICA):** hace referencia a los encuentros entre instituciones o colegios, donde se comparten experiencias y aprendizajes pedagógicos y didácticos. Esto le posibilita al estudiante valorar y evaluar el evento, que ha sido construido con especialistas y talleristas que cuentan con altos estudios.
- **Escuela de padres y madres:** son los encuentros de estos, en los que se reconoce su labor, se promueve la comunicación y se fortalece el respeto a la diversidad.
- **Talleres y conferencias de formación docente:** espacios de formadores o educadores que se interesan en atender a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, y donde se promueven adaptaciones curriculares, flexibilización e intercambio de experiencias, escuchando a cada miembro para la contribución de su crecimiento humano y personal.

El modelo de intervención antes descrito puede verse explicado en la Figura 8.

Figura 8. Modelo explicativo de intervención al trabajo con estudiantes que tienen capacidades o talentos excepcionales



Nota: el modelo explicativo de la intervención con estudiantes con capacidades y talentos excepcionales muestra como el trabajo con el estudiante a través del PIF, PPT y PACE se encuentra apoyado en la labor que llevan a cabo los distintos actores con otras estrategias como: encuentros, escuela de padres y madres, y talleres de formación docente. Ello contribuye a la potenciación y desarrollo de sus capacidades o talentos.

Este modelo puede profundizarse en los siguientes documentos:

Giraldo, J. (2010). La inclusión y el talento en el aula: dos caras de una misma moneda. En Giraldo y Núñez. *Inclusión y talento, equidad en una educación de calidad*. Bogotá: Buinaima.

Núñez, C., García, D. y Giraldo, J. (2012). *Inclusión y talento: un nuevo enfoque*. En Memorias del 1º Encuentro Latinoamericano de Talento Infantil. México.

Apéndice 11

Ejemplo de modelo de formación institucional

El propósito fundamental del Modelo de Formación Institucional (MFI) es generar procesos de formación profesional e institucional que ayuden a la construcción de un programa educativo enfocado a tratar las capacidades o talentos excepcionales (García-Cepero, 2004). De acuerdo con la autora, dentro de los principios y el sentido de la propuesta de este modelo, se contemplan varios aspectos:

- Parte del reconocimiento y la convicción: derivado de la institución, docentes y directivos pueden llevar a cabo propuestas que atiendan poblaciones excepcionales, así como tomar decisiones que le brinden alternativas a estos estudiantes (el modelo da herramientas para que se lleve esto a cabo).
- Debe fundamentarse políticamente bajo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y, de manera adicional, contemplar las investigaciones contemporáneas sobre el tema. Las instituciones pueden decidir con cuál plan trabajar, tomando en cuenta dichas investigaciones, la realidad del estudiante y la propuesta institucional.
- Aborda el problema de la formación desde una perspectiva múltiple: busca sensibilizar sobre la problemática, generar compromiso y motivación en los participantes, y prepararles en lo teórico-práctico para que puedan desarrollar trabajos innovado-

res. En adición a esto, capacita a profesionales en la creación de proyectos e ideas sobre el tema.

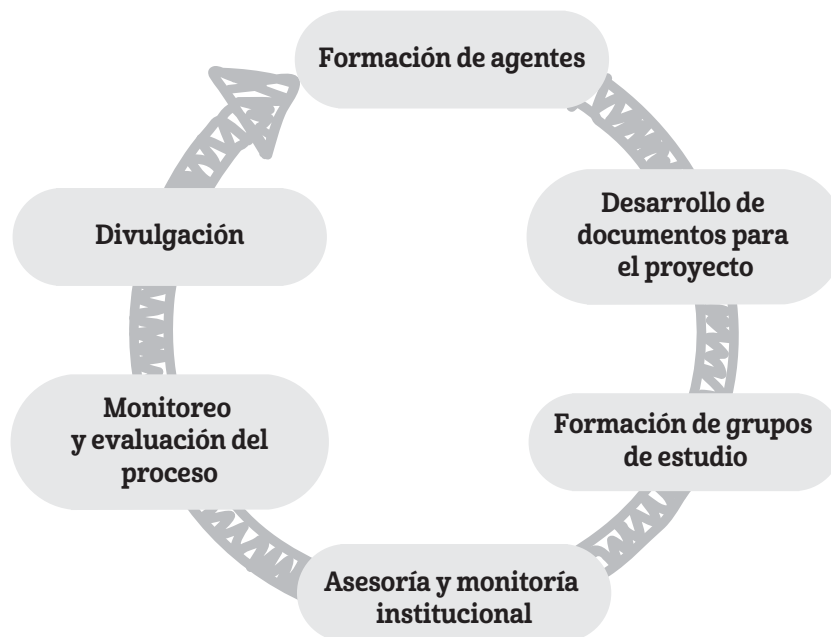
- Quiere generar altos niveles de interés de conocimiento y motivación intrínseca por el tema.
- Debe generar experiencia y conocimiento que pueda ser utilizado por otras instituciones educativas.

Dentro de los propósitos que contempla el MFI son: sensibilizar la institución; formar directivos, docentes y psicopedagogos en identificación y atención a estos estudiantes; desarrollar lineamientos, proyectos, documentos y propuestas para estos casos; formar un grupo de estudio y de investigación; y difundir los resultados del proyecto (García-Cepero, 2004).

Componentes del MFI

El MFI es un proceso continuo que implica la interacción de diversos componentes mencionados por García-Cepero (2004), como se observa en la Figura 9 y se lista a continuación:

Figura 9. Componentes del Modelo de Formación Institucional.



Fuente: elaboración propia a partir del Modelo de Formación Institucional citado por García-Cepero, 2004

1. **Formación de agentes** (descritos por Renzulli, 1996, citado en García-Cepero, 2004): a través de los procesos de conferencias y talleres. Las primeras serán brindadas por agentes que posean alto dominio en el tema y servirán como introductorias a los talleres, donde se profundiza en lecturas, se afianza y se orientan los contenidos, y se desarrollan proyectos sobre el tema.
2. **Contenido de los talleres:** se sugiere el que sigue a continuación.

Contenidos sugeridos para las sesiones de formación

Contenidos de sesiones de formación

Módulo 1: introducción y panorama general (primer mes y medio)

- Sensibilización frente a la educación de estudiantes con capacidades o talentos excepcionales (justificación).
- Modelos de inteligencia y excepcionalidad.
- Desarrollo histórico de los modelos de inteligencia y excepcionalidad.
- Modelos contemporáneos de inteligencia y excepcionalidad.
- Excepcionalidad, creatividad, autonomía (compromiso con la tarea) y motivaciones cognitivas.
- Estado del arte, legislación y políticas en la educación de estudiantes excepcionales.

Módulo 2: reconocimiento (dos meses aproximadamente)

- Características y necesidades del estudiante excepcional.
- Pruebas psicométricas.
- Pruebas individuales.
- Pruebas colectivas.
- Reconocimiento pedagógico.
- Inventarios.
- Protocolos de observación.
- Portafolios.
- Evaluación potencial dinámica.

Módulo 3: mediación y construcción de oportunidades de desarrollo (tres meses aproximadamente)

- Perfil del docente de estudiantes excepcionales.
- Integración, inclusión y agrupamiento.
- Tipos de oportunidades.
- Enriquecimiento.
- Aceleración.
- Agrupación parcial.
- Estudio independiente.
- Cursos especiales.
- Modificaciones pedagógicas.
- Modificación y compactación curricular.
- Modificaciones en la mediación.
- Modificación en la didáctica y el método.
- Modificaciones en el ambiente escolar.

3. Desarrollo de documentos para el proyecto psicopedagógico:

la pretensión es que cada institución pueda recopilar los aprendizajes y conclusiones en un documento, de manera que se articulen los proyectos a la luz del PEI.

4. Formación de grupos de estudio autónomos:

se seleccionan algunos de los participantes más colaborativos para que participen en grupos de estudio, los cuales tendrán la finalidad de gestionar el proceso de implementación del proyecto.

5. Asesoría y monitoría institucional:

una vez se tenga identificado su proceso por la institución, se brindarán asesorías a directivos y docentes para cristalizar el trabajo realizado.

6. Monitoreo y evaluación del proceso:

se reúnen las actitudes y habilidades de docentes, directivos y psicopedagogos en el proceso de trabajo con los estudiantes excepcionales, lo que servirá para evaluar el impacto del proyecto.

7. Divulgación: se puede llevar a cabo a través de un seminario de presentación de proyectos o el desarrollo de una página de internet. En el primero, se realizan de 3 a 4 seminarios, donde los participantes presentan sus productos de capacitación y trabajo. Mientras tanto, en el segundo, se suben los documentos y productos a una página de internet de libre acceso.

Toda MFI debe contemplar: la inclusión de toda la comunidad educativa; el aporte de la institución al proyecto; el liderazgo de los directivos docentes; partir del cambio actitudinal de los participantes; comprender y comprometerse de la problemática; generar preguntas en los docentes; cristalizarse en documentos, propuestas, estrategias y acciones concretas; ser asumido por la institución como propio; derivarse en un modelo de la institución educativa; y convertirse en una alternativa para la transformación de instituciones de educación pública (García-Cepero, 2004).

Si bien, el MFI tiene algunas limitaciones, entre ellas: tiene que validarse exhaustivamente, dependiendo del nivel de compromiso de la institución; debe partir de una institución que cuente con las características apropiadas para su desarrollo; y no garantiza la cristalización del proyecto de educación para los estudiantes excepcionales (García-Cepero, 2004).

Este MFI debe proceder del compromiso y asumirse como un reto dentro de las instituciones, de tal manera que sea lo más óptimo posible y aporte beneficios para el trabajo de las capacidades o talentos excepcionales.

Apéndice 12

Relatos de buenas prácticas en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales

Institución Educativa Distrital Florentino González. Bogotá.

Programa Talentos, énfasis institucional

El colegio está ubicado en el barrio 20 de Julio, localidad cuarta de San Cristóbal en la ciudad de Bogotá. Hace parte de la RED de Talentos desde el año 2006 con respaldo de la Secretaría de Educación Distrital y el compromiso de un grupo de docentes que toman la iniciativa del programa en la institución. Desde ese momento, la IED plantea como énfasis institucional la «atención a las necesidades educativas especiales con énfasis en el talento académico sobresaliente» y cuenta con una propuesta educativa encaminada a la identificación y potenciación de habilidades, capacidades y talentos en las diferentes áreas del conocimiento, desde el nivel preescolar hasta grado once, y la cual es desarrollada por los directivos docentes, docentes y docentes de apoyo.

Este proceso se lleva a cabo mediante las siguientes etapas, que orientan el trabajo:

- **Exploración:** se desarrolla en los ciclos I y II a través de estrategias ludo-pedagógicas (ludocreatividad, ludosofía, ludomotricidad, ludoindagación), explorando las diferentes áreas del conocimiento con los estudiantes e identificando así a quienes presentan habilidades o capacidades en cada una de estas. El proceso es orientado por los docentes de aula, que utilizan herramientas pedagógicas como proyectos de nivel, talleres lúdicos y unidades didácticas, las cuales integran conocimientos académicos y actividades ludopedagógicas. Cuando el docente ve la habilidad en un estudiante, se da inicio a la segunda fase.
- **Nominación:** empieza en el ciclo III. A través de un formato de nominación institucional, en el que se encuentra un perfil de talento en cada área, el docente de aula postula al estudiante al plan individual de formación (PIF). Es en este punto donde se genera la tercera fase.
- **Identificación:** los docentes de apoyo realizan una convocatoria de los niños, niñas y jóvenes prenombrados, y les hacen entrevistas para identificar sus habilidades, contrastarlas con sus desempeños académicos y ubicarlos en los procesos de agrupamiento para el enriquecimiento académico (PIF) llevado a cabo los días sábados, con el fin de potenciar las habilidades en el área específica bajo el cargo de docentes especializados en esas áreas.
- **Potenciación:** desarrollada desde el ciclo III en adelante, busca establecer convenios con entidades académicas externas para la atención extracurricular de los estudiantes con capacidades o talentos, logrando enfrentarlos a otros espacios de aprendizaje, estrategias, dinámicas y didácticas, orientadas a la potenciación de sus habilidades por tener una mayor complejidad y al reconocimiento externo de sus talentos.

De esta manera, la institución empieza a visibilizar las personas con capacidades y talentos excepcionales y a reconocer las necesidades específicas de esta población. De igual forma, el compromiso de

los docentes se ve evidenciado en el trabajo que desarrollan para la identificación y articulación que logran hacer entre lo realizado por los estudiantes en los PIF y lo que se está planteando en el aula, permitiendo con esto permear toda la comunidad educativa e innovar en las prácticas pedagógicas diarias de la institución.

Institución Educativa Distrital Marco Fidel Suárez. Bogotá.

Programa Talentos

Bajo el marco legal de la educación inclusiva, el colegio Marco Fidel Suárez, ubicado en la localidad de Tunjuelito, brinda atención pedagógica desde el año 2005 a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, cuyo proceso histórico ha evolucionado progresivamente. Hoy se cuenta con dos maestros de apoyo al programa y otro número más que ha invertido tiempo y dedicación en pos de su desarrollo.

El colegio tiene como visión implementar un plan de atención al talento desde la inclusión en el aula, innovando y transformando las prácticas pedagógicas, de tal forma que pueda lograrse la flexibilización curricular dentro de un marco lúdico creativo y transformador. Se parte de que el talento se desarrolla bajo unas condiciones adecuadas.

Así pues, los propósitos fundamentales que se ha trazado el colegio son consecuentes con su lema: formar ciudadanos competentes para la vida; explorar talentos des-

de los primeros ciclos por medio de la lúdica y la creatividad; potenciar los talentos en los ciclos avanzados por medio de la flexibilización curricular; gestionar programas extracurriculares que les permitan a niñas, niños y jóvenes, explorar al máximo sus habilidades; y proyectar sus talentos a la sociedad.

Identificación

Los estudiantes con talento se identifican con base en:

1. Una nominación por parte de los maestros de aula.
2. Una autonominación.
3. La observación directa, en actividades realizadas por proyectos transversales y de área (olimpiadas matemáticas, día de la ciencia, etc.).

Metodología

Estrategias de intervención

1. **Agrupamiento.** Se hace de la siguiente manera:

1.1. PPT: Proyectos de Profundización al Talento. De acuerdo con los proyectos y según sus habilidades, se ubica a los estudiantes en cursos en contra jornada: habilidades en inteligencia musical (violín, instrumentos), kinestésica (danzas, gimnasia), lógica matemática (ajedrez), espacial y tecnológica (robótica), e intra e interpersonal (teatro).

1.2. PACE: Proyectos de Atención Extracurricular. Convenios con instituciones de nivel superior como

el SENA, la orquesta filarmónica de Bogotá, la Escuela General Santander, Uniminuto, la Academia de Artes Guerrero etc. Cursos en los que los estudiantes profundizan sus talentos.

2. Aceleración. Promoción anticipada de curso. Este es un proceso que se hace de dos formas, esto es, los maestros o los padres de familia pueden solicitar que aceleren de curso a los estudiantes que cumplen ciertos requisitos.

3. Tutorías (o Proyectos Individuales de Formación - PIF). Los estudiantes talento hacen un proyecto individual en el cual deben poner sus talentos a disposición para beneficiar a otros. Por ejemplo,

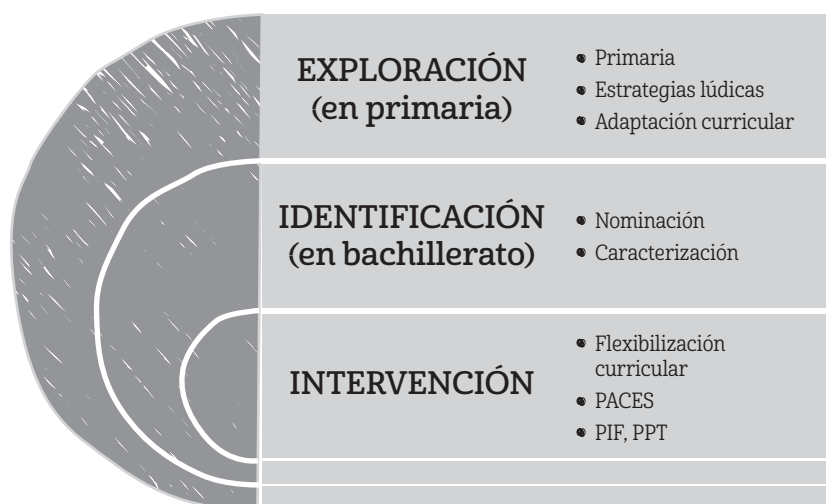
alumnos habilidosos en música enseñan a otros que no lo son, o aquellos que saben robótica enseñan a un grupo de estudiantes que no saben sobre el tema.

4. Enriquecimiento curricular (en primaria, estrategias ludopedagógicas para exploración del talento). Se hace formando a los maestros y compartiendo con ellos talleres diseñados por las maestras de apoyo. Este es un proceso difícil de lograr pero el colegio ha hecho grandes esfuerzos.

Figura 10. Tipos de actividades realizadas.



Figura 11. Descripción de las tres primeras fases.



Una vez el estudiante ha sido nominado (por el maestro, autonominación u observación directa), se abre una hoja de vida con los datos personales de cada estudiante, se aplica el perfil sociodemográfico y se procede a ubicarlo en los diferentes proyectos.

La IED Marco Fidel Suárez cree y está comprometida con el talento porque considera que es una habilidad que todos poseen y que son afortunados todos aquellos que, a su alrededor, tienen personas talentosas dispuestas a potenciarlo, esos maestros que muestran su compromiso con los estudiantes que, en el futuro, serán el orgullo de un colegio y una nación.

Instituto Alexander von Humboldt. Barranquilla.

La atención educativa del estudiante como talento y el denominado ‘superdotado’

Los estudiantes talentosos y superdotados poseen la característica de ser más cuestionadores que otros estudiantes. Su interés no termina con la primera respuesta. Su capacidad de análisis y discernimiento le permiten desarrollar procesos metacognitivos para ir evaluando cada paso que dan. No es cualquier docente el que puede seguir alimentando esa curiosidad. No. Se necesita al experto, pero también al pedagogo, que asuma su trabajo como un medio de investigación personal y crecimiento permanente, en función de aquellos estudiantes que parecen permanecer en la duda, más en el sentido socrático, que se mantienen en un continuo escrutinio racional y no en la satisfacción de una respuesta terminal.

El proceso formativo de esta tipología de estudiantes empieza en el nivel de transición y termina en 5° grado. A esta etapa, se le ha de-

nominado ‘de exploración, identificación y acompañamiento curricular’. Cada docente, además de responder a las exigencias académicas, va explorando dónde se encuentran las mayores fortalezas de cada estudiante, un poco orientadas a dar respuesta a uno de los teóricos que dan fundamento al PEI institucional, Howard Gardner. Desde la perspectiva de este investigador, se exploran, identifican y potencian las inteligencias. Entre 3° y 5°, los estudiantes que han mostrado un interés particular por las Ciencias Naturales y las Matemáticas participan en los denominados ‘clubes de profundización’.

Teniendo en cuenta los procedimientos anteriores, entre quinto y sexto grado se inicia la etapa de ‘agrupamientos en talentos’. Los criterios de selección obedecen a la exploración durante los cinco o seis años de estudio, el desempeño académico del estudiante y su interés por una o varias asignaturas. Asimismo, se les realiza una prueba de inteligencia y aptitudes. Con estos procedimientos, se orientan los distintos agrupamientos. En la institución, estos colectivos denominados ‘talentos’ están divididos en tres grupos, de acuerdo con el grado: 6° y 7°; 8° y 9°; y 10° y 11°.

En cuanto a la dinámica de trabajo, se caracteriza por encuentros de ‘talentos’ o ‘inteligencias’, dos veces por semana. Los desafíos cognitivos y preguntas orientadoras son las dinámicas que favorecen este trabajo. El estudiante profundiza en los temas y da respuestas aproximadas que se convalidan con las respuestas de otros estudiantes durante los encuentros con los docentes o tutores. La investigación transversaliza toda el trabajo de los talentos y se

va materializando a través de un ensayo analítico, un anteproyecto y un trabajo de campo que termina en grado 11° con la sistematización y defensa de una monografía.

De estos grupos, salen los estudiantes olímpistas en matemáticas y ciencias naturales. Son ellos los que representan al colegio, el distrito e, incluso, el país en

olimpiadas nacionales e internacionales, con notable éxito. En las áreas de humanidades y artística, el trabajo adelantado en los 'talentos' es bien significativo y se mide en concursos de cuento, ensayo, danza, música y teatro. Los logros en estos campos también han sido notables.

Liceo Departamental. Cali.

Atención a niños, niñas y jóvenes con capacidades y talentos excepcionales

Desde el año 2005, la institución fue escogida para atender a esta población debido al alto desempeño en sus pruebas externas, ubicación geográfica, infraestructura y planta de docentes. Esto requirió una serie de transformaciones tales como la resignificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la formación de docentes, la cual se llevó a cabo con entidades acreditadas como la Universidad de Manizales y la del Valle, de quienes tuvimos acompañamiento al inicio del proceso para la interiorización de conceptos metodológicos, específicos para esta población, y la formulación de estrategias dirigidas a la detección e identificación de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales.

Estas acciones permitieron consolidar una ruta metodológica fundamentada en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, en los cuales se contemplan las fases de atención a esta población:

- La exploración en la básica primaria, donde se observan las características del proceso evolutivo de todos los estudiantes. En grado 5°, se inicia la postulación para continuar a la siguiente fase.
- La orientación y educación del talento.
- La formación del mismo en las instituciones de educación superior.

Desde el modelo pedagógico constructivista humanista del Liceo, es el estudiante quien construye su conocimiento a partir de unas pautas, actividades o

escenarios diseñados por los docentes potenciadores. A través de ellos, se fortalece su autonomía en el aprendizaje y se desarrollan habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información, con lo que desarrollará un pensamiento crítico y asumirá un rol colaborativo en su trabajo.

Con el apoyo de docentes especializadas en cada área, el Liceo definió 3 énfasis para potenciar: ciencias; habilidades comunicativas-artísticas; y educación física, recreación y deporte. De acuerdo con estos énfasis, los estudiantes postulados son evaluados mediante las pruebas institucionales K-BIT, PIC-J y PIC-N, lo cual permite la identificación y ubicación de los mismos en el campo de formación correspondiente.

Desde su inicio, el proyecto ha contado con un equipo dinamizador conformado por la rectora, 2 profesionales de apoyo y docentes voluntarios, quienes son fundamentales para el desarrollo de las actividades. Los trabajos de orientación se realizan en la jornada contraria, esto significa que algunos asisten en la mañana, y otros en la tarde y el día sábado, mientras los docentes potenciadores realizan sus clases normalmente.

A continuación, se presenta el relato de una experiencia en la atención a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales.

Matemáticas - Lic. Orlando Castro

El grupo está conformado por 20 estudiantes de los grados 9° a 11°, con edades entre los 14 y 16 años. Se reúne semanalmente en la jornada contraria a sus actividades diarias.

Con los estudiantes, se viene realizando un trabajo de sensibilización hacia un pensamiento lógico-matemático, crítico e investigativo, aplicando las nuevas tecnologías que apuntan al desarrollo de las competencias para el siglo XXI y donde se hace un intercambio de saberes en los procesos matemáticos y se innova en estrategias creativas.

También se busca estimular en ellos la autonomía y se da gran importancia a la formación del sujeto, realizando actividades que permitan la integración más allá del espacio de trabajo semanal.

Este grupo conforma la base para la Selección de Matemáticas que participa en las diferentes olimpiadas que desarrollan las universidades en la ciudad de Cali.

Los estudiantes cumplen funciones de monitores y actúan como tutores con el fin de ayudar a sus compañeros en la interpretación y análisis del trabajo matemático dentro del aula de clase.

Colegio Marymount. Medellín.

Identificación y potenciación de talentos en las estudiantes

El Colegio Marymount de Medellín, comprometido con la educación y la formación integral de mujeres competentes que puedan desenvolverse en un mundo globalizado, y consciente de la diversidad de sus estudiantes, diseñó en 1993 el programa *ALAS* (Alumnas con Apoyo Sistemático), a través del cual se brinda un acompañamiento adicional a las niñas que presentan dificultades para que puedan acceder al conocimiento en alguna(s) de las áreas académi-

cas, pero siempre teniendo en cuenta sus necesidades individuales.

En el 2009, atendiendo a la propuesta de las entidades internacionales que participaron en el proceso de acreditación del colegio (CIS, NEASC), se replanteó la población a la cual *ALAS* daba cubrimiento, y se amplió para apoyar, tanto a las estudiantes con dificultades en el aprendizaje, como para las que presentaban un alto desempeño en algún campo en especial, con el fin de generar conciencia sobre sus fortalezas, de modo que las pudieran utilizar en beneficio propio y de la sociedad. Ambos casos tenían como objetivo brindar apoyo individualizado a las estudiantes, pero requerían de adecuaciones para poder satisfacer dichas necesidades educativas.

Fue así como nació el proyecto *Identificación y potenciación de talentos en las estudiantes*, con el cual se buscaba identificar y fortalecer los talentos y habilidades específicas o globa-

les de las niñas. Se fundamentaba en la «Teoría de Inteligencias Múltiples» de Howard Gardner, quien en 1998 se cuestionó la forma en que la cultura de la época estaba haciendo la lectura de la inteligencia. Así encontró que esta se ha definido de una manera demasiado estrecha. Basado en esa inquietud y con una mirada un poco más holística, este autor propuso la existencia de, por lo menos, siete inteligencias básicas. Cuestionó la práctica de sacar a un individuo de su ambiente natural de aprendizaje y pedirle que realice ciertas tareas aisladas que nunca había hecho antes y que, probablemente, nunca realizaría después. En cambio, sugirió que la inteligencia tenía más que ver con la capacidad para resolver problemas y crear productos en un ambiente que representara su contexto y actividad natural.

Gardner proporcionó un medio para determinar la amplia variedad de habilidades que poseían los seres humanos, agrupándolas en siete categorías o 'inteligencias', las cuales se retoman en el proyecto *Spectrum*, en el cual se argumenta que todas las mentes son diferentes, cada sujeto tiene su forma de aprender y solo si los profesores están al tanto de esto, se logrará potenciar los talentos en cada persona. Por ello, *Spectrum* propone una forma de descubrir las capacidades de los niños más pequeños en pro de la diversidad, donde la escuela debe cautivarlos en los primeros años, engancharlos y así abrir el espectro de las siete 'inteligencias'.

Luego de hacer una *contextualización* del proyecto, se explica que el proceso inicia con una evaluación virtual, que se encuentra en la plataforma del colegio sobre un software de habilidades y talentos (creado al interior de la institución), basado en el desarrollo de las 'inteligencias múltiples', diseñado para los grados prejardín, 3.º, 7.º y 9.º, y con el que se busca identificar dichas habilidades. En prejardín y 3.º, es diligenciada por los padres de las estudiantes y sus profesores. La que se lleva a cabo con las niñas de 7.º y 9.º tiene la estructura de una evaluación de 360º, la cual es realizada por los padres de familia, la estudiante, una compañera y los profesores de grado, con el fin de obtener una visión integral de todas las personas que

son representativas para ellas y que están implicadas en su contexto personal.

Una vez terminado este proceso de evaluación, la psicóloga de cada sección hace la devolución individual de los resultados: en prejardín y 3.º, a los padres de familia, y en 7.º y 9.º, directamente a las estudiantes. A partir de estos, se genera el plan de acción con cada una de las familias y las niñas, respectivamente, para potenciar y fortalecer sus habilidades. Esta retroalimentación se lleva a cabo al inicio de cada año y, a lo largo de este, en diferentes períodos que han sido previamente acordados. Se hace seguimiento del plan trazado con posibilidad de hacerle ajustes o ser consultado en cualquier momento por los padres de familia y la estudiante. Todo el producto queda registrado en el Programa Virtual de Habilidades y, posteriormente, sirve como apoyo al programa de Orientación Profesional.

Como complemento y parte del desarrollo del proyecto, por tener el colegio un amplio programa de actividades extra-curriculares de tipo deportivo, académico y cultural, las estudiantes tienen la oportunidad, además de elegir, de participar, fortalecer y potenciar sus talentos. Adicionalmente, se les brinda la posibilidad de asistir a actividades extraescolares en las que se destaquen, siempre y cuando conserven un nivel académico acorde con sus capacidades. Finalmente, cuando las niñas llegan a High School (9.º a 11.º), se analiza el desempeño de cada una en las áreas de Inglés y Matemáticas, y se establecen grupos por niveles de desempeño, de manera que pueda llevarse a cabo la aceleración del currículo con las estudiantes de nivel más avanzado.

Como acciones realizadas dentro del proyecto, se pueden mencionar las siguientes:

- Desde el año 2009 hasta 2015, se han realizado evaluaciones completas por parte de los actores de cada una de las estudiantes de 7.º y 9.º.
- Con las estudiantes de 9.º grado, desde el año 2009 al 2015, se han hecho las devoluciones por parte de la psicóloga y la construcción conjunta del plan de acción a través de una retroalimentación individual.
- Para preescolar y primaria, se han realizado las evaluaciones de

todas las niñas de prejardín y 3.º, desde el año 2011 hasta 2015. Estos resultados se pueden visualizar en el software a nivel individual y grupal, siendo esta una herramienta fundamental para la caracterización de los grupos.

Estos planes de acción construidos se realizan a partir de las alianzas intrainstitucionales que el colegio tiene con el club deportivo, el comité cultural, la ONU, el club de robótica y el club ecológico; así como con su participación en el gobierno escolar, el encuentro literario que organiza en diferentes idiomas (inglés, español, francés), su presencia en olimpiadas de biología, física, matemáticas, concursos interinstitucionales y congresos, la aplicación a becas en universidades internacionales, la realización de trabajo personal u orientación profesional dirigido por la psicóloga, y el impulso a labores de trabajo social o voluntariado, este con responsabilidad individual y personal, y no dirigido por el Colegio.

Institución Educativa Ciudad Don Bosco. Medellín.



Sueños, triunfos y saberes

La fe es más bonita que la sabiduría, y por eso el sabio es sabio: porque cree, no porque sabe”.

Juan Fernando Ocampo Castrillón, 2015, Medellín - Colombia

La institución educativa Ciudad Don Bosco está ubicada en el barrio Robledo - Aures, en el municipio de Medellín. Dicha institución atiende a niños y adolescentes entre los 8 y 18 años para el restablecimiento de derechos en las modalidades de ‘internado’ y ‘semi-internado’ en asocio con el ICBF; además, atien-

de un grupo de estudiantes provenientes del sector en la modalidad de ‘externado’. A los estudiantes se les ofrece atención integral mediante procesos de formación académica (primaria, bachillerato y media académica), pastoral y técnica (formación para el trabajo).

En esta institución, se utiliza la técnica de enriquecimiento como estrategia para la atención de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, con el fin de fortalecer su aprendizaje y competencias. El enriquecimiento está orien-

tado a la realización de actividades extracurriculares y tiene como objetivo principal ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje fuera del horario escolar ordinario.

El enriquecimiento puede ser comprendido como una actividad diseñada para ampliar y desarrollar el conocimiento, la comprensión, los procesos, las habilidades, los intereses, entre otros, más allá del programa nuclear del sistema educativo, acorde con las necesidades de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

En el presente año, se detectaron dos estudiantes de noveno grado (Juan Fernando y Rubén Darío Ocampo Castrillón), bajo la modalidad de protección ('internos'). Con ellos, se están llevando algunos procesos con el fin de fortalecer sus potencialidades.

En primer lugar, fueron evaluados por profesionales de la Unidad de Atención Integral de Medellín (UAI) quienes, a través de un análisis minucioso de su proceso pedagógico, identificaron que los chicos tenían talento subjetivo artístico, con capacidades para la lectura y composición de textos. Posteriormente, la UAI realizó una reunión con los docentes, que estaban a cargo de su aprendizaje, y les dio orientaciones y asesorías puntuales para trabajar con ellos y así fortalecer sus capacidades dentro del aula de clase.

Estos dos estudiantes han tenido la posibilidad de vincularse a varios programas que ofrece Ciudad Don Bosco y la Alcaldía de Medellín, los cuales están orientados al fortalecimiento de sus capacidades:

- Hacen parte del club de la revista *Vórtice* de Ciudad Don Bosco, donde han publicado historias, crónicas, dibujos y puntos de vista en varias ocasiones.
- Asistieron al diplomado *Colombia No Violenta* de 80 horas que convocó la Alcaldía de Medellín. Allí realizaron una significativa experiencia de convivencia pacífica y se comprometieron en la construcción de un mejor país.
- Integran *Diversidad*, un proyecto de la Alcaldía de Medellín, donde, a través de video clips y fotografías, muestran la diversidad de la ciudad.
- Están vinculados a talleres de formación para el trabajo, ofrecidos por Ciudad Don Bosco: Juan Fernando en artes gráficas y Rubén Darío en ebanistería. Ambos aspiran conseguir el título de técnicos.
- En 2014, Juan Fernando participó en el *Festival de Talentos* de la Institución y ocupó el primer puesto en la categoría artística con un dibujo que realizó. Se está gestionando la posibilidad de que viaje a Bogotá, finalizando el año, para participar en un concurso de pintura a nivel nacional.
- Todos estos procesos buscan fortalecer las capacidades de estos estudiantes, y ayudarles a realizar sus sueños y alcanzar sus metas.

Institución Educativa: Javiera Londoño. Sevilla. Comuna 4. Medellín.

Club de ciencias *Merlín*

¿En qué consiste?

La experiencia pedagógica *Club de ciencias Merlín*, de carácter conservacionista, desarrolla actividades que permiten generar competencias investigativas y ciudadanas en los estudiantes de la institución educativa Javiera Londoño (6.º a 11.º) en la ciudad de Medellín, que, de manera autónoma, se vinculan a ella. Los estudiantes asisten a las actividades los días sábados cada 15 días con la autorización de sus padres y, en ellas, se establecen procesos de enseñanza enmarcados en la corriente constructivista, y teóricos, consistentes en el aprendizaje por indagación, ciclos didácticos y educación artística (manualidades).

Desde la perspectiva de la atención a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, la experiencia está diseñada como un espacio de agrupamiento complementario al currículo tradicional. Recordemos que el MEN, en las *Orientaciones para la atención a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales* (2001, p. 6), propone una tipología de los talentos que incluye, entre otras, las categorías de 'talento científico' y 'talento tecnológico'. Acerca del primero, es en el que la «[...] producción se ubica en el ámbito de las ideas, es decir, aquellos que crean teorías o ideologías que las culturas utilizan para

dar sentido a su realidad inmediata y a su experiencia». Con respecto a los estudiantes con 'talento tecnológico', «son aquellos cuya disposición principal se dirige a crear objetos y procesos en el mundo físico (lo que incluye, por ejemplo, sistemas biológicos) destinados a solucionar problemas y a transformar, en un sentido estricto, realidades».

En el marco de la inclusión, la experiencia permite a estudiantes con las características mencionadas encontrar un espacio para desarrollar su potencial de aprendizaje. Cabe aclarar que el club no está limitado a personas con diagnóstico de algún tipo: pueden participar todos aquellos estudiantes que tengan interés por la investigación y el desarrollo tecnológico, y deseo de ampliar lo que el currículo tradicional les ofrece.

Objetivos:

- Complementar la educación de los niños, niñas y jóvenes mediante su participación en actividades de libre elección, procurando identificar y apoyar a aquellos que demuestren mayor aptitud y talento en el campo de la ciencia y la tecnología.
- Facilitar la difusión masiva de la ciencia y la tecnología, y la comprensión de los principios científicos, métodos y aplicaciones, para despertar una conciencia colectiva respecto a que el avance científico y tecnológico debe traer aparejado, el desarrollo de la educación en la producción y el bienestar general.

Actividades que se desarrollan:

● Relación museo - escuela

Se realizan visitas a los museos del sector, articuladas a actividades específicas antes, durante y después de dicha visita. Estas actividades deben estar hiladas a contenidos de conservación para que los estudiantes comprendan el sentido de las salidas y no se las tomen como 'paseos', sino como verdaderas experiencias que favorezcan la adquisición de aprendizajes significativos.

● Investigación y desarrollo tecnológico

Se realiza formación teórica y práctica en materia de biología de la conservación, educación ambiental y enseñanza de la diversidad biológica. Con base en esto, se han desarrollado prototipos de diseños de objetos o procesos que aporten a la solución de problemáticas ambientales identificadas. Esto se complementa con una formación en emprendimiento y, a través del club, se canalizan todas las propuestas y proyectos de intervención de ciudad que llegan a la institución educativa.

● Ecoarte

Actividades que permiten que se genere conciencia en los estudiantes por medio de la educación artística (manualidades) en acciones de conservación, reciclaje y reutilización de residuos sólidos y cuidado de la biosfera.

Para mayor información, se puede visitar el enlace <https://youtu.be/xFmEEF0ZbiA>, en donde se encuentra un resumen audiovisual de la experiencia.

Institución Educativa San Mateo - Iesma. Soacha.

Programa para la excepcionalidad

Esta es una institución educativa oficial, que atiende 3.500 estudiantes en tres jornadas escolares y que, con el compromiso de directivos y docentes, busca desde hace 10 años, alternativas pedagógicas para hacer realidad la intención educativa de mejorar la calidad de vida del estudiante, dándole las herramientas necesarias para que, por su cuenta o con la mediación de otras personas, crezca como ser humano y en el conocimiento.

No todo está construido, no ha sido un logro total, pero en este proceso, la I.E. ha ocupado el primer puesto a nivel municipal, y es posible que sea debido a que muchos de sus estudiantes han sido reconocidos en diferentes áreas a nivel municipal, nacional y hasta internacional, pero, sobre todo, porque para muchos niños, niñas y jóvenes que llegan al municipio, es un ideal pertenecer a *IESMA* como popularmente se le conoce.

Su Proyecto Educativo Institucional (PEI) planea proveer herramientas necesarias para la vida de seres humanos integrales, potenciar sus habilidades en la consecución de una 'inteligencia exitosa' así, formar ciudadanos transformadores de la sociedad. Para alcanzarlo, la comunidad educativa debe reconocer la diversidad como una posibilidad para crecer. La

aceptación respetuosa y consciente de necesidades y fortalezas en cada persona permite interactuar con independencia, autonomía y responsabilidad.

Por lo anterior, este pretende convertirse en un modelo de educación pública que atienda la diversidad de la población escolar y ofrezca innovación, liderazgo y calidad. En otras palabras, «estudiantes que puedan hacer uso de su inteligencia de manera analítica, práctica y creativa, para que sean exitosos en la sociedad en la que viven». De ahí que se adopte la 'Teoría de Inteligencia Exitosa' de R. Stemberg.

Para lograrlo, los docentes se organizan por 'campos de formación', teniendo en cuenta la afinidad de áreas. Es así como se reúnen periódicamente para intercambiar ideas, tratar temas de interés, desarrollar proyectos, plantear competencias, intercambiar ideas o elaborar pruebas con el fin de realizar los ajustes pertinentes, basado en los avances, necesidades, desempeños o motivaciones de los estudiantes.

En conclusión, la I.E. San Mateo diseña y desarrolla un programa para la 'excepcionalidad', esto es, un conjunto de recursos personales y materiales al servicio de la exploración, atención y desarrollo de habilidades. Se crean espacios académicos diferentes a los del plan de estudio, orientados por aprendizajes significativos, modificabilidad cognitiva o modelos más humanistas, en donde se asume una transformación de las prácticas pedagógicas, y se realizan cambios en las formas de enseñar, teniendo en cuenta las diferentes formas de aprender.

Los estudiantes se organizaron por fases, así:

- Fase 1. **Sensibilización.** Grados preescolar, 1.° y 2.° de la sede Mariscal Sucre (2 jornadas).
- Fase 2. **Exploración.** Grados 3.°, 4.°, 5.°, 6.° y 7.° de la sede Central (jornada de la tarde).
- Fase 3. **Fundamentación.** Grados 8.° y 9.° de la sede Central (jornada de la mañana).
- Fase 4. **Profundización.** Grados 10.° y 11.°, estudiantes de la Media Vocacional, sede Central (jornada de la mañana).

De esta manera, se inicia un reconocimiento de potencialidades, fortalezas y, también, de las necesidades de atención y apoyo para los estudiantes, debido a la variabilidad de contextos de donde provienen. Es bien sabido que a Soacha, por su ubicación geográfica y la cercanía con la capital, diariamente llegan diferentes poblaciones

provenientes del resto del país. Por tal razón, las escuelas se convierten en los mejores espacios para fomentar el respeto por las diferentes manifestaciones, culturas, razas y demás características que enriquecen un ambiente institucional. Aquí es donde se debe promover una sana convivencia, la paz, y la inclusión, anheladas por muchos y enmarcadas en la ley colombiana.

Las necesidades diarias generan propuestas permanentes y, para dar respuesta a las expectativas y motivaciones de los estudiantes, se van creando diferentes estrategias de atención o proyectos que favorezcan el desarrollo de habilidades que preparen al estudiante para desempeñarse de manera funcional en la vida real, como son:

- **Semilleros de potenciación de habilidades:** espacios para la construcción del conocimiento en ambientes basados en la lúdica. Se mencionan dos ejemplos: *Al rescate del folclor*, en artes, o *Lecturización de mi entorno*, en español. En total, hay 18 semilleros (4 horas semanales).
- **Profundizaciones:** estudiantes de educación media vocacional, que se especializan en matemáticas, gestión ambiental, informática y sistemas, pensamiento crítico, artes, producción textual.
- Durante dos años, planean, desarrollan y sustentan **proyectos de investigación** como prerrequisito para la obtención del grado como Bachiller.
- **Otras estrategias** incluidas en el PEI y consideradas en el Sistema Institucional de Información y Evaluación (SIIE) como promoción anticipada y flexibilización curricular para realizar ajustes razonables personales: articulación con nivel técnico o superior: SENA - Uniminuto, pedagogía en casa y educación virtual, como respuesta a la necesidad de un estudiante que no puede acudir al aula por su condición de discapacidad.

En resumen, toda estrategia debe generar posibilidades de acción a fin de favorecer las capacidades o talentos excepcionales y, además, desarrollar habilidades para que así los estudiantes alcancen éxito en su vida personal, desarrollen creatividad, sean autónomos y líderes, y reconozcan y respeten las debilidades propias y ajenas en su proyecto de vida, actuando con responsabilidad e independencia.

Nota: para mayor información, se puede acceder a: www.iesma.edu.co

Apéndice 13

Ejemplo de programas educativos para talentos: la experiencia universitaria de Chile

Alejandro Proestakis Maturana

Subdirector académico

Centro de Investigación y Desarrollo de Talentos (DeLTA-UCN)

Universidad Católica del Norte - Antofagasta, Chile

Debido a las inquietudes actuales frente a los procesos educativos, específicamente, en torno a conceptos como 'calidad', 'diversidad' y 'equidad', Chile ha volcado su atención en buscar y encontrar formas de atención que permitan solventar en gran parte esas inquietudes (García-Cepero, M.C y Proestakis, 2010; Benavides, M., Maz, A. Castro, E. y Blanco, R., 2004; García-Cepero y González, 2004). Este proceso ha llevado a concebir desde las universidades, la creación de programas educativos extracurriculares dirigidos a la atención de diversos grupos de estudiantes, cada uno con diferentes focos y objetivos.

Actualmente, existe una variedad de programas educativos que intenta desarrollar o potenciar habilidades, conocimientos o talentos en los estudiantes. Estas iniciativas, usualmente financiadas por organismos públicos y privados y alojadas en universidades, comparten un mismo objetivo: ofrecerles oportunidades de aprendizaje fuera del currículo común, ya sea en conocimientos teóricos o en habilidades y competencias transversales.

Un ejemplo son los programas de enriquecimiento extracurricular para niños, niñas y jóvenes con talentos académicos, alojados en seis universidades alrededor del país (Bralic y Romagnoli, 2000). Estos programas tienen por finalidad, ofrecer oportunidades educativas específicas y especializadas en la atención de estudiantes que presenten altas capacidades (Conejeros, M.L., 2010).

La creación de programas educativos extracurriculares, dirigidos a estudiantes identificados como 'talentosos', conlleva una serie de desafíos y oportunidades, no solo para aquellos que lideran equipos de gestión y trabajo, sino también para las comunidades en las cuales estos se insertan.

Una de las primeras tareas, y quizás la esencial al momento de concebir la creación de este tipo de programas, es la definición del modelo teórico con el cual se entenderá al concepto de 'talento', y por consiguiente, la población con la cual se trabajará (Sternberg, 2004). La mayoría de los programas de talentos chilenos se ha guiado por el *Modelo diferenciado de dotación y talento* de Gagné y el *Modelo de enriquecimiento triádico* de Renzulli (López, Conejeros, Gudenschwager, García-Cepero y Proestakis, 2013), lo que permite, en la actualidad, trabajar con aproximadamente 2800 estudiantes del sistema escolar chileno identificados como 'talentosos'.

La elección del modelo teórico permite diseñar el currículo y las actividades académicas, y generar procesos de identificación que permitan seleccionar a aquellos estudiantes que participarán en estos programas. El modelo de selección apli-

cado en los programas de talentos chilenos tiene sus particularidades dependiendo del programa. Sin embargo, de forma transversal, el Ministerio de Educación Nacional ha establecido en los procesos de selección la aplicación de una prueba de habilidad cognitiva como requisito principal para el ingreso a estos programas.

Las etapas del proceso de identificación y selección contemplan la nominación de profesores, pares y, en algunas instancias, la autonominación, para luego aplicar las pruebas establecidas en el proceso, finalizando con entrevistas a estudiantes y apoderados. En la nominación de profesores y pares, cada participante debe seleccionar, de acuerdo con una pauta de características, a aquellos estudiantes que demuestran o reflejan la mayor cantidad de ellas. La actividad es realizada por los profesores de las principales áreas académicas del establecimiento y los mismos estudiantes. Por su parte, el proceso de 'autonominación' es una instancia

en la cual, aquellos estudiantes que demuestren motivación y crean tener las características para participar en los programas de Talento realizan el proceso de postulación por su cuenta.

Los estudiantes seleccionados para participar de los programas tienen la oportunidad de tomar dos cursos y un taller cada semestre. Estos son impartidos por académicos de la universidad, profesionales expertos en la temática o profesores destacados del sistema escolar. Las actividades académicas son realizadas en los campus de las respectivas universidades los días viernes en la tarde y sábado en la mañana, razón por la cual no es extraño ver a estudiantes de 11 años rondando las aulas de este tipo de instituciones educativas.

Los cursos y talleres impartidos en los programas de talento son diseñados para atender las exigencias e intereses de los estudiantes participantes. El año académico consta de dos semestres y una temporada de verano, en la cual, durante dos semanas, los estudiantes asisten a clases diariamente. Cada estudiante puede continuar hasta finalizar su educación formal en el sistema escolar, solamente cumpliendo con requisitos de asistencia y rendimiento en cada uno de los cursos y talleres en los cuales participa.

Para finalizar, es importante destacar que la gran población de estudiantes de los programas corresponde a estudiantes de establecimientos educativos públicos, quienes asisten de forma gratuita, solamente con el compromiso de aprender y disfrutar lo que están haciendo.

Listado de referencias

- Abellán, C. y Sánchez, P. (2013). Una experiencia en innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. En *Tendencias pedagógicas*, (22), 9-30.
- Alamiri, F., Alhusaini, A. y Maker, C.J. (2015). *Adapting the REAPS model to develop students' creativity in Saudi Arabia: An exploratory study* (manuscript submitted for publication).
- Al-Onizat, S. (2012). The relationship between emotional intelligence and academic adaptation among gifted and non-gifted student. In *International Journal of Human Sciences*, 9(1), 222-248.
- Baslanti, U. y McCoach, B. (2006). Factors Related to the Underachievement of University Students in Turkey. *Roeper Review*, 28(4), 210-215.
- Benavides, M., Maz, A., Castro E. y Blanco R. (2004). *La educación de talento en Iberoamérica*. Chile: Unesco Santiago. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf>
- Betancourt, J. y Valadez, M.D. (2006). *Atmósferas creativas. Juega, piensa y crea*. México: Manual Moderno.
- Betancourt, J. y Valadez, M.D. (2012). *Cómo propiciar el talento y la creatividad en la escuela*. México: Manual Moderno.
- Bion, W. (2003). *Aprendiendo de la experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica. ISBN 978-84-493-0351-7.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. En *Revista de Educación (Universidad Complutense de Madrid)*, 347, p. 33-54.
- Blumen, S. (2008). Motivación, sobredotación y talento: un desafío para el éxito. *Revista de Psicología (Lima)*, 26(1), 149-186.
- Borland, J. (2003). The death of giftedness: gifted education without gifted children. In *Rethinking gifted education*, 10, 105.
- Borland, J. (2009). Myth 2: the gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude: spinal tap psychometrics in gifted education. *The Gifted Child Quarterly*, 53(4), 236-238. Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/212087543?accountid=13250>
- Borland, J. (2012). *Problematizing gifted education. Fundamentals of gifted education: considering multiple perspectives*. New York: Routledge.
- Bralic S. y Romanoli C. (2000). *Niños y jóvenes con talentos. Una educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Tomlinson, C. y Moon, T. (2005). *The feasibility of high-end learning in academically diverse middle schools*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Byung-Chul H.B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Calero, M.D., García-Martín, M.B., Jiménez, M., Kazén, M. y Araque, A. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: Findings from a research study. In *Learning and Individual Differences*, 17(4), 328-343.
- Calero, M.D., García-Martín, M.B. y Gómez, M. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Andalucía: Consejería de Educación.

- Calero, M.D., García-Martín, M.B. y Robles, M.A. (2011). Learning potential in high IQ children: the contribution of dynamic assessment to the identification of gifted children. In *Learning and Individual Differences*, 21(2), 176-181.
- Callahan, C. (2009). Myth 3: A family of identification myths: Your sample must be the same as the population. There is a "silver bullet" in identification. There must be "winners" and "losers" in identification and programming. In *The Gifted Child Quarterly*, 53(4), 239-241. Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/212097986?accountid=13250>
- Callahan, C. y Hertberg-Davis, H. (2013a). *Beliefs, philosophies and definitions. Fundamentals of gifted education: considering multiple perspectives*. New York: Routledge.
- Callahan, C. y Hertberg-Davis, H. (2013b). *Introduction. Fundamentals of gifted education: considering multiple perspectives*. New York: Routledge.
- Chávez, B., Zacatelco, F. y Acle, G. (2009). Programa de enriquecimiento de la creatividad para niñas sobresalientes de zonas marginadas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 849-876.
- Clark, B. (1997). *Growing Up Gifted*. New Jersey-USA: Prentice-Hall.
- Colangelo, N., Assouline, S.G. y Gross, M.U. (2004). *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students*, vol. 1. Iowa-USA: The Templeton National Report on Acceleration.
- Congreso Nacional de la República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Alcaldía de Bogotá. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>
- Congreso Nacional de la República de Colombia (1994). *Ley General de Educación*. Colombia.
- Congreso Nacional de la República de Colombia (1997). *Ley 361*. Colombia. Corte Constitucional de Colombia (2000, 30 de agosto). Sentencia SU-1149 (M.P.: Antonio Barrera Carbonell).
- Corte Constitucional de Colombia. (2009, 23 de abril). Sentencia T-294 (M.P.: Clara Elena Reales Gutiérrez).
- Corte Constitucional de Colombia. (2013, 26 de agosto). Sentencia T-571 (M.P.: Nilson Pinilla Pinilla).
- Csikszentmihályi, M., Rathunde, K. y Whalen, S. (1997). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. England: Cambridge University Press.
- Csikszentmihályi, M. y Robinson, R. (2014). Culture, time, and the development of talent. In *The Systems Model of Creativity*, 27-46.
- Dai, D. (2010). *The Nature and Nurture of Giftedness: A New Framework for Understanding Gifted Education*. New York: Teachers College Press.
- Dai, D. y Chen, F. (2013). *Paradigms of Gifted Education: A Guide for Theory-Based, Practice-Focused Research*. Wako: Prufrock Press.
- Davia, L., Del Siegle, S., Mccoach, B. y Greene, M. (2012). A complex quest: the development and research of underachievement interventions for gifted students. In *Psychology in the Schools*, 49(7), 678-694.
- De Santoyana Sanz, R. (2004). Estudiantes doblemente excepcionales: superdotación intelectual y dificultades de aprendizaje. En *Faisca: revista de altas capacidades*, (11), 37-46.
- De Zubiría, M. (1998). La familia del niño superdotado. En *Revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, 1(4).
- De Zubiría, M. (2015). *Los múltiples talentos humanos*. Bogotá: Documento de trabajo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. España: Santillana, S.A. y Unesco.
- Dondlinger, M.J. y McLeod, J.K. (2015). Solving Real World Problems with Alternate Reality Gaming: Student Experiences in the Global Village Playground Capstone Course Design. In *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 9(2). <http://doi.org/10.7771/1541-5015.1488>

- Engstrom y Tinto (2008). Access without support is not opportunity. In *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(1), 46-50.
- Escobar, C.R, Escobar, L.C y Velásquez, L.M (2014). *La producción académica en el campo de capacidades y talentos excepcionales en Iberoamérica (2004-2014), un estado del arte* (tesis de Maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Feldhusen, J. (1986). A conception of giftedness. In *Identifying and nurturing the gifted. An international perspective*, 33-39. New York, USA: Hans Huber Publishers/Hogrefe International.
- Feldhusen, J. (2005). Educating Gifted and Talented Youth for High-Level Expertise and Creative Achievement. In *Educational Research Journal*, 20(1), 15-25.
- Ford, D. (2002). Racial identity among gifted African American students. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson y S. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*, 155-164. Texas, USA: Prufrock Press, Inc.
- Friedman-Nimz, R. (2009). Myth 6: Cosmetic use of multiple selection criteria. *The Gifted Child Quarterly*, 53(4), 248-250. Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/212087623?accountid=13250>
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. In *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 93-118.
- Gagné, F. (2008). Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0. In *High Ability Studies*, 152, 81-89.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. In *Routledge*, 21(2), 81-99.
- Gagné, F. (2012). From Gifted Inputs to Talented Outputs. In *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*, 56.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT7CMTD. En *Revista de Educación*, 368, 12-39.
- Gallagher, J. y Gallagher, S. (1994). *Teaching the Gifted Child* (4th Ed). Boston, USA: Allyn y Bacon.
- Gallagher, S.A. (2015). The role of problem-based learning in developing creative expertise. In *Asia Pacific Education Review*, 16, 225-235. DOI: 10.1007/s12564-015-9367-8
- Garay, S. y Uribe, M. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio: situación de la dirección escolar en Chile. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 39-64. Madrid.
- García, A. (2012). La educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la diversidad en el aula. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1), 177-189.
- García-Cepero M.C. (2004). Modelo de Formación Institucional. En García-Cepero M.C. et al. (2004). *Experiencias en educación para la excepcionalidad*, 62-72.
- García-Cepero, M.C. (2014, 11 al 14 de noviembre). *Desafíos de la política educativa para estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en Colombia*. X Congreso iberoamericano de superdotación, talento y creatividad. Iguazú: Brasil.
- García-Cepero, M.C. (2015). El sentido de una educación para el desarrollo del talento. En *Revista Javeriana*, 151(817), 66-70.
- García-Cepero, M.C. et al. (2004). *Experiencias en educación para la excepcionalidad*. Bogotá: Javergraf y Secretaría de Educación de Cundinamarca.
- García-Cepero, M.C., Gómez-Hernández, F., Barrios-Martínez, D., Santamaría, A., Sánchez, A. y Castro, L. (2015). *Informe final de resultados de la investigación - rutas de emergencia del talento docente: estudio de casos en maestros con un uso sobresaliente de las TIC*. Documento de trabajo. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Fundación Compartir y Fundación Telefónica.
- García-Cepero, M.C., Santamaría, A., Castro-Fajardo, L.E., Bernal-Hernandez, K.L. y Gómez-Hernandez, F.A. (2014, 11 al 14 de noviembre). *Teorías implícitas*

- del talento. Reflexiones a partir de resultados de investigaciones con educadores.* En X Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad. Iguazú: Brasil.
- García-Cepero, M.C. y González J. (2004). *Fundamentos de educación para la excepcionalidad* (1ra Ed). Colección Preguntas y problemas en educación para el desarrollo de la excepcionalidad. Bogotá: Javergraf - Secretaría de Educación de Cundinamarca.
- García-Cepero, M.C. y Proestakis, M. (2010). Perspectivas de atención a los estudiantes con talento académico. Una visión global. En García-Cepero (Ed.) *Talentos en el Bicentenario. Educación para el desarrollo de estudiantes sobresalientes*, 37-46. Antofagasta: Centro de Investigación y Desarrollo de Talento DeLTA-UCN, Universidad Católica del Norte.
- García-Martín, M.B. (2015). *Retroalimentación al documento Capacidades y talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva* (documento de trabajo).
- Gardner, H. (1983). *Frames of the mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *La estructura de la mente*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 77, 200-209. Reprinted with permission.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2008). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. Nueva York: Basic Books.
- Gentry, M. (2009). Myth 11: A comprehensive continuum of gifted education and talent development services: Discovering, developing, and enhancing young people's gifts and talents. *The Gifted Child Quarterly*, 53(4), 262-265. Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/212097816?accountid=13250>
- Gentry, M y Mann, R. (2008). *Total School Cluster Grouping y Differentiation. A comprehensive, Research-based Plan for Raising Student Achievement y Improving Teachers Practices*. USA: Creative Learning Press Inc.
- Giraldo, J. (2010). La inclusión y el talento en el aula: dos caras de una misma moneda. En Giraldo y Núñez. *Inclusión y talento. Equidad en una educación de calidad*. Bogotá: Buinaima.
- Gómez-Arizaga, M.P., Bahar, A.K., Maker, C.J., Zimmerman, R.H. y Pease, R. (2016). How does science learning occur in the classroom? Students' perceptions of science instruction during implementation of the REAPS model. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(2), 1-24.
- Gross, M. (2004). *Gifted and talented education: Professional development package for teachers (module 1)*. Sidney, Australia: Gifted Education Research, Resource and Information Centre (GERRIC). The University of New South Wales.
- Gruber, H. (1985). *Giftedness and moral responsibility: Creative thinking and human survival*. In F.D. Horowitz and M.O'Brien (Eds.). *The gifted and talented*, 301-330. Washington D.C., USA: American Psychological Association.
- Gruber, H. (1986). The self-construction of the extraordinary. In R. Sternberg y J. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness*, 247-263. New York, USA: Cambridge University Press.
- Gruber, H. y Mandl, H. (2000). Instructional psychology and the gifted. In *International handbook of giftedness and talent*, 2, 383-396.
- Haensly, P., Reynolds, C. y Nash, W. (1986). Giftedness: Coalescence, context, conflict and commitment. In R.J. Sternberg y J. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness*, 128-148. New York: Cambridge University Press.
- Haensly, P. y Reynolds, C. (1989). Creativity and intelligence. In J.A. Glover, R.R. Ronning y C.R. Reynolds (Eds.). *Handbook of creativity*, 111-132. New York: Plenum Press.
- Hébert, T. (2002). Gifted males. En M. Neihart, S. Reis, N. Robinson y S. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*, 137-144. Texas, USA: Prufrock Press, Inc.

- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient: classroom teachers have the time, the skill, and the will to differentiate adequately. In *The Gifted Child Quarterly*, 53(4), 251-253. Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/212091549?accountid=13250>
- Hopkins, D. (2009). *Mi escuela, una gran escuela. Cambio escolar para el mejoramiento de los aprendizajes*. Chile: Lom.
- Jiménez, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Pearson.
- Kaufman, S. y Sternberg, R. (2008). Conceptions of giftedness. En S. Pfeiffer (Ed.). *Handbook of giftedness in children*, 71-91. Tallahassee, FL: Springer.
- Kerr, B.A., Vuyk, M.A., y Rea, C. (2012). Gendered practices in the education of gifted girls and boys. In *Psychology in the Schools*, 49(7), 647-655.
- Lizana Arce, P.J., Almagià Flores, A.A., Simpson Lelievre, M.C., Binignat Gutiérrez, O., Henríquez Flores, R.A., Gómez Arízaga, M.P., ... y Conejeros Solar, M.L. (2010). Evaluación de la enseñanza y aprendizaje por parte de estudiantes de un programa de talentos académicos (BETA-PUCV) frente a un curso de neuroanatomía funcional. En *International Journal of Morphology*, 28(4), 1245-1249.
- Lohman, D.F. (2005). The role of nonverbal ability tests in identifying academically gifted students: an aptitude perspective. In *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 111-138.
- López V., Conejeros M.L., Gudenschwager H., García-Cepero M.C. y Proestakis A. (2013). Gifted Education In Chile Admidst Public Debate on Excellence Without Equity in Education. En Sanchez-Escobedo (Ed.). *Talent development around the world: a global perspective on gifted education*, 167-199. Alemania: Lambert Academic Publishing.
- MacLeod, B. (2004). *Gifted and talented education: Professional development package for teachers (módulo 5)*. Sidney, Australia: Gifted Education Research, Resource and Information Centre (GERRIC). The University of New South Wales.
- Maker, C.J. (1982). *Teaching models in education of the gifted*. Austin, TX: Pro-ED.
- Maker, C.J. (1993). Creativity, intelligence, and problem-solving: a definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness. In *Gifted Education International*, 9, 68-77.
- Maker, C.J. (1996). *Curriculum Development and Teaching Strategies for Gifted Learners*. Texas, USA: Pro-ED.
- Maker, C.J. (2005). *The DISCOVER project: improving assessment and curriculum for diverse gifted learners*. Arizona, USA: The National Research Center on the Gifted and Talented. The University of Arizona.
- Maker, C.J., Jo, S. y Muammar, O. (2008). Development of creativity: The influence of varying levels of implementation of the DISCOVER curriculum model, a non-traditional pedagogical approach. In *Learning and Individual Differences*, 18, 402-417.
- Maker, C.J., Zimmerman, R., Gómez-Arízaga, M.P., Pease, R. y Burke, E.M. (2015a). Developing real-life problem solving: Integrating the DISCOVER problem matrix, problem based learning, and thinking actively in a social context. In Vidergor, H. E. y Harris, C. R. (Eds.). *Applied Practice for Educators of Gifted and Able Learners*. 131-168. London: Routledge.
- Maker, C.J., Zimmerman, R., Alhusaini, A. y Pease, R. (2015b). Real Engagement in Active Problem Solving (REAPS): An evidence-based model that meets content, process, product and learning environment principles recommended for gifted students. In *The New Zealand Journal of Gifted Education*, 19(1). Retrieved from www.giftedchildren.org.nz/apex
- Maker, C.J. y Anuruthwong, U. (2003). The miracle of learning: the prism model. *Proceedings of the 15th Biennial World Conference of the World Council for Gifted and Talented Students*. Adelaide, Australia: World Council for Gifted and Talented Students.
- Maker, C.J. y Schiever, S.W. (2010). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners* (3rd Ed.). Texas, USA: Pro-ED.

- Maker, C.J. y Zimmerman, R. (2008). Problem Solving in a Complex World: Integrating DISCOVER, TASC and PBL in a Teacher Education Project. In *Gifted Education International*, 24(2-3), 160-178.
- Marland, S. (1972). *Education of the gifted and talented*. Washington, D.C., USA: Government Printing Office.
- Mayer, R. (2006). The scientific study of giftedness. En R. Sternberg y J. Davidson (Eds.) *Conceptions of giftedness* (2nd Ed.). Massachusetts, USA: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (s.f). *Documento de ayuda SIMAT*. Recuperado de: <http://www.sistemamaticulas.gov.co/ayuda/whnjs.htm>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1996). *Decreto 2082*.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2001). *Lineamientos generales de política para la atención de personas con talentos y/o capacidades excepcionales*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2003). *Resolución 2565*.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006). *Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009). *Decreto 366*.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015). *Decreto 1075*.
- Mönks, F. Heller, K. y Passow, H. (2000). The study of giftedness: Reflections on where we are and where we are going. In *International handbook of giftedness and talent*, 833-852.
- Mönks, F. y Ypenburg, I. (2010). *El superdotado: guía para padres y profesores*. Barcelona, España: Medici.
- Moon, S. (2002). Gifted children with attention deficit hyperactivity disorder. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson y S. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*, 193-201. Texas, USA: Prufrock Press, Inc.
- Moon, S. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. In *The Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276. Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/212084616?accountid=13250>
- Muñoz, J.E y Barrero, V.P. (2012). *Teorías implícitas del talento en profesores de educación básica de Bogotá* (tesis de maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Naglieri, J.A. y Ford, D.Y. (2003). Addressing underrepresentation of gifted minority children using the Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT). In *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 155-160.
- National Research Council (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering and mathematics*. Washington, D.C., USA: National Academies Press.
- Neihart, M. (2002). Gifted children and depression. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson y S. Moon (Eds.). In *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*, 93-102. Texas, USA: Prufrock Press, Inc.
- Neihart, M., Reis, S., Robinson, N. y Moon, S. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Texas, USA: Prufrock Press, Inc.
- Núñez, C., García, D. y Giraldo, J. (2012). Inclusión y talento: un nuevo enfoque. En *Memorias del 1er encuentro latinoamericano de talento infantil*. México: Secretaría de Educación de Gobierno del Estado.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- OEA (1948, 2 de mayo). *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*. Aprobada en la Novena Conferencia Internacional Americana.
- Olenchak, F. y Reis, S. (2002). Gifted students with learning disabilities. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson y S. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*, 177-192. Texas, USA: Prufrock Press, Inc.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving. Students' Skills in Tackling Real-Life Problems*, vol. 5. PISA: OECD Publishing. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208070-en>
- Pastor, C.A. (2012). *Aportaciones del diseño universal para el aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. En Navarro Barba, J., Fernández López, M.T., Soto Pérez, F.J. y Tortosa Nicolás, F. (Coords.). Conferencia inaugural del I Congreso Nacional de Dificultades Específicas de Aprendizaje y VII Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad.
- Peña, A. (2002). Superdotación: factores culturales y barreras sociales. En *Revista de Educación*, 21(4), 261-269.
- Pérez, L.M., Bellet, C., Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004, marzo). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Chile: Unicef Santiago. Recuperado de: unicef.cl/centrodod/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf
- Peterson, J. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. In *The Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282. Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/212088673?accountid=13250>
- Porter, L. (2006). *Twelve myths of gifted education*. Retrieved from: louiseporter.com.au/pdfs/twelve_myths_of_gifted_education_web.pdf
- Prieto Sánchez, M. (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.
- Ramos-Ford, V. y Gardner, H. (1997). Giftedness from a multiple intelligences perspective. In N. Colangelo y G.A. David (Eds.). *Handbook of gifted education*, 439-459. Boston, USA: Allyn y Bacon.
- Reinoso, J.L. (2011). Real-life problem solving: examining the effects of alcohol within a community on the Navajo nation. In *Gifted Education International*, 27, 288-299.
- Reis, S. (2002). Gifted females in elementary and secondary school. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson y S. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*, 125-136. Texas, USA: Prufrock Press, Inc.
- Reis, S. (2008). Turning points in gifted education and talent development. In T. Balchin, B. Hymer y D. Matthews (Eds.). *The Routledge International Companion to Gifted Education*, 317-324. London, England: Routledge.
- Reis, S. y McCoach, D. (2002). Underachievement in gifted students. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson y S. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*, 81-92. Texas, USA: Prufrock Press, Inc.
- Reis, S. y Renzulli, J.S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. In *The Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233-235. Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/212088649?accountid=13250>
- Renzulli, J.S. (s.f). *Cómo desarrollar e implementar un grupo de enriquecimiento auténtico*. Connecticut, USA: The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut.
- Renzulli, J.S. (1982). Dear Mr. and Mrs. Copernicus: we regret to inform you. In *Gifted Child Quarterly*, 26(1), 11-14.
- Renzulli, J.S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: building a bridge to the new century. In *Exceptionality*, 10(2), 67-75.
- Renzulli, J.S. (2005). *Equity, excellence, and economy in a system for identifying students in gifted education: a guidebook*. USA: National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut.
- Renzulli, J.S. (2008). La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. En *Revista de Psicología*, 26(1), 23-42.
- Renzulli, J.S. (2010). El rol del profesor en el desarrollo del talento. En *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 33-40.
- Renzulli, J.S. et al. (2001). *Escalas de Renzulli*. Salamanca: Amaru.

- Renzulli, J.S y Geasser, A. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. En *Revista de educación*, 368, 96-131.
- Renzulli, J.S. y Purcell, J.H. (1996). Gifted education: A look around and a look ahead. In *Roeper Review*, 18(3), 173-178.
- Renzulli, J.S. y Reis, S. (1992). El modelo de enriquecimiento triádico/puerta giratoria: un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la escuela. En *Desarrollo y educación de los niños superdotados*, 261-304. Madrid: Amarú.
- Renzulli, J.S. y Reis, S. (2000). The schoolwide enrichment model. In *International handbook of giftedness and talent*, 2, 367-382.
- Renzulli, J.S. y Reis, S. (2003). *Acercamientos innovadores para el desarrollo de las capacidades sobresalientes usando agrupamientos de enriquecimiento* (documento de profundización). 2º Seminario Regional en Educación de Talentos DeLTA UCN. USA: Universidad de Connecticut.
- Renzulli, J.S. y Reis, S. (2014). *The schoolwide enrichment. A comprehensive plan for educational excellence* (3rd Ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rimm, S. (2008). Underachievement syndrome: a psychological defensive pattern. En S. Pfeiffer (Ed.). *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research and Best Practices*, 139-160. Florida, USA: Springer.
- Robinson, A. (2009). Myth 10: Examining the ostrich: Gifted services do not cure a sick regular program. In *The Gifted Child Quarterly*, 53(4), 259-261. Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/212091584?accountid=13250>
- Robinson, A. y Clinkenbeard, P. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. In Pfeiffer, Steven I. (Ed.). *Handbook of giftedness in children*, 13-31. USA: Springer.
- Rodríguez, R. (2001). Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento. En *Enginy. Revista del Col·legi Oficial de Psicòlegs a Balears*, 11, 95-109.
- Rogers, K. (1986). Do the gifted think and learn differently? A review of recent research and its implications. In *Journal for the Education of the Gifted*, 10, 17-40.
- s.a. (2013, 12 de febrero). *Similarities and Differences between Universal Design for Learning and Differentiated Instruction*. Retrieved from: kristinspe322.wordpress.com/2013/02/12/similarities-and-differences-between-universal-design-for-learning-and-differentiated-instruction/
- Savery, J.R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. In *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1). Retrieved from: <http://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- Secretaría de Educación Distrital (2008). *Atención a escolares con necesidades educativas especiales excepcionales (ENEEE). Modalidad educativa: talentos excepcionales*. Bogotá, Colombia: Buinama.
- Shaughnessy, M., Moore, T. y Borland, J. (2013). A reflective conversation with James H. Borland. In *Gifted Education International*. USA: Sage.
- Silverman, L. (1993). *Conseling the gifted and talented*. Colorado, USA: Love.
- Silverman, L. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. In *Roeper Review*, 17(2), 110-116.
- Simonton, D.K. (1999). Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. In *Psychological Review*, 106(3), 435.
- Simonton, D.K. (2005). Genetics of giftedness: The implications of an emergenic-epigenetic model. In *Conceptions of giftedness*, 312-326.
- Sisk, D. (2009). Myth 13: The regular classroom teacher can "go it alone". In *The Gifted Child Quarterly*, 53(4), 269-271. Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/212105143?accountid=13250>
- Soto, N.S., Quintero, M., Alzate, B., Isaza, G. y González, M.A. (s.f). Diferencia, diversidad e inclusión. Documento base para la creación de la Maestría en Educación desde la Diversidad. Colombia: Universidad de Manizales.

- Sternberg, R. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Sternberg, R. (1991). Giftedness according to the triarchic theory of human intelligence. En N. Colangelo y G. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education*, 45-54. Boston, USA: Allyn y Bacon.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa: cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. (2012). Giftedness and ethics. In *Gifted Education International*, 28(3), 241-251.
- Sternberg, R. (2015). Una teoría balance de la sabiduría. *Persona*, 0(15), 19-39.
- Sternberg R. (Ed.) (2004). *Definitions and Conceptions of Giftedness*. USA: Corwin Press.
- Sternberg, R., Grigorenko, E., Ferrando, M., Hernández, D., Ferrándiz, C. y Bermejo, R. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para estudiantes superdotados y talentos. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 111-118.
- Sternberg, R., Jarvin, L. y Grigorenko, E. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge: University Press.
- Sternberg, R. y Davidson, J. (Eds.). (1986). *Conceptions of giftedness* (1st Ed.). Massachusetts, USA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. y Davidson, J. (Eds.). (2006). *Conceptions of giftedness*. (2nd. Ed.). Massachusetts, USA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. y Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. In *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P. y Worrell, F. (2011). Rethinking giftedness and gifted education. A proposed direction forward based on psychological science. In *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Tannenbaum, A. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Tannenbaum, A. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. Sternberg y J. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness*, 21-52. New York: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. (1997). The Meaning and Making of Giftedness. In N. Colangelo y G. Davis (Eds.). *Handbook of Gifted Education*, 27-42. Boston: Allyn y Bacon.
- Terrassier, J.C. (1996). Le développement psychologique des enfants intellectuellement précoces. Dans *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 9(4), 221-226.
- Tinto, V. (1999). *Learning Communities: Building Gateways to Student Retention* (discurso presentado ante la Asociación Estadounidense de Personal de Educación Superior). Colorado, USA: Syracuse University. Recuperado de: vtinto.expressions.syr.edu/wpcontent/uploads/2013/01/ACPA1999Keynote.pdf
- Tomlinson, C.A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tomlinson, C.A. (2007). *Estrategias para trabajar con la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Toro, J.B. (2011). El ethos que cuida. En *Itinerario Educativo*, 25(58), 145-164.
- Toro, J.B y Boff, L. (s.f). *El nuevo paradigma ético de la nueva civilización*. Recuperado de: http://www.fundacionparalareconciliacion.org/documentos/upload/02052012_430pm_4fa1a7870c3e7.pdf
- Tourón, J. (2000). Mitos y realidades en torno a la alta capacidad. En L. Almeida, E. Oliveira y A. Melo (Eds.). *Alunos sobredotados. Contributos para a sua identificação e apoio*, 2-13. Braga: ANEIS.
- Unesco (1990). *Conferencia Mundial de Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtiemn, Tailandia: Unesco.
- Unesco (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia de España.

- Unesco (1994). *Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca.
- Unesco (2000). *Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Francia.
- Unesco (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris.
- Unesco-OIE. (2008). *Conclusiones y recomendaciones de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra, Suiza.
- Valadez, M., Betancourt, J. y Zavala, M. (2012). *Estudiantes superdotados y talentosos*. México: Manual Moderno.
- VanTassel-Baska, J. (1998). *Excellence in educating gifted and talented learners*. Colorado, USA: Love Publishing Company.
- VanTassel-Baska, J. (2009). Myth 12: Gifted programs should stick out like a sore thumb. In *The Gifted Child Quarterly*, 53(4), 266-268. Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/212084578?accountid=13250>
- Wallace, B. (2008). The early seedbed of the growth of TASC: Thinking actively in a social context. In *Gifted Education International*, 24(2-3), 139-155.
- Wallace, B., Maker, C.J., Cave, D. y Chandler, S. (2004). *Thinking skills and problem-solving: an inclusive approach*. London: David Fulton Publishers.
- Westby, E.L. y Dawson, V.L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom? In *Creativity Research Journal*, 8, 1-10.
- Williams, R.L. (2002). Creative performance in the classroom. In *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 22, 7-20.
- Winner, E. (1996). *Gifted children*. Nueva York, USA: Basic Books.
- Winner, E. (2000). Giftedness: Current theory and research. In *Current Directions in Psychological Science*, 9, 153-156.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. In *American Psychologist*, 55(1), 159.
- Worrell, F. (2009). Myth 4: A single test score or indicator tells us all we need to know about giftedness. In *The Gifted Child Quarterly*, 53(4), 242-244. Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/212097524?accountid=13250>
- Yun, D., Moon, S. y Feldhusen, J. (1998). Achievement Motivation and Gifted Students: a social cognitive perspective. In *Educational Psychologist*, 33(2-3), 45-63.
- Zimmerman, R.H., Maker, C.J., Gómez-Arizaga, M.P. y Pease, R. (2011). The use of concept maps in facilitating problem solving in earth science. In *Gifted Education International*, 27(3), 274-287.

Glosario³⁵

Los siguientes términos son esenciales para la comprensión del documento:

● **Educación inclusiva:** aquella en donde todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, independientemente de su género, discapacidad, *capacidad o talento excepcional*, posición política, ideología, visión del mundo, pertenencia a una comunidad o minoría lingüística, orientación sexual, credo religioso, lengua o cultura, asisten a la institución educativa que les corresponde por su edad y lugar de residencia, en la que comparten con pares de su misma edad y reciben los apoyos que requieren para que su educación sea exitosa.

El Ministerio de Educación Nacional asume la educación inclusiva como un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de la creciente participación en el aprendizaje. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educarlos. Se habla de 'educación inclusiva' porque es el sistema educativo y, más específicamente, las instituciones educativas, las que deben crear las condiciones para el aprendizaje en medio de la diversidad. Esto supone facilitar y brindar oportunidades efectivas de aprendizaje a cada niño en diferentes tipos de escuela.

- **Enfoque diferencial:** implica el reconocimiento de las particularidades personales y comunitarias, ya sea por su participación o modo de vida, en razón a su etnia, sexo, ciclo de vida, discapacidad, *capacidad o talento excepcional*, desplazamiento por conflicto armado o desastres naturales y otros hechos victimizantes, así como la respuesta diferenciada que estas personas y grupos deben recibir por parte de las instituciones del Estado y la sociedad en general.
- **Oportunidades de desarrollo:** aquellos servicios u acciones pedagógicas que permiten a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales transformar su potencial de manera progresiva.
- **Oportunidades de reconocimiento de las capacidades o talentos excepcionales:** aquellas acciones desarrolladas para reconocer y caracterizar los estudiantes que manifiestan un potencial o desempeño superior en uno o varios ámbitos de su desarrollo o campos académicos, culturales o sociales.
- **Persona con capacidades excepcionales:** aquella persona que se caracteriza por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios en múltiples áreas del desarrollo.
- **Persona con doble excepcionalidad:** aquella persona que simultáneamente presenta discapacidad en una o varias esferas del desarrollo y capacidad o talento excepcional.

35. Definiciones tomadas de los proyectos de decretos, por los cuales se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad, capacidades o talentos excepcionales bajo un enfoque inclusivo y diferencial.

- **Persona con talentos excepcionales:** aquella que se caracteriza por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etáneos activos en un campo disciplinar, cultural o social específico.
- **Talento en actividad física, ejercicio y deporte:** en este campo, se sitúan aquellas personas caracterizadas por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etáneos activos en el campo de la actividad física, ejercicio y deporte, sea de carácter competitivo o no competitivo, colectivo o individual.
- **Talento en artes o en letras:** en este campo, se ubican aquellas personas que se caracterizan por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etáneos activos en el campo de las artes o letras (música, artes plásticas, artes visuales, artes escénicas y literatura), el diseño o la arquitectura, entre otros.
- **Talento en ciencias naturales, básicas o en tecnología:** en este campo, se ubican aquellas personas que se caracterizan por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etáneos activos en las áreas de ciencias de la naturaleza, ciencias básicas y tecnología, en sus diferentes formas, como pueden ser física, química, matemática, biología, medicina e ingeniería, entre otras.
- **Talento en ciencias sociales o en ciencias humanas:** en este campo, se sitúan aquellas personas caracterizadas por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etáneos activos en el campo de las ciencias sociales y humanas, en áreas como educación, sociología, ciencias políticas, economía, derecho, psicología e historia, entre otras.
- **Talento en liderazgo social y emprendimiento:** en este campo, se ubican aquellas personas que se caracterizan por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etáneos activos en campos sociales. En es-

pecífico, hace referencia a personas capaces de liderar a otros y procesos en función de mejorar la sociedad.

Las siguientes definiciones son importantes para comprender la definición de ‘doble excepcionalidad’:

- **Persona con discapacidad:** aquella con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. La persona con discapacidad es un sujeto de especial protección constitucional. Al interior del sistema educativo, se entiende como un sujeto pleno e integral, y la discapacidad se concibe como una capacidad diferencial que hace parte de la diversidad humana.
- **Discapacidad intelectual/cognitiva:** en esta categoría, se encuentran aquellas personas que, de forma permanente, presentan alteraciones en las funciones intelectuales y de aprendizaje, relacionadas con la comprensión de procesos académicos, sociales, de conciencia, orientación, energía e impulso, entre otros. Se refiere a quienes podrían presentar en el desarrollo de sus actividades cotidianas, diferentes grados de dificultad en la adquisición y aplicación de los elementos del aprendizaje para la ejecución de actividades de cuidado personal, del hogar, comunitarias, sociales; dificultades en el nivel de desempeño de una o varias funciones cognitivas, entre otras; y dificultades para interactuar con otras personas de una manera apropiada dentro de su entorno social.
- **Trastornos del espectro autista (TEA):** grupo de alteraciones o déficit del desarrollo de características crónicas, que afecta de manera distinta a cada persona. Se define como

una disfunción neurológica crónica con fuerte base genética que, desde edades tempranas, se manifiesta en una serie de síntomas basados en la tríada de Wing que incluye: comunicación, flexibilidad e imaginación, e interacción social. Afecta el desempeño de funciones intelectuales, psicosociales, la voz y el habla, e incide en las relaciones interpersonales. Implica la utilización de objetos o habla de forma repetitiva, insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas y patrones de comportamiento verbal o no verbal.

- **Discapacidad física o de movilidad:** personas que presentan en forma permanente debilidad muscular, pérdida o ausencia de alguna parte de su cuerpo, alteraciones articulares o presencia de movimientos involuntarios, debido a una alteración en el funcionamiento del sistema nervioso, muscular u óseo. Aquellos con esta condición presentan dificultad en diferentes grados para caminar o desplazarse; cambiar o mantener posiciones del cuerpo; llevar, manipular o transportar objetos; escribir; y realizar actividades de cuidado personal o del hogar en sus actividades cotidianas, entre otras. Para aumentar el grado de independencia, se puede requerir la ayuda de otras personas, prótesis, órtesis o ayudas técnicas como sillas de ruedas, bastones, caminadores o muletas, entre otras.
- **Discapacidad sensorial-auditiva:** alteración de las funciones sensoriales auditivas o estructuras del oído o el sistema nervioso, que implica principalmente limitaciones en la ejecución de actividades de comunicación en forma sonora como vocalización, tono, volumen y calidad de los sonidos. Esta interrupción en la vía sensorial auditiva impide que la señal lingüística sonora llegue plenamente y sin distorsiones a nivel cerebral, lo que incide en la posibilidad de adquirir de manera natural, lenguas de carácter auditivo-vocal. Sin embargo, las personas sordas cuentan con todas las potencialidades para adquirir una o más lenguas cuando se les proveen los entornos pertinentes para tal fin.
- **Discapacidad sensorial-visual:** alteración del sistema visual que trae como consecuencia dificultades en el desarrollo de actividades que requieren el uso de la visión. Se presentan alteraciones para percibir la luz, forma, tamaño o color, de forma permanente. Existen personas ciegas y otras con baja visión quienes, a pesar de usar gafas o lentes de contacto, o haberse practicado una cirugía, tienen dificultades para distinguir formas, colores, rostros, objetos en la calle, ver en la noche, de lejos o de cerca.
- **Discapacidad sensorial de voz y habla:** alteración en el tono de la voz, vocalización, producción de sonidos y velocidad del habla, que genera diferentes grados de dificultad en la emisión de mensajes verbales en el desarrollo de las actividades cotidianas y escolares. Incluye también las personas con dificultades importantes para articular palabras (mudez o tartamudez), es decir, con alteraciones graves del lenguaje. Para una mayor independencia, se podría requerir de apoyos terapéuticos y tecnológicos.
- **Sordoceguera:** compromiso auditivo y visual parcial o total. Esta condición puede traer como consecuencia dificultades en la comunicación, orientación, movilidad y acceso a la información. Es una discapacidad que resulta de la combinación de dos deficiencias sensoriales (visual y auditiva), y que genera en quienes la presentan problemas de comunicación únicos y necesidades especiales derivadas de la dificultad para percibir el entorno. Algunas personas sordociegas son sordas y ciegas totales, mientras que otras conservan restos auditivos o restos visuales.

● **Discapacidad mental-psicosocial:** en esta categoría, se encuentran aquellas personas que, de forma permanente, presentan alteraciones psicosociales, de conciencia, orientación, energía, impulso, atención, temperamento, memoria, personalidad, entre otras. Esta discapacidad se puede presentar en el desarrollo de las actividades cotidianas y la ejecución de actividades que implican organizar rutinas, manejar el estrés y las emociones, e interactuar y relacionarse con otros. A esta

categoría pertenecen quienes presentan algún tipo de alteración bioquímica que afecta su forma de pensar, sentimientos, humor, habilidad de relacionarse con otros y comportamiento, representado esto en desórdenes mentales expresados en comportamientos o expresiones emocionales inadecuadas, como esquizofrenia, bipolaridad y trastornos de ansiedad manifestados a través de trastorno obsesivo compulsivo, mutismo selectivo, psicosis, entre otros.



MINEDUCACIÓN



**TODOS POR UN
NUEVO PAÍS**

PAZ EQUIDAD EDUCACIÓN