

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL



Libertad y Orden

**ORIENTACIONES PARA LA
ATENCIÓN EDUCATIVA A
ESTUDIANTES CON CAPACIDADES
O TALENTOS EXCEPCIONALES**

Cecilia María Vélez White
Ministra de Educación Nacional

Juana Inés Díaz Tafur
Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media

Camila Rivera Caicedo
Directora de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales

Bertha Quintero Medina
Subdirectora de Poblaciones

Fulvia Cedeño Ángel
Carlos Alberto Pinzón Salcedo
Nidia García Montoya
Grupo Atención a Poblaciones con Necesidades Educativas Especiales
del Ministerio de Educación Nacional

Cristina Galofre Gómez
Asesoría Editorial

Enlace Editores Ltda.
Diseño, diagramación e impresión

Alberto Sierra Restrepo
Fotografía

El Ministerio de Educación Nacional agradece a todas las instituciones educativas del país que colaboraron con la consecución de las fotografías que aparecen en esta publicación.

ISBN 958-691-270-1

Ministerio de Educación Nacional
Bogotá, D.C., Colombia. Julio de 2006
www.mineducacion.gov.co

Reconocimientos

El Ministerio de Educación Nacional reconoce el valioso trabajo realizado por los profesionales responsables del Programa de Necesidades Educativas Especiales en las Secretarías de Educación, el apoyo constante del equipo de la Universidad de Manizales y sobre todo valora los aportes realizados por los y las docentes de las instituciones de Educación Preescolar, Básica, Media y Superior del país.

También hace un reconocimiento a la activa participación de los miembros de las organizaciones no gubernamentales en este proceso.

Este trabajo conjunto es el que le da validez a los contenidos aquí propuestos.

Contenido

Presentación	5
Aclaraciones metodológicas	6
Caracterización de las personas con capacidades o talentos excepcionales	8
1.1. Referente histórico	8
1.2. Términos relacionados con las capacidades o talentos excepcionales	9
1.3 Disensos para nominar esta minoría	10
1.4 Tendencias teóricas en el discurso de las capacidades o talentos excepcionales	12
1.5 Características de la población con capacidades o talentos excepcionales	15
Identificación de la excepcionalidad.....	21
2.1. Técnicas utilizadas en el proceso de identificación	22
2.2. Teóricos de la excepcionalidad y sus propuestas de evaluación	31
2.3. Un modelo de identificación estructurado... a manera de sugerencia	33
2.4 A manera de conclusión... ..	34
Alternativas educativas para la persona con capacidades o talentos excepcionales	35
3.1. Opciones educativas privilegiadas para la atención de la persona con capacidades o talentos excepcionales	36
3.2 Un lugar común en medio de la diferencia: Educación y diversidad	37
3.3 Transformación o adecuación de la escuela, la educación y la pedagogía	38
Condiciones que viabilizan la educación en, con y para la diversidad	48
4.1 Contexto político y normativo	48
4.2 Sugerencias de la sociedad civil y los agentes institucionales para viabilizar la educación en, con y para la diversidad	51
Bibliografía	54

Presentación

La Constitución Política de Colombia (1991), de conformidad con los acuerdos internacionales que abogan por promover el derecho universal a la educación, entre los que se encuentran la Convención de los Derechos del Niño (1989), la Conferencia Mundial sobre Educación para todos celebrada en Jontiem (Tailandia, 1990) y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales realizada en España (1994), establece “el derecho que toda persona tiene a la educación” (Art. 13).

La Ley 115, Ley General de Educación, en el Título III, Capítulo I (Art. 46, 47, 48 y 49) plantea elementos relacionados con la atención educativa de la población con capacidades excepcionales. El Decreto 2082 de 1996 reglamenta la atención educativa a personas con limitaciones y con capacidades o talentos excepcionales. En sus disposiciones finales, se establece que el Ministerio proporcionará los criterios y las orientaciones para el cabal cumplimiento de lo dispuesto en el Decreto (Art. 27).

En consecuencia con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional presenta las siguientes orientaciones educativas que pretenden servir de guía para la caracterización, identificación y atención educativa a este grupo poblacional.

A partir de la consulta teórica, del saber y las experiencias nacionales en este campo, se afirma que las personas con capacidades o talentos excepcionales son una realidad presente en los escenarios familiar, escolar y comunitario. En muchas ocasiones, éstas son invisibilizadas, tanto por el desconocimiento de la condición de capacidades o talentos excepcionales, como por la carencia de oportunidades educativas, culturales, políticas y sociales. De manera consecuente con esta realidad, las presentes orientaciones son producto de unos acuerdos básicos construidos de manera participativa con actores sociales representantes de las prácticas y experiencias construidas en las diferentes regiones del país, como estado del saber nacional y como comienzo de una construcción colectiva, que propende por eliminar toda forma de exclusión a través de la apuesta por la alta calidad educativa en, para y con la diversidad. En el mismo sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se ha propuesto desarrollar unas orientaciones como complemento y ampliación de los parámetros propuestos el 30 de Marzo del 2001, a los que denominó *Lineamientos generales de política para la atención de personas con capacidades o talentos excepcionales*, con la finalidad de viabilizar la atención educativa de dichas personas en las diferentes instituciones educativas del país.

Aclaraciones metodológicas

Para la construcción de las orientaciones se combinaron dos momentos: el primero consistió en describir la pluralidad de enfoques teóricos existentes, que aporten a la comprensión de dicho fenómeno. El segundo, la consulta a instituciones educativas que tuvieran o no experiencia directa en el trabajo con la población en cuestión, con el propósito de develar las representaciones frente a la temática y las condiciones propuestas para una posible atención.

De esta manera, se procedió a realizar una convocatoria virtual para reconocer el estado del saber en el contexto nacional respecto de las concepciones y las prácticas de evaluación y de atención educativa para la detección y educación de esta población. De igual forma, se convocaron expertos reconocidos en el país por el conocimiento, no sólo en la temática de excepcionalidad, sino también, en el saber pedagógico, la evaluación y las políticas públicas en educación. Se realizaron encuentros nacionales y regionales en las ciudades de Pereira, Bogotá, Barranquilla y Manizales con participación de las instituciones con experiencia en la atención a dicha población, en donde, además de posibilitar la construcción participativa y la validación del presente documento, socializaron los programas e investigaciones referentes a la evaluación y la atención de las personas con capacidades o talentos excepcionales.

Estos encuentros permitieron develar el proceso de apropiación de los supuestos teóricos respecto del talento y la excepcionalidad en Colombia, así como la manera en que se han institucionalizado dichos supuestos, y las experiencias¹ construidas con relación a la capacidad y al talento excepcional en el país.

¹ En este documento, la noción de experiencia, hace referencia a la constitución de una práctica reflexiva que constituye un saber en el ámbito pedagógico.

A lo largo de estas orientaciones se tejen conclusiones que surgen de ambos análisis: teórico y práctico, con el fin de dar respuesta a los maestros y a las instituciones interesadas en trabajar con personas con capacidades o talentos excepcionales.

Consecuentes con la formulación participativa y con el reconocimiento del saber construido por diferentes instituciones y experiencias en el trabajo con esta población, se vincularon diferentes actores que aportaron diversos escritos desde su saber. El documento esta organizado en cuatro capítulos:

En el capítulo 1 se plantean las diferentes denominaciones utilizadas tanto desde la teoría como desde las experiencias institucionales para referirse a esta población; asimismo se describe la tipología y la clasificación para, finalmente, presentar la coexistencia de múltiples enfoques que permiten caracterizar la población, desde una mirada comprensiva que se desplaza de un enfoque centrado en el sujeto a uno centrado en la necesidad educativa que la potencialidad genera. En el capítulo 2 se enuncian los procesos que intervienen en la evaluación de esta población, así como las técnicas utilizadas de carácter formal y no formal para su detección. En el capítulo 3, se da cuenta de las opciones educativas que a nivel nacional e internacional se han ofrecido para potenciar a dicha población y el camino elegido para su atención de acuerdo a las características de ambos contextos. Finalmente el capítulo 4 hace referencia a las condiciones políticas, sociales, culturales y económicas requeridas para la viabilidad de la atención educativa de esta población.



CAPÍTULO 1

CARACTERIZACIÓN DE LAS PERSONAS CON CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES

1.1. Referente histórico

El tema de las capacidades o talentos excepcionales está directamente relacionado con la noción de inteligencia. Su comprensión surge de múltiples concepciones que parten desde información del sentido común, hasta propuestas con pretensiones teóricas que se han sostenido a lo largo de la historia.

Como acontecimiento histórico en el contexto del auge de la ciencia y la especificidad de las disciplinas que comienzan a producir conocimiento sobre el sujeto, aparecen las técnicas de medición de la inteligencia y con éstas la noción de superdotación. Desde *Galton* (1869) con su publicación *Talento hereditario* y

carácter” y posteriormente con *Catell* (1890), *Binet y Simón* (1904) y *Terman* (1916) aparece el rótulo de “inteligencia muy superior” y con éste el de “superdotado”. Lo anterior permite afirmar que esta noción es un invento del siglo XX, en el cual se describe a esta población a partir de un cociente numérico.

La forma como el constructo de la excepcionalidad ha estado ligado a los tests de medición de la inteligencia se refleja en la creencia de que sólo se es excepcional cuando el resultado de la prueba de inteligencia autentifica las características. No es sorprendente que el resultado de la prueba de inteligencia haya sido usado para categorizar a individuos dentro del grupo de personas identificadas como superdotadas. Niveles como “excepcionalmente dotado” (CI de 150 y superior), “severamente y profundamente dotado” (CI 180 y superior) (*Webb, Meckstroth & Tlan*, 1982), y “moderadamente dotado”, son asignados basándose en criterios arbitrarios especificados para seccionar los resultados de la prueba de inteligencia (*Morelock & Feldman*, 1997; *Newland*, 1976).

Afirmar que la noción es un constructo de la Época Moderna no supone que estas personas no hayan existido a lo largo de la historia, sino que han sido interpretadas de manera diferente a como lo hace la visión científica del siglo XX. Así por ejemplo, en la antigüedad a estas personas se las nominaba sabias: el sabio se encarnaba en aquellos que daban un uso original a cualquier arte u oficio; además de saber, el sabio debía tener experiencia; porque no separaba lo teórico de lo experiencial, ni el conocimiento de la ética; a ésta persona también se le llamaba hombre prudente. En aquella época, desde el pensamiento aristotélico, el saber se orientaba a realizar la perfección y alcanzar la felicidad humana (*Ospina*, 2004).

1.2. Términos relacionados con las capacidades o talentos excepcionales

A menudo, se presenta confusión en la utilización de términos que fácilmente son homologados a la excepcionalidad como sinónimos, sin discriminación alguna. Por esta razón se considera conveniente hacer alusión a estas diferencias en las concepciones, con el objeto de buscar claridad conceptual.

Superdotación: esta noción ha sido asociada a una “...visión monolítica, estática y permanente de la inteligencia” (*De Zubiría*, J. 1994,p.8); sin embargo, en la literatura internacional sigue apareciendo el término *Superdotado* o *gifted*. El término *gifted*, que traducido literalmente del inglés significa “regalado”, no parece ser pertinente en nuestro medio. Por otra parte, el término superdotado se aplica generalmente al sujeto cuya capacidad intelectual o académica es claramente superior a los sujetos de su misma edad (*Sánchez*, 1985. p.1879).



El término superdotación, ligado unidimensionalmente al concepto psicométrico de la inteligencia en la época contemporánea y en nuestro contexto específico, se está resignificando de acuerdo con la movilización de teorías que diversifican el concepto enriqueciéndolo con nuevas dimensiones que trascienden la mirada monolítica exclusivamente intelectual y rescatan lo polidimensional de la noción.

Brillante: término que se ha utilizado para denominar un sujeto con alto grado de inteligencia, en comparación con sus pares. También ha sido asociado al superdotado intelectual moderado (*Winner, 2004*).

Precoz: Hace referencia al adelanto significativo en los procesos de desarrollo de acuerdo con parámetros estandarizados. De acuerdo con *Sánchez (1985)*, el niño precoz inicia una actividad por debajo del umbral inferior promedio considerado como normal para su aparición.

Prodigio: es la persona que realiza una actividad extraordinaria para su edad; obtiene un producto que llama la atención en un campo específico que hace competencia con los niveles de rendimiento del adulto (*Benito, 1996*). Asimismo, al prodigio se le considera como un individuo que pasa a través de más dominios mostrando una velocidad que lo hace parecer cualitativamente distinto a otros individuos.

Genio: “...Es aquel individuo que configura la cultura humana; después de él no se puede volver a pensar, sentir y actuar de la misma manera” (Instituto Alberto Merani -IAM- citado por: *García y González, 2004*, p.11). El genio es definido en términos de productos creativos excepcionales. Esta categoría comprende a las personas que realizan aportes muy relevantes, producen nuevas estructuras conceptuales que conducen a cambios paradigmáticos en una disciplina, en la forma del arte, en una profesión, en algún campo del saber.

Excepcionalidad: comprende los sujetos que se desvían de forma significativa de la media, tanto por el límite superior como por el inferior; aquellos cuyas diferencias son lo suficientemente grandes como para necesitar apoyos específicos o especializados. Por otro lado, *De Zubiría, J. (2002)* asocia esta noción a la de capacidad: la cual implica la concepción de sujetos que presentan simultáneamente y en un grado alto, inteligencia, intereses cognitivos, creatividad y autonomía. Dichas características las presentan, no sólo las personas que han sido consideradas con capacidades excepcionales globales, sino también aquellas que se consideran excepcionales por tener talentos específicos.

Talento: Es fundamental rescatar el término talento, como una nominación asignada a los individuos con una aptitud muy relevante en un área específica, relacionada con campos académicos, artísticos o relacionales. “...un talento es un ser que ama profundamente trabajar un oficio determinado, comprende profundamente su arte y puede fácilmente expresar sus creaciones en éste” (*FIPC, 2003*).

Alrededor de estas nominaciones se entretajan otras más específicas que, por su popularización, terminan equiparándose. Términos como brillante, precoz, prodigio y genio son empleados indiscriminadamente.

1.3 Disensos para nominar esta minoría

El concepto de superdotación, poco a poco, y a partir de los desarrollos teóricos, se ha ido reemplazando en el país por la nominación de personas con capacidades excepcionales (*De Zubiría, J. 2002; 2004*) y persona talentosa (*De Zubiría, M. 2004 & Rivera, 2004*). *Winner (1996)* asume esta discusión como el segundo de

ORIENTACIONES PARA LA ATENCION EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES

los nueve mitos hallados en sus investigaciones, al plantear: "Talento pero no superdotado (...) No hay justificación para tal distinción" (Winner, 1996, p.9). Ella considera que las personas con capacidades artísticas, matemáticas, atléticas no son diferentes a aquellos con capacidades académicas, teniendo en cuenta que todos presentan tres características universales: "habilidades metacognitivas superiores, desarrollo precoz en una o varias de las esferas del desarrollo humano y automaestría en una o varias áreas del saber" (Winner, 1996, p.3).

Las instituciones del país que tienen experiencia en el trabajo con niños, niñas y jóvenes con capacidades o talentos excepcionales utilizan términos diferentes en su adjetivación, tales como superdotados, creativos, inteligentes, con habilidades intelectuales excepcionales, entre otras. Además, algunas instituciones manifiestan evitar la utilización de este rótulo y prefieren denominarlos estudiantes destacados, con alto nivel de desempeño, estudiantes talentos, entre otros.



Como se planteó anteriormente, De Zubiría, J. (2004) afirma que el término *superdotados* hace referencia a los procesos exclusivamente intelectuales y que basados en la teoría de Renzulli (1994), se destacan otros procesos que intervienen en la configuración de la condición de excepcionalidad, tales como los procesos actitudinales (el compromiso con la tarea: actitud ligada a los productos y resultados) y los creativos. De esta manera, el autor afirma que "la excepcionalidad implica la concepción de sujetos que (...) presentan simultáneamente y en un grado alto, inteligencia, intereses cognitivos, creatividad y autonomía" (De Zubiría, J. 2002).

Desde el punto de vista ético, De Zubiría, M (2004) propone usar el término *Talentos*, dadas las secuelas de tipo afectivo que deja la utilización de rótulos tanto para los niños, niñas y jóvenes como para sus familias.

Es importante anotar que esta nominación aún requiere ser revisada, pues la excepcionalidad no sólo apunta a las personas tradicionalmente denominadas superdotadas, sino también a las personas con limitaciones. A medida que cambian las concepciones van transformándose los lenguajes. Este documento pretende dilucidar las múltiples concepciones que coexisten para caracterizar dicha población y asume la nominación que ha sido apropiada por los actores que han participado en la construcción del proceso y que ha sido privilegiada por el Ministerio de Educación Nacional para referirse a esta población en la Ley General de Educación (1994), en el Decreto 2082 (1996), en los Lineamientos generales de política para la atención de personas con capacidades o talentos excepcionales (2001) y en la Resolución 2565 (2003): Capacidades o Talentos Excepcionales.

De acuerdo con las reflexiones que se han realizado en el país y con referencia a la teoría, la capacidad o talento excepcional se comprende como una necesidad educativa especial, fruto de una potencialidad en relación con el ambiente. A su vez, esta necesidad se considera como una de las diversidades propias del ser humano. Esta postura trasciende la mirada que se le ha dado a la necesidad como atributo exclusivo del sujeto, enfatizando en que su atención depende de la transformación de la escuela y el entorno educativo.

1.4 Tendencias teóricas en el discurso de las capacidades o talentos excepcionales

La discusión acerca de las capacidades o talentos excepcionales está ligada a la discusión sobre la inteligencia. A continuación se presentarán cuatro tendencias en el estudio de las capacidades y los talentos excepcionales organizadas a partir de las metáforas propuestas por Sternberg (2000) para el desarrollo de sus estudios relacionados con la inteligencia².

1.4.1 PSICOMÉTRICA

Algunos autores conciben la superdotación desde el punto de vista de la normalidad psicométrica y han desarrollado sus estudios clasificando la población considerada superdotada exclusivamente por la puntuación global o parcial del Coeficiente Intelectual. *Hollingworth* (1942), *Leroy-Boussion*, I. (1971), *Krutetskij*, V.A. (1976), *Fagan & McGrath* (1981), *Coriat* (1990), *Eynseck* (1995), *Freeman* (1997).

Algunos de ellos, a pesar de hacer un fuerte énfasis en la importancia que tiene la valoración del CI, han cuestionado la evaluación, toda vez que aceptan que existen: factores culturales y actitudinales que intervienen en el resultado de las pruebas (*Freeman*, 1997), cuestionamientos que relativizan la confiabilidad de las pruebas (*Eynseck*, 1995) y limitaciones para detectar la creatividad y la originalidad de los estudiantes con capacidades o talentos excepcionales (*Hollingworth*, 1942).

1.4.2 GEOGRÁFICA

La excepcionalidad se considera como una habilidad general que logra explicar los procesos cognitivos globales en el comportamiento de los sujetos.

Entre los autores ubicados en esta tendencia se resaltan *Renzulli* (1994), *Verhaaren* (1990), *Commissioned Advisory Council of Education of The United States* (1990), *Feldhusen* (2001), *Acereda y Sastre* (1998), y *Piirto* (1999), quienes sostienen que los factores generales se determinan por los procesos de creatividad y los específicos por las habilidades de los sujetos; además plantean que los procesos cognitivos de niños, niñas y jóvenes con capacidades o talentos excepcionales involucran superioridad en memoria, creatividad, capacidad de observación, combinación de ideas, métodos y capacidad de generalización.

Se considera que esta tendencia da cuenta de los procesos específicos en el aprendizaje de las personas con capacidades o talentos excepcionales y logra explicar que dichas personas, a pesar de su condición, pueden presentar problemas en el aprendizaje.

1.4.3 DE DESARROLLO

Otro grupo de estudiosos se ha centrado en explicar la excepcionalidad desde el punto de vista del desarrollo. *Terrassier* (1985); *Piechowski* (1991); *Mönks* (1994); *Benito* (1997); *Silverman* (1998); *Smutney*

² Ver lectura Complementaria : La Superdotación: Una Aproximación Teórica

(2000-2001); *Cantos, Díaz y Galisteo* (2000); *Hunt, Frost y Lunneborg* (1973); *Genovard & González*, citado por *Acereda y Sastre* (1998), aportan estudios de estructuración cognitiva y de desarrollo diferencial en las esferas humanas de la persona con capacidades o talentos excepcionales. Afirman que la excepcionalidad se define teniendo en cuenta un desarrollo precoz en una o varias esferas (*Mönks*, 1994; *Cantos, Díaz y Galisteo*, 2000; *Schwartz*, 1997). Además, sugieren que dicho proceso depende en gran parte de las características culturales del entorno, las cuales estimulan a una o a varias esferas del desarrollo humano. Esta tendencia sostiene que la excepcionalidad no implica ser hábil en todas las áreas, sino precoz en algunas de ellas, con posibilidad de ser deficientes en otras, de forma similar a la tendencia geográfica.

1.4.4 SISTÉMICA

Por último, esta tendencia teórica agrupa autores tales como *Benbow* (1992); *Benbow, Arjmand & Walberg* (1991); *Castellano* (1998); *Castelló* (1992); *De Zubiría, M. y De Zubiría, J.* (1994); *De Zubiría, J.* (2003); *Gifted And Talent Children Act* (1978); *Hermelin y O'Connor* (1986); *Kanevsky* (1992); *Lewis* (1975, 1985); *Mönks* (1994); *Rogers* (1986); *Schwartz* (1997); *Sternberg* (1986); *Van Tassel-Baska* (1993); *Winner* (1996); *Sternberg* (2000); *Gardner* (1998).

Este enfoque señala que las capacidades o talentos excepcionales son una consecuencia de la interacción entre los procesos cognitivos y las habilidades específicas. Cada habilidad tendrá un proceso de desarrollo específico y el sujeto con capacidades o talentos excepcionales podrá presentar desempeños superiores en una o varias de ellas. Sin embargo, las fortalezas en los procesos metacognitivos, es decir, las habilidades para monitorear, autodirigir y crear las propias estrategias de aprendizaje, independientemente del contenido, caracterizarán cualquier tipo de capacidad o talento.

La gran mayoría de propuestas con experiencia en la atención a esta población en el país, se sustenta teóricamente en las posturas de autores tales como *Sternberg, R., Gardner, H. Benito, Y.* y algunas en *Renzulli, J*³. Teniendo en cuenta los enfoques que enmarcan la propuesta de estos autores se propone, como punto de partida, el concepto de capacidad o talento excepcional como una abstracción que describe la exteriorización del desarrollo precoz en una o varias de las esferas humanas y de las aptitudes para lograr desempeños en diferentes áreas del saber como producto de la interacción entre procesos sociales y biológicos (*Castelló*, 1992), de tal manera que su desarrollo depende de un entorno que les ofrezca las oportunidades para su realización. Así mismo, para la identificación de esta población, es fundamental determinar el desarrollo precoz en la esfera en que sobresale y los altos niveles de desempeño creativo.

³ Las instituciones detectadas que trabajan basadas en la teoría de *Sternberg* son: IAM, Fipc, la experiencia de Soacha en el modelo de formación integral MFI y sus seguidores (*Fundemar, Némesis*); Funisup, el colegio *Marie Paussepín*, la Secretaría de Itagüí y el colegio San José del mismo municipio, desde la teoría de *Gardner*. Desde el punto de vista del enfoque de desarrollo aparece el énfasis piagetiano propuesto por la Normal la Hacienda y el Instituto Alexander Von Humboldt. *Yolanda Benito* fue referenciada por la Universidad de Antioquia, especialmente para la valoración de niños y niñas en la primera infancia; y la Universidad Javeriana de Bogotá propone un enfoque *Renzulliano*. El resto de instituciones no presentaron un enfoque explícito para abordar a la persona con capacidades o talentos excepcionales. Las implicaciones que presentan estas tendencias para la construcción de las presentes orientaciones, están referidas al reconocimiento de la existencia de un saber de tipo cultural y una fundamentación teórica en el ámbito regional, que debe ser reconocida y aprovechada como saber nacional y regional en la respuesta a la potenciación de la persona con capacidades o talentos excepcionales.

El concepto de capacidad o talento excepcional comprende el planteamiento de inteligencias múltiples desarrollado por *Gardner y Col.* (1998), superando una concepción globalizante y academicista. *Winner, E.* (1996), afirma que no existe un solo tipo de capacidad o talento excepcional, sino múltiples. Desarrolla exhaustivamente el concepto a través de diferentes casos y procesos de desarrollo en niños, niñas y jóvenes con capacidades o talentos excepcionales específicos (artísticos, gráficos y musicales, con talentos excepcionales lingüísticos y matemáticos, entre otros), e incluso describe diagnósticos de capacidades o talentos excepcionales en personas con alguna discapacidad⁴.

Es importante resaltar que la teoría de *Winner* se apoya directamente en la teoría de *Gardner* y retoma planteamientos del modelo triárquico de *Stenberg*, quien intenta explicar los procesos intelectuales desde tres dimensiones: la inteligencia contextual, la inteligencia componencial y la inteligencia experiencial, que hacen referencia a la inteligencia práctica, estructural y creativa respectivamente. Desde esta perspectiva las inteligencias múltiples propuestas por *Gardner* pueden ser comprendidas como componentes de la inteligencia componencial o como elementos transversales a las dimensiones propuestas por *Stenberg*.

Stenberg comprende la inteligencia contextual como aquella que se requiere para resolver asuntos del mundo de la vida cotidiana así como las respuestas inteligentes que son aprendidas de y en un contexto o en una cultura particular. La inteligencia componencial explica los mecanismos y los componentes internos y universales que son utilizados para actuar de manera inteligente. La inteligencia experiencial, explica los procesos de automatización de la información y la capacidad de responder a situaciones nuevas. De esta manera, la inteligencia para *Stenberg* “no es primordialmente un problema de cantidad, sino de equilibrio, de saber cuándo y cómo usar las habilidades analíticas, las creativas y las prácticas” (*Stenberg*, citado por *De Zubiría, J.* 2002, p.45). De esta forma, las características que describen los procesos cognitivos superiores del niño, niña y del joven con capacidades o talentos excepcionales, están referidas a la posibilidad de desarrollar estrategias internas para tomar decisiones, planear, seleccionar datos y resolver problemas académicos y cotidianos de manera asertiva, características éstas englobadas en una sola habilidad denominada la metacognición (*Stenberg*, 2000).

Otro teórico que aporta elementos para la comprensión de la persona con capacidades o talentos excepcionales es *Renzulli, J. S.*, el cual se ubica en la metáfora desarrollista. Este autor propone la teoría de los *Tres anillos* como la forma de explicar los procesos involucrados en el desarrollo de las capacidades o talentos excepcionales, que son: capacidad intelectual superior a la media, creatividad y compromiso con la tarea.

Terrassier, por su parte, profundiza en el estudio de las disincronías⁵ sociales e internas a las que se enfrenta el sujeto con capacidades o talentos excepcionales, aportando a la descripción de la persona excepcional su relación con el entorno inmediato y la influencia de éste sobre su desarrollo. Considera que la disincronía social se expresa en los diversos contextos de la vida del niño, en el medio escolar, familiar y en las relaciones con sus pares. Indica que como consecuencia de las expectativas externas, el sujeto puede verse influido por el efecto Pígalión negativo ocultando sus habilidades como estrategia de

⁴ Es el caso del *idiot savant*.

⁵ Desarrollo disarmónico entre las diferentes dimensiones humanas: psicomotriz, socioafectiva y cognitiva.



mimetización en su contexto y limitando, como consecuencia, sus potencialidades de desarrollo. Dentro de las disincronías internas, *Terrassier* considera el desarrollo heterogéneo entre las dimensiones cognitiva, afectiva y física como característica del sujeto excepcional.

Ampliando el abanico de aportes a la conceptualización de la excepcionalidad, aparece en escena *Dabrowski, K.* incursionando en el estudio de la personalidad como característica discriminativa de excepcionalidad. Partiendo de su teoría de la *Desintegración positiva*, que considera la personalidad como el “resultado de la interacción y funcionamiento de diferentes formas de sobreexcitabilidad del individuo” (*Sánchez y Díaz, 2002*), se reconocen cinco formas de sobreexcitabilidades que coexisten: psicomotriz, sensual o sensorial, intelectual, imaginaria y emocional, siendo estas tres últimas las más fuertemente desarrolladas en el caso de los excepcionales.

1.5 Características de la población con capacidades o talentos excepcionales

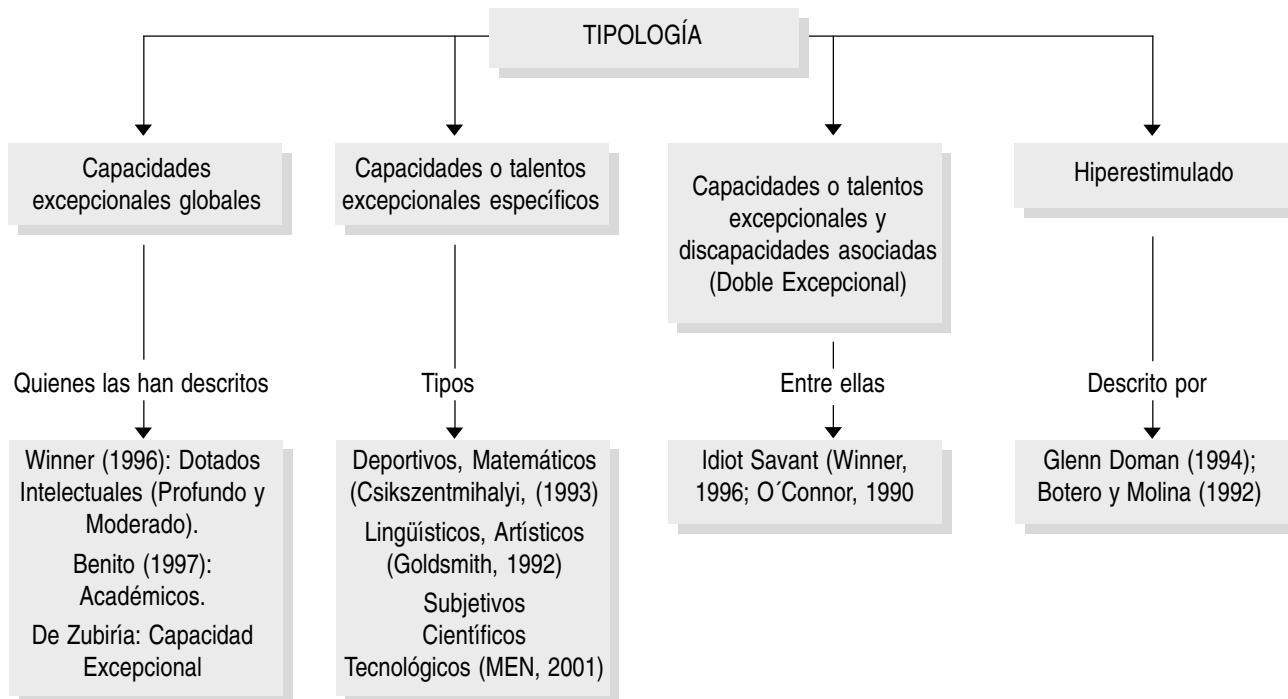
En este documento se asumen las capacidades y los talentos excepcionales como condiciones que trascienden una clasificación globalizante o académica y, a través de los criterios señalados para su identificación, relativiza el uso de las técnicas de valoración del coeficiente intelectual para su detección. 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 o 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. De la misma manera, integra dentro de esta clasificación a niños y niñas hiperestimulados.

Características de la persona con capacidades o talentos excepcionales

- Habilidades meta-cognitivas superiores.
- Desarrollo precoz en una o varias de las esferas del desarrollo humano.
- Automaestría en una o varias áreas del saber.

A continuación se presenta una aclaración gráfica de la propuesta de clasificación contenida en el documento y los teóricos que las desarrollan, así como la forma como ésta incluye anteriores propuestas tipológicas:

Diferentes expresiones de capacidades o talentos excepcionales



1.5.1 CAPACIDADES EXCEPCIONALES GLOBALES

Hace referencia a un enfoque de inteligencia general que posibilita al sujeto tener maestría en múltiples áreas del conocimiento y excepcionalidad en las diferentes esferas del desarrollo. Raramente un niño, niña y joven con capacidades o talentos excepcionales presentan excepcionalidad en todas las esferas de su desarrollo. Estas personas generalmente presentan un muy alto Coeficiente Intelectual (CI), y corresponden

ORIENTACIONES PARA LA ATENCION EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES

a aquellos sujetos denominados en la literatura como extremadamente excepcionales o profundamente dotados (*Winner, 2004*).

Terman (citado por *García y González, 2004, p.40*) considera que son características fundamentales del estudiante excepcional:

- Condiciones físicas ligeramente superiores al promedio.
- Habilidad en lectura, lenguaje, razonamiento aritmético, ciencia, literatura y artes.
- Intereses espontáneos, múltiples y marcadas aficiones.
- Autovaloración ajustada acerca de su propio conocimiento.
- Puntajes altos en pruebas de estabilidad emocional.
- Actitudes prosociales marcadas.

En Colombia esta tipología es abordada en el IAM a partir de las características descritas en el documento *Respuestas del Instituto Alberto Merani a las preguntas frecuentes de los padres*, y el cumplimiento de las siguientes características encierra la categoría de capacidad excepcional:

- Nivel intelectual muy superior: Alta capacidad para comprender, interpretar y relacionar procesos simbólicos y reales; fluidez en el vocabulario y la construcción gramatical y altos niveles de procesamiento de la información.
- Nivel de creatividad por encima de la población de su misma edad: Pensamiento fluido, flexible, original y elaborado. Capacidad de asumir riesgos y “trabajar en terrenos intelectuales ambivalentes” (*De Zubiría, 1994, p. 6*).
- Altos niveles de interés por el conocimiento: Alta motivación por conocer que se manifiesta en preguntas.
- Altos niveles de autonomía o independencia: Capacidad de asumir responsabilidades en edades tempranas.

Capacidades Excepcionales Globales

La persona con capacidades o talentos excepcionales globales se caracterizan por presentar un desempeño superior en múltiples áreas acompañado por las características universales de precocidad, automaestría y habilidades cognitivas.

De acuerdo con *Winner* (2004), es necesario reconocer la diferencia entre los moderados y los profundamente dotados intelectuales, y sustenta que los primeros tienen un extraordinario dominio y maestría en el área que presentan habilidad; por ejemplo, son niños que leen vorazmente antes de entrar al jardín infantil, convierten las experiencias cotidianas en problemas matemáticos por resolver, o inducen las reglas del álgebra o la fonética por sí mismos. Podría decirse que son aquellos que se han descrito como niños brillantes, los cuales podrían puntuar con un CI de 130. Los niños profundamente dotados superan en años a sus pares y aprenden de manera rápida e independiente, obtienen altos logros en las diferentes áreas de desempeño, son precoces y presentan maestría en distintos ámbitos del desarrollo.

Otra clasificación, propuesta por *Benito* (2004), está referida, en términos de la autora, al superdotado académico que se caracteriza por los siguientes aspectos: funcionamiento intelectual significativamente superior a la media (obtenido mediante uno o más test de inteligencia normalizados); mayor madurez en los procesamientos de información; desarrollo de la capacidad metacognitiva precoz; *insight* en la resolución de problemas; alta motivación para el aprendizaje; creatividad, precocidad y talento manifiestas durante la etapa de desarrollo.

1.5.2 TALENTOS EXCEPCIONALES ESPECÍFICOS

La literatura divide las nociones de superdotación como aquellas referidas a los procesos intelectuales, y los talentos a los procesos aptitudinales con un rendimiento social superior en cualquier área de la conducta humana. La gran mayoría de población excepcional se ubica en la categoría de talentos específicos, haciendo referencia a los sujetos que presentan aptitudes en diferentes áreas del saber o esferas del desarrollo humano, desde los talentos matemáticos a los talentos artísticos.

Talentos Excepcionales Específicos

La persona con talentos excepcionales específicos se diferencian del global particularmente en que esta categoría incluye a sujetos que presentan un desempeño superior y precocidad en un área específica del desarrollo.

Dentro de los talentos específicos, se presentan los tipos de excepcionalidad descritos en la teoría Triárquica de la inteligencia propuesta por *Sternberg*. Los sujetos prácticos hacen referencia a la capacidad para resolver de manera asertiva problemas de la vida cotidiana, y los sujetos contextuales hacen referencia a aquellos que han desarrollado sus capacidades de acuerdo con las exigencias del entorno donde se desenvuelven.

Dentro de los talentos es importante resaltar los artísticos que hacen referencia a personas que en términos de *Ríos* (2004), se caracterizan por “aprender más rápido y mejor, en lo que se refiere tanto a la técnica

ORIENTACIONES PARA LA ATENCION EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES

como conceptualmente al arte, pero no se quedan en la sola apreciación, sino que aplican formalmente su expresión. El sistema afectivo del talento artístico posee una susceptibilidad particularmente refinada y sensible ante lo que lo invade y lo rodea, pero no se queda en simples sensaciones, sino que se eleva a una condición especial de sensibilidad estética (...); asimismo, esta sensibilidad especial lo orienta a desarrollar su aparato axiológico que lo transforma de un sentimiento normal a una pasión existencial, es decir, el talento artístico tiene una capacidad de afectarse ante lo que percibe y de hacer sentir a los otros.”

Los niños que se presentan como académicamente talentosos, a veces son tan diferentes en sus perfiles escolares que pueden presentar dificultades en alguna materia.

Otros talentos importantes de describir son los talentos matemáticos y verbales: los estudios demuestran que las personas con talentos matemáticos difieren de muchas maneras de aquellos que son verbalmente dotados.

Se han identificado tres tipos de niños con talento matemático: aquellos que usan razonamiento visual-espacial para resolver problemas matemáticos, aquellos que usan estrategias verbales, y aquellos que usan ambos.

Este tipo de hallazgos demuestra que los niños dotados difieren en el tipo de información que ellos pueden recordar. Aquellos con talento matemático, retienen información numérica, espacial y visual de manera fácil, mientras que los que poseen talento verbal retienen las palabras rápidamente. Contrario a lo que se ha sostenido a lo largo del tiempo, no hay ningún perfeccionamiento general de la capacidad memorística en la persona con capacidades o talentos excepcionales. Más bien, la memoria es una función enlazada entre el tipo de información recordada y el tipo de talento que se posee.

Es importante concluir que la cultura puede jugar un papel importante al privilegiar algunos talentos específicos, de tal manera que el contexto es fundamental para su estimulación, promoción y desarrollo.

1.5.3 CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES Y DISCAPACIDADES ASOCIADAS: DOBLE EXCEPCIONAL

En esta categoría se reúnen aquellas personas que presentan discapacidad en una o varias esferas del desarrollo y simultáneamente presentan capacidades o talentos excepcionales en otras. Esta categoría hace parte de la categoría de específicos o talentosos. El término *Idiot savant* se refiere a sujetos que presentan un desorden social o comunicativo severo, pero un talento en otras áreas (Winner, 1996).

Dentro de sus características diferenciales se hace alusión a una memoria visual vívida, caracterizada por recuerdos precisos, memoria automática y minuciosa, y falta de organización jerárquica; sin embargo, no puede describirse como una memoria sin entendimiento. La investigación demuestra cómo, en muchos casos, los artistas savants son como los niños normalmente talentosos. Ellos dibujan constantemente y se encuentran unos años más adelante en su edad mental con respecto a su habilidad para dibujar de manera realista.

El *idiot savant* dotado raramente quiere relacionarse con las otras personas, y casi nunca dibujan o pintan expresivamente. Las personas artísticamente talentosas o excepcionales crean narraciones visuales que

parecen tener un significado emocional poderoso. Esto es considerado como evidencia de que el arte de la persona con capacidades o talentos excepcionales está por fuera de la inteligencia visual-espacial, por lo menos, independientemente de los tipos de habilidades verbales y numéricas medidas por una prueba de CI. Como el niño con capacidades o talentos excepcionales musicales, los *Idiot Savant* de la música dan señales de su capacidad a una edad muy temprana. Tienen una memoria fenomenal y reproducen música de memoria sin dejar de lado una nota.

Esta conclusión sugiere que el *idiot savant* con talentos excepcionales puede operar casi completa e independientemente del Coeficiente Intelectual (por ejemplo, les falta inteligencia interpersonal y autoconocimiento).

Es importante resaltar que la tipología de doble excepcionalidad⁶ está siendo atendida por tres instituciones en el país⁷, las cuales han criticado la noción de *idiot savant* y proponen resignificarla.

1.5.4 HIPERESTIMULADO

Indica sujetos que han recibido entrenamiento precoz para adelantar procesos en el conocimiento de áreas académicas, artísticas o deportivas.

Las personas que utilizan esta metodología sustentan que es necesario aprovechar la plasticidad neuronal en el desarrollo infantil (*Doman, 1992*), por lo que han creado una metodología especial para el trabajo con niños y niñas en la primera infancia (especialmente en los cinco primeros años de vida y entre más temprano mejor). Se considera que a través de la estimulación se aprovecha la neuroplasticidad neuronal y se moldea el cerebro para aprendizajes más eficientes y efectivos. Esta metodología se creó inicialmente para niños y niñas con parálisis cerebral y se demostró que a través de su aplicación se permite desarrollar potencialidades que son desahuciadas en los diagnósticos y pronósticos tradicionales. Estas técnicas se han transferido a niños y niñas que no presentan problemas diagnósticos y se ha demostrado que logran aprendizajes precoces en lectura, matemáticas, instrumentos musicales y deportes, entre otros.

Según *Botero y Molina (1992)* se presentan diferencias significativas entre niños y niñas hiperestimulados por la familia y aquellos que asisten a centros de enseñanza precoz, en cuanto a las expectativas de los padres con respecto a sus hijos, las presiones del tiempo de crecimiento necesario para implementar la hiperestimulación, el aprovechamiento del tiempo y las consecuencias para el aprendizaje escolar por parte de los niños mayores.

Winner (1996) afirma que las tres características que enuncia como universales para los niños con capacidades o talentos excepcionales posibilitan el diagnóstico diferencial entre estos y los hiperestimulados. En estas tres características, los niños dotados se muestran diferentes cualitativamente de niños comunes que son motivados para trabajar duramente.

Es importante reconocer a las personas hiperestimuladas como un tipo de persona que hace parte de esta minoría, toda vez que requieren de una atención educativa especial.

⁶ Aunque no utilizan la categoría de "doble excepcional" para su nominación.

⁷ Ceinar, Galapa, UAI Soledad.



CAPÍTULO 2

IDENTIFICACIÓN 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.

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.

El tema de la identificación de estudiantes con capacidades o talentos excepcionales ha sido debatido a partir de diversas perspectivas como la psicológica, pedagógica, sociológica, política, ética, entre otras.

Dentro de estas discusiones, una de las más persistentes es la referida a si se debe o no identificar la excepcionalidad y por qué.

Los defensores de la no identificación parten de la idea de que la diversificación de la oferta educativa permite a toda la población desarrollar sus capacidades sin necesidad de etiquetamientos. También ha prevalecido la tendencia a aceptar que los sujetos con capacidades excepcionales poseen facultades de autoformación y por tal razón no habría necesidad de detección.

Entre los defensores de la identificación se encuentran “propuestas como la basada en fines sociopolíticos de justificación materialista, por los beneficios que estos sujetos pueden ofrecer a la sociedad como profesionales, científicos y líderes” (Pérez Sánchez, 1993. p.138). Hay otros que consideran que la identificación debe realizarse con el fin de proponer las estrategias educativas y adaptaciones curriculares necesarias para lograr el desarrollo de sus potencialidades.

De acuerdo con Prieto Sánchez (1997 p.19), “la identificación debe tener como finalidad el conocimiento de las características individuales de todos y cada uno de los alumnos para adaptarnos a ellos, potenciando al máximo sus posibilidades en el contexto educativo.”

Este capítulo comienza describiendo las técnicas no formales⁸ y formales más utilizadas para la valoración de la población; luego presenta algunas propuestas de evaluación desarrolladas por teóricos reconocidos en el campo de la excepcionalidad, como *Renzulli*, *Gardner* y *Stenberg*; y termina con la presentación de un modelo de identificación estructurado en fases.

2.1. TÉCNICAS UTILIZADAS EN EL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN

Las investigaciones plantean tres modalidades significativas referentes a la aplicación de técnicas e instrumentos. La primera modalidad centra su atención en la aplicación de técnicas exclusivamente formales,

⁸ En la literatura referente a la evaluación de la persona con capacidades o talentos excepcionales, se clasifican las técnicas en objetivas o formales y subjetivas o no formales. En el evento de convalidación del documento en Bogotá (agosto del 2004), se hicieron fuertes críticas a esta clasificación y se propuso clasificarlas como técnicas cualitativas y cuantitativas. Sin embargo, existen técnicas no formales que pueden ser medidas de manera cuantitativa; y viceversa, existen técnicas cualitativas formales. A su vez, la connotación de subjetividad y objetividad de las técnicas se condiciona al paradigma científico y epistémico que sustenta a la persona, por lo que se optó por la clasificación que aquí se utiliza.



principalmente con fines de detección; la segunda modalidad prioriza la aplicación de técnicas exclusivamente no formales, generalmente a lo largo del proceso de intervención; y la tercera combina la aplicación de técnicas formales y no formales, tanto en el momento de valoración inicial, como durante el seguimiento al proceso de intervención.

Como crítica a la primera modalidad se dice que las técnicas formales por sí mismas no logran predecir las potencialidades y los desarrollos de la persona con capacidades o talentos excepcionales. Sin embargo se ha encontrado que tanto las puntuaciones generales como parciales de las pruebas arrojan datos significativos para la evaluación de las características específicas de la persona con capacidades excepcionales. Las técnicas más criticadas de este modelo son las que miden el Coeficiente Intelectual, al considerar que sólo detectan habilidades verbales y manipulativas, y están influenciadas por aprendizajes culturales. *Gifted And Talent Children Act* (1978); *Jarwan & Feldhusen* (1993); *Krutetskii* (1976); *Leroy-Boussion* (1971); *Lewis* (1985); *Margolin* (1994); *Milbrath* (1986); *Mönks* (1994); *Renzulli* (1994, 1995); *Sternberg* (1986).

Algunos autores señalan que las técnicas no formales, tales como la observación escolar y la entrevista, tampoco son suficientes, por lo que es necesario establecer la relación entre ambas. Por lo anterior recomiendan aquellas que integran elementos formales y no formales en programas de evaluación mixtos, que privilegian la aplicación de las técnicas de manera combinada para posibilitar la comprensión y la explicación del desarrollo y el aprendizaje diferencial de la persona con capacidades o talentos excepcionales independientemente del momento en que se elija la detección.

2.1.1. Técnicas no formales

Las denominadas técnicas “no formales” son las que tienen la virtud de reconocer las características culturales e idiosincrásicas de las personas con capacidades o talentos excepcionales, aunque no se sustentan científicamente desde una vigilancia y coherencia epistémica respecto de los procesos de validez y confiabilidad. Tienen como papel profundizar en los procesos cognitivos, afectivos, aptitudinales, actitudinales, así como fortalecer las hipótesis de caracterización iniciales. Entre éstas son importantes aquellas provenientes de diferentes fuentes: padres, profesores, compañeros, incluso del propio sujeto evaluado, quienes aportan información fundamental para la identificación de características de excepcionalidad, al ofrecer una primera descripción de aspectos singulares del estudiante.

Dentro de estas técnicas, las actividades lúdicas se consideran una estrategia potente para la identificación teniendo en cuenta que posibilitan reconocer los procesos de desarrollo, las necesidades e intereses de los niños y los jóvenes con capacidades excepcionales (*Kanevsky*, 1992, en *Freeman*, 1997). A través de ellas se pueden observar los procesos de simbolización, libres de influencias academicistas que permiten integrar y detectar los intereses de la persona con capacidades o talentos excepcionales. Otras técnicas no formales descritas por *Castellano* (1998) y *Schwartz* (1997) son: autoinformes, observación escolar, entrevistas con profesores, padres y familiares; ingreso al grupo cultural con el que se identifica el niño, niña o joven; observación del entorno del niño u observación ecológica.

2.1.1.1 EL PAPEL DE LOS PADRES EN EL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN

Las investigaciones realizadas en el campo de la identificación de capacidades o talentos excepcionales resaltan el papel de los padres como fuente importante de información, teniendo en cuenta que son ellos los que mejor conocen y describen el desarrollo de sus hijos. Los padres aportan datos importantes, tales como: desarrollo evolutivo, ritmo de crecimiento, primeros aprendizajes, edad en que comenzó a hablar, actividades preferidas, situaciones en las que se encuentra más cómodo y entretenido, y relación con los miembros de la familia (*Prieto Sánchez, 1997. p.45*).

Los padres de familia, a pesar de ofrecer información fundamental, son una fuente que se ve influida por aspectos emotivos que puedan alterar la descripción sobrevalorando e, incluso, infravalorando la habilidad de sus hijos. Por esta razón, estos informes deben ser interpretados con cautela.

Los instrumentos generalmente utilizados para recolectar dicha información son las entrevistas, los cuestionarios y las listas de características o nominaciones. Los formatos que recogen afirmaciones que definen al sujeto con capacidades o talentos excepcionales permiten orientar la observación de los padres hacia aquellos rasgos realmente sensibles a la excepcionalidad.

2.1.1.2 LOS PARES EN EL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN

Los estudios plantean que los pares suelen ser buenos detectores de las altas habilidades de sus compañeros. Aquellas características del sujeto con capacidades o talentos excepcionales que generalmente alteran o pasan inadvertidas tanto a padres como a docentes, son fácilmente detectadas y resaltadas por sus compañeros por considerarlas atrevidas, originales y divertidas.

Uno de los problemas más importantes a considerar en la información obtenida de esta fuente es la edad de los pares y su madurez para distinguir entre las características reales de sus amigos y aquellas evocadas por el afecto involucrado en la relación. Por esta razón, es fundamental que dichos instrumentos reúnan como mínimo las siguientes características (*Prieto Sánchez, 1997. p.49*):

- Ser sencillos, breves y claros, de manera que los niños puedan y sepan contestar sin cansarse o aburrirse.
- Ser significativos, es decir, que planteen cuestiones que para ellos tienen sentido, porque es lo que hacen cotidianamente.
- Estar adaptados a su edad y a sus características generales, para que de esta manera puedan aportar a un proceso de identificación fácil y correcta.

Estos instrumentos pueden contener ítems directos que inquieran acerca de características específicas al estudiante e ítems indirectos que plantean situaciones hipotéticas o imaginarias de las cuales se extrae la información relevante.

2.1.1.3 LOS DOCENTES COMO FUENTE DE IDENTIFICACIÓN.

Los docentes tienen la posibilidad de aportar información valiosa acerca del desarrollo, las capacidades y el desempeño de sus estudiantes. En general la información recolectada de esta fuente está referida a aspectos específicos del aprendizaje académico y su desarrollo físico y social. La mayoría de los investigadores están de acuerdo en considerar valiosa la información que éstos aportan, teniendo en cuenta que (*Prieto Sánchez, 1997. p.51*):

- Son las personas que pasan mucho más tiempo con el niño.
- Están en contacto diario con muchos y diferentes estudiantes, lo que permite tener un amplio conocimiento acerca de las características y potencialidades de los niños en una edad particular.
- Conviven con ellos en múltiples y diversas situaciones.
- Mantienen relación con el estudiante desde las primeras etapas del desarrollo y durante un período significativo de tiempo.

Es de resaltar que la falta de información de los docentes acerca de las características de la excepcionalidad les impide generar actividades que permitan destacar altas habilidades en sus estudiantes dificultando la identificación de capacidades o talentos excepcionales. Por esta razón es indispensable ofrecerles la formación necesaria para reconocer conductas y rasgos a observar, así como diseñar actividades que faciliten evidenciar características de excepcionalidad en sus estudiantes.

Existen escalas que han sido muy utilizadas para la identificación de sujetos con capacidades o talentos excepcionales, como las *Escalas de valoración de las características comportamentales de los estudiantes superiores (SCRBSS)* de *Renzulli*. Estas escalas pretenden ser instrumentos sistemáticos que orienten el juicio del docente en el proceso de identificación. Hasta el momento se han desarrollado y validado las siguientes diez escalas en mención (*Renzulli, 2001. p.12*) para identificar características de: aprendizaje, motivacionales, de creatividad, de liderazgo, artísticas, musicales, dramáticas, de comunicación: precisión y expresión, y de planificación.

Este instrumento se presenta como medida complementaria en el proceso de valoración e identificación de sujetos con capacidades o talentos excepcionales que debe ser utilizada en conjunción con otros criterios.

2.1.1.4. EL SUJETO CON CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES COMO FUENTE PARA LA IDENTIFICACIÓN DE SUS PROPIAS HABILIDADES

Con este tipo de información se pretende valorar actividades y conductas que no se evidencian frente a otras personas o aquellas difícilmente cuantificables, tales como elementos actitudinales y motivacionales. Los autoinformes son instrumentos influidos por condiciones cronológicas, teniendo en cuenta que un mayor desarrollo posibilita una mejor disposición hacia la valoración de las capacidades y habilidades

reales propias. Entre ellos se reconoce el valor de las autonominaciones (expresadas a través de entrevistas o diarios, entre otros), autovaloraciones personales y autobiografías.

2.1.2. Técnicas formales

Las técnicas formales son aquellas que responden a normas estandarizadas, sustentadas en estudios de validez y confiabilidad; son objeto de un proceso de estandarización “con respecto a una población que sirve de norma de comparación” (García y González, 2004. p.45). Es importante anotar que no todas las técnicas son aplicables a todos los casos, de tal manera que los resultados obtenidos a través del desarrollo de técnicas formales deben posibilitar cualificar las comprensiones y corroborar hipótesis respecto de las potencialidades y necesidades de las personas con capacidades o talentos excepcionales. Entre ellas encontramos:

2.1.2.1 TEST DE INTELIGENCIA

Desde la implementación de los test de inteligencia durante la primera década del siglo pasado, éstos se han utilizado con frecuencia como soporte básico para la toma de decisiones académicas, vocacionales y clínicas respecto de las personas, así como para establecer diferencias entre individuos sobre las capacidades mentales. El uso indiscriminado de los test de inteligencia ha dado lugar a cantidad de controversias relacionadas con la naturaleza y significado de la inteligencia, y las consecuencias personales y sociales que se determinan a partir de estas pruebas (Airen, 1996). Aunque los test de inteligencia se destinaron inicialmente a la evaluación de una gran cantidad de funciones, con el objetivo de hacer una estimación del nivel intelectual general del sujeto, se concluyó que los resultados eran bastante limitados en comparación con el campo que pretendían cubrir. “Los psicólogos llegaron a reconocer que la expresión «test de inteligencia» era poco acertada, puesto que medían sólo ciertos aspectos de esta facultad” (Anastasi, 1973. p.12).

Los instrumentos que se derivan de los trabajos de *Alfred Binet*, *Lewis Terman* y *David Weschsler*, son las pruebas de inteligencia más populares que se aplican de forma individual. Uno de los Test de Inteligencia de aplicación colectiva más reconocido en el medio es el Test de Matrices Progresivas de Raven.

La primera reacción de muchas personas frente a la idea de medir la inteligencia ha sido de escepticismo cuando no de hostilidad. *Butcher* (1974) en su libro *La inteligencia humana* justifica dicho escepticismo afirmando que la actual antipatía hacia la medida psicológica puede tener su origen en muchas causas diferentes. Algunos quizá piensen que en nuestra sociedad se concede demasiada importancia a la competencia por méritos. Aunque entre ciertos grupos hubo acogida de los test de inteligencia, otros autores por el contrario, los consideran como un poderoso medio para promover la igualdad social y conseguir que los niños capaces, cuyas aptitudes de otra manera pudieron haber quedado sumergidas por la pobreza y las desventajas ambientales, tuviesen la oportunidad de recibir una educación en consonancia con sus talentos.

Esta herramienta debe ser utilizada por psicólogos como una de las herramientas para la identificación de personas con capacidades excepcionales, específicamente en aquellos casos relacionados con habilidades académicas o sujetos con capacidades excepcionales globales. En el caso de los talentos y la doble excepcionalidad,

este tipo de instrumentos no aporta ningún tipo de información valiosa para la identificación. Es importante resaltar que el coeficiente intelectual debe ser considerado siempre como un dato más que aporta a la caracterización de este tipo de excepcionalidad en particular y en ningún caso el único criterio de selección.

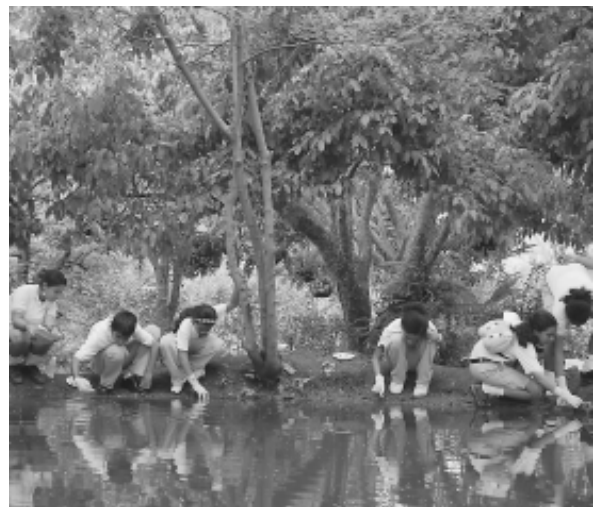
2.1.2.2. TEST DE EJECUCIÓN

Las pruebas de desempeño o ejecución evalúan el rendimiento de los individuos. La mayoría son baterías de preguntas que abarcan diferentes contenidos escolares que permiten caracterizar el nivel de conocimiento, habilidad o logro en un área de desempeño. Dentro de este tipo de test se encuentran aquellos que abarcan los campos del currículo escolar.

Este tipo de pruebas son utilizadas generalmente por los docentes en el aula para la valoración de conocimientos específicos en cada una de las áreas académicas. Aportan información acerca del nivel de información y habilidades desarrolladas en el ámbito escolar, ofreciendo información específica acerca del nivel de dominio de los estudiantes. Esta información posibilita resaltar el desempeño de cada sujeto en áreas del currículo específicas y, por lo tanto, se recomiendan como complemento para la caracterización de su excepcionalidad, especialmente en aquellos relacionada con áreas académicas (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales o sociales).

2.1.2.3. TEST DE APTITUDES ESPECÍFICAS

Los test psicológicos contemporáneos se han caracterizado por utilizar métodos diferenciales para la medida de la aptitud. Durante el período siguiente a la Segunda Guerra Mundial, se ha observado un aumento significativo en el desarrollo y utilización de instrumentos que permiten evidenciar diferentes aspectos de la inteligencia. Son instrumentos que no arrojan una sola medida global, sino un conjunto de puntuaciones de diferentes aptitudes proporcionando “un perfil intelectual que muestra los puntos fuertes y débiles característicos del individuo” (Anastasi, 1973. p.329). En general, las baterías de aptitudes múltiples son de escasa utilidad en los grados elementales de la escuela, cuando las aptitudes tienden a estar muy correlacionadas. Solo hasta el nivel de enseñanza media la diferenciación de las aptitudes ha avanzado lo suficiente como para justificar el empleo de este tipo de instrumentos en dicho momento.



Los test de aptitudes específicas son un importante instrumento para la detección de talentos excepcionales específicos relacionados con habilidades numéricas, espaciales, verbales, etc. En el caso de los talentos tecnológicos y científicos, ofrecen una descripción de algunas de las habilidades requeridas para este tipo de desempeños, ofreciendo una comparación con un grupo de referencia considerado la norma. Dentro de este

grupo, los test más reconocidos y utilizados en el país son el Test de Aptitudes Mentales Primarias (PMA), el Test de Aptitudes Diferenciales (DAT), y la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG-M).

2.1.2.4. INTERESES Y ACTITUDES

Las personas con capacidades o talentos excepcionales demuestran niveles elevados de motivación e interés hacia determinado tipo de actividades que se constituyen como su dominio. Por esta razón, se considera fundamental realizar una indagación profunda y estructurada de sus motivaciones hacia tareas específicas.

La información sobre los intereses de una persona o sus preferencias por cierta clase de actividades y objetos puede obtenerse de diversas formas. El método más directo son los intereses expresados, es decir, preguntar a las personas por lo que les interesa. La desventaja de este método consiste en que generalmente las personas poseen poca visión sobre sus intereses. Otros de los métodos utilizados para la identificación de intereses son la observación directa del comportamiento en diferentes situaciones, la deducción de intereses a partir del conocimiento que una persona tiene sobre temáticas específicas y la aplicación de inventarios de intereses.

Dentro de esta categoría se reconoce la Prueba de intereses elaborada por la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual – FIPC, y los Inventarios de intereses de Kuder en sus tres formas: C (Registro de preferencias vocacionales); E (Estudio de intereses generales); y DD (Estudio de intereses ocupacionales).

De igual manera, las actitudes que se comprenden como predisposiciones a responder a favor o en contra de cierto objeto, institución o persona, compuestas por aspectos cognoscitivos, afectivos y de desempeño, también pueden ser identificadas. Para ello pueden utilizarse diversas estrategias entre las cuales se resaltan la observación directa, las técnicas proyectivas y los cuestionarios o escalas de actitudes.

2.1.2.5. EVALUACIÓN DE LA PERSONALIDAD

La personalidad del ser humano puede considerarse como “una combinación de habilidades mentales, intereses, actitudes, temperamento y otras diferencias individuales en pensamientos, sentimientos y comportamiento (...). Una combinación única de características cognoscitivas y afectivas que pueden describirse en términos de un patrón típico y consistente de comportamiento individual” (Aiken, 1996). Dentro de los instrumentos comúnmente utilizados para la caracterización de la personalidad se reconocen las observaciones, entrevistas, calificaciones, inventarios de personalidad y técnicas proyectivas.

Es preciso romper con los estereotipos que asocian la excepcionalidad con síntomas de rareza o enfermedad mental. La persona con capacidades o talentos excepcionales es un sujeto en esencia igual que los demás, pero es preciso que se reconozcan y acepten sus capacidades diferentes con el fin de evitar que creen un mundo propio en dónde refugiarse de la incompreensión de los demás.

El niño elabora su representación de sí mismo de acuerdo con la imagen reflejada por un entorno; si éste desconoce sus capacidades, pueden resultar inhibiciones intelectuales unidas al sentimiento de que toda expresión de la inteligencia es una fuente de culpabilidad. Es importante para el desarrollo socioemocional

de cada niño, y más en el caso de las personas con capacidades o talentos excepcionales, que los educadores y padres se enfrenten a una serie de características bastante frecuentes de forma adecuada.

2.1.2.6. CREATIVIDAD

El comienzo de la investigación científica en el campo de la creatividad se sitúa en el año 1869 con la obra de *Galton*. Más de medio siglo después, *Guilford* incluye el concepto en su modelo de la estructura del intelecto como uno de los cinco procesos intelectuales fundamentales de la mente humana bajo la denominación de *Pensamiento Divergente*, entendido como “la capacidad para encontrar relaciones entre experiencias antes no relacionadas, y que se dan en la forma de nuevos esquemas mentales, como experiencias, ideas o productos nuevos” (*Guilford* citado por *Landau*, 1987). Se considera que las aptitudes fundamentales incluidas bajo esta definición son la fluidez, la flexibilidad y la originalidad.

Una línea muy semejante fue la seguida por *Torrance* quien le asigna un mayor peso a la creatividad como aspecto de la personalidad con cierta independencia de la inteligencia. Este autor diseñó un instrumento para evaluar la producción creativa en materiales gráficos y verbales denominado *Torrance Test of Creative Thinking* (TTCT).

Son reconocidos otro tipo de instrumentos de rápida aplicación que permiten realizar un tamizaje inicial de características de creatividad en grupos de sujetos. Entre los más reconocidos sobresalen las Escalas de valoración de las características comportamentales de los estudiantes superiores (SCRBSS) de *Renzulli*, que pretenden medir las actitudes y comportamientos propios de los sujetos creativos, utilizando estos indicios para la estimación de su creatividad (*Castelló* en *Pérez Sánchez*, 1993).

2.1.2.7. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO

Teóricos como *Winner* (1996), consideran la precocidad como característica universal de la persona con capacidades o talentos excepcionales. Ella plantea que en el caso de esta población los niños y niñas comienzan a desarrollar alguna competencia específica en etapas anteriores y niveles superiores al promedio. Además, sostiene que estas personas progresan más rápido que sus pares en este dominio porque el aprendizaje en esa área específica deviene fácilmente en ellos.

Teniendo en cuenta como indicador de excepcionalidad la precocidad en una o varias esferas del desarrollo, se considera pertinente la utilización de instrumentos para la valoración del desarrollo, tales como: las Escalas de *Gessell*, el *Hibomol* (*Botero & Molina* 1992) y la *Guía Portage de Educación Preescolar*.

2.1.2.8. HABILIDADES METACOGNITIVAS

Los niños con capacidades o talentos excepcionales no sólo aprenden más rápidamente que el promedio, sino que también aprenden de una manera cualitativamente diferente. Ellos marchan a su propio ritmo, necesitan de una ayuda mínima o andamiaje por parte de los adultos para dominar su competencia, y la mayor parte del tiempo ellos mismos se enseñan. Los descubrimientos que hacen en su dominio son excitantes y motivantes, y cada aprendizaje nuevo los lleva a un próximo paso adelante. A menudo estos

niños y jóvenes inventan reglas del dominio y tienen su propio estilo para resolver problemas. Esto significa que las personas dotadas son, por definición, creadores de su propio método; hacen descubrimientos, adelantan y resuelven sus propios problemas de forma innovadora. Teniendo en cuenta la capacidad para aprender a través del desarrollo de nuevas estrategias cada vez más eficaces, evidenciando conciencia y control personal sobre el conocimiento que se posee, se considera que las personas con capacidades o talentos excepcionales poseen un mayor desarrollo de habilidades metacognitivas.

En cuanto al desarrollo de pruebas o tests de evaluación de procesos cognitivos y metacognitivos, se considera que existen más bien escasos o restringidos avances. Por el contrario, sí existe metodología evaluadora de la metacompreensión mediante la autointerrogación o heterointerrogación metacognitiva. Para la valoración de habilidades metacognitivas se reconoce el valor del Test de clasificación de tarjetas de *Wisconsin* (Heaton y col. 1997), como instrumento sensible a la evaluación de funciones ejecutivas.

Evaluación de la persona con capacidades o talentos excepcionales globales

Reconociendo las características universales de la persona con capacidades o talentos excepcionales, se considera fundamental tener en cuenta las siguientes condiciones en su valoración:

- **Anamnesis:** indagación profunda del desarrollo y antecedentes del sujeto evaluado así como de las prácticas y relaciones familiares a través de la entrevista familiar e individual. Esta información puede fortalecerse con el uso de los autoinformes referidos en el presente capítulo.
- **Evaluación de aptitudes y habilidades:** este proceso, ajustándose a la tendencia teórica que sustente al evaluador, puede desarrollarse a través de la utilización de pruebas formales y no formales que permitan la valoración de habilidades generales y específicas, entre ellas: inteligencia, creatividad, habilidades numéricas, espaciales, verbales, desempeño en áreas académicas comunes (matemáticas, ciencias, lenguaje), deporte, habilidades artísticas entre otras. Esta exploración ofrece un panorama general del desempeño del sujeto en las múltiples áreas de actuación.
- **Indagación de intereses y motivaciones:** a través de este proceso se podrá direccionar el plan de atención hacia las necesidades e intereses particulares del sujeto, atendiendo así a la diversidad.

2.1.3 El talento y su valoración

La utilización de técnicas formales en este caso es de poca utilidad, teniendo en cuenta que sus habilidades son desarrolladas y expresadas a través de actividades cotidianas de estimulación del talento. Este tipo de

identificación es fundamentalmente desarrollado por los docentes de áreas específicas que bajo criterio de experticia determinan potencialidades o desempeños superiores en determinados estudiantes.

En el caso de los talentos, la técnica prevalente de identificación es el seguimiento y observación por parte de expertos en el área, quienes se encargan de la selección, además de la utilización de técnicas de aptitudes y actitudes. Para esto se hace indispensable contar con una claridad conceptual profunda, que permita la identificación de elementos de excepcionalidad presentes en cada caso particular. Los sujetos seleccionados como talentos excepcionales participan en talleres o semilleros para la potenciación de sus habilidades, orientados por expertos en diferentes habilidades, quienes a partir de su conocimiento y experiencia, aportan elementos para la caracterización de los talentos en cada una de las áreas. Además se considera útil el diligenciamiento de fichas de seguimiento, anecdotarios o registros escritos y contar con información que permita la orientación del talento manifestado.

Evaluación de la persona con talentos excepcionales específicos

Considerando que la persona con talentos excepcionales posee algunas características universales para su identificación, el proceso de valoración en esta población sigue los parámetros planteados para la evaluación en el caso de los sujetos con capacidades excepcionales globales, con las siguientes adaptaciones:

- El proceso de valoración de las habilidades debe centrarse en el área que, a través de la indagación informal, se considera como dominio teniendo en cuenta condiciones de precocidad y automaestría.
- La valoración del desempeño en este dominio debe ser realizado por expertos en el área específica.
- El talento, considerado como potencialidad, debe ser valorado a través de la vinculación de los individuos a experiencias de enriquecimiento que les permitan identificar y desarrollar al máximo su capacidad.
- Como criterio fundamental de identificación del talento se encuentra el interés o motivación hacia el dominio específico.

2.2. TEÓRICOS DE LA EXCEPCIONALIDAD Y SUS PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

Este documento retoma las propuestas de evaluación de los teóricos más reconocidos en el mundo y en cuyas perspectivas se han basado muchas de las instituciones que atienden esta población en el país.

2.2.1 Sistema práctico de identificación de estudiantes excepcionales y talentosos (*Renzulli, J. S.*)

Este autor desarrolla un sistema de identificación estructurado en seis pasos a partir del planteamiento de la *Teoría de los tres anillos*, como aspectos diferenciales de la excepcionalidad, a saber: capacidad intelectual superior al promedio, compromiso con la tarea y creatividad.

Paso 1: Nominaciones por resultados de pruebas. Teniendo en cuenta como criterio de identificación un desempeño superior en un área o dominio, el autor propone la selección inicial de un grupo de estudiantes que evidencie este tipo de habilidad, con base en su desempeño en pruebas estandarizadas de inteligencia. Es importante resaltar que en el caso de programas que se centran en áreas específicas se “deberán utilizar como indicadores de capacidad superior criterios diferentes a las pruebas” (*Renzulli*. En: Revista Internacional de *Pedagogía y excepcionalidad* – IAM- 2001).

Paso 2: Nominaciones por los docentes. En este paso los docentes seleccionan aquellos estudiantes que demuestran características difícilmente identificables a través de pruebas, como “altos niveles de creatividad, compromiso con la tarea, inusual interés, talento o áreas especiales de desempeño o potencial superior.” (*Renzulli*, En: Revista Internacional de *Pedagogía y excepcionalidad* –IAM- 2001).

Paso 3: Vías alternas. En este paso se vinculan al proceso valoraciones basadas en la información aportada por diferentes fuentes, entre las cuales se consideran importantes las nominaciones por parte de los padres, pares y las autonominaciones.

Paso 4: Nominaciones especiales (Válvula de seguridad No.1). Se hace una revisión general de aquellos estudiantes nominados y no nominados por parte de los docentes de la institución educativa, con el fin de certificar que aquellos estudiantes nominados han demostrado las características requeridas a través de su historia escolar, y comprobar que no se excluyan otros que han evidenciado habilidades excepcionales.

Paso 5: Notificación y orientación a padres. Es fundamental comunicar a los padres las implicaciones de este tipo de selección, con el fin de orientarlos sobre las características específicas de los programas de atención que se proponen en cada caso.

Paso 6: Nominaciones con base en información de acción (Válvula de seguridad No.2). Pretende detectar, a través de procesos de enriquecimiento, a aquellos estudiantes que durante la selección han sido pasados por alto.

En este sistema de identificación los docentes son protagonistas por lo que se considera indispensable su orientación y entrenamiento.

2.2.2 Evaluación de las inteligencias (*Gardner, H*)

Gardner considera que la evaluación de la inteligencia debe centrarse, más que en habilidades aisladas, en su utilización y complemento “para llevar a cabo tareas valoradas en una sociedad” (*Gardner*, 2001).

p.205). Rescata la utilización de programas virtuales de simulación interactiva o el sometimiento a situaciones hipotéticas con el objetivo de observar el conjunto complejo de respuestas y habilidades que utiliza el sujeto en situaciones determinadas, sin limitar el panorama de acción. “¿Por qué conformarnos con una prueba de Coeficiente Intelectual cuyos ítems son, como mucho, “sustitutos” más bien vagos de la capacidad de diseñar experimentos, redactar ensayos, criticar interpretaciones musicales, o resolver disputas?” (Gardner, 2001. p.206). Para contrarrestar la proliferación de este tipo de técnicas propone la transformación de la noción de inteligencia de tal forma que se abran los caminos hacia estrategias de evaluación flexibles e innovadoras que trasciendan las pruebas clásicas de respuesta breve.

2.2.3 Un modelo de evaluación de la inteligencia triárquica (Sternberg, R).

Sternberg diseñó el Test de Habilidades de la Inteligencia Triárquica (STAT) con la finalidad de que sirviera como herramienta para la valoración “de los procesos y funciones de las tres subteorías que componen la teoría triárquica (*componencial, experiencial y contextual*) y consideró esencial en todo ello el contexto y la experiencia del individuo” (Martínez, A. R. en Prieto, 1997. p.68). Este es un test de respuestas de selección múltiple y administración colectiva, adaptado a distintos niveles de edad desde la etapa infantil hasta la secundaria. Ofrece al evaluador una descripción de habilidades y déficits cognitivos específicos que orientan el proceso de intervención particular. Está estructurada en tres categorías (Martínez, A. R. en Prieto, 1997. p.69):

1ª Categoría: Evaluación de la inteligencia individual. Está referida específicamente con el mundo interior del sujeto e incluye problemas relacionados con los componentes o habilidades intelectuales académicas.

2ª Categoría: Evaluación de la inteligencia experiencial. Evalúa la capacidad de los sujetos para solucionar problemas de forma novedosa a través de tareas, cuya solución exige la aplicación de nuevas formas de pensamiento.

3ª Categoría: Evaluación de la inteligencia práctica. Se relaciona con la adaptación del individuo a su medio y se evalúa mediante problemas que requieren la aplicación de procesos de razonamiento lógico relacionados con la vida práctica.

2.3. UN MODELO DE IDENTIFICACIÓN ESTRUCTURADO... A MANERA DE SUGERENCIA

Los estudios del proceso de evaluación de la persona con capacidades o talentos excepcionales presentan dos tendencias conceptuales, referidas al momento en que se realizan: la primera concibe la evaluación como un momento inicial de detección y la segunda la concibe como un proceso permanente que retroalimenta en el tiempo el plan de potenciación de la persona con capacidades o talentos excepcionales.

La gran mayoría de autores privilegian la detección en el momento inicial como fase diagnóstica. Otros, como es el caso de *Renzulli* (1995), sugieren la detección del sujeto a lo largo del proceso de interacción pedagógica.

Un modelo de identificación estructurado en fases como el que se presenta enseguida, permite realizar la valoración de cantidades significativas de población, exigiendo menos costos y aumentando las posibilidades de detección. Autores como *Bárbara Clark* y *Joice Vantassel-Baska* recomiendan hacer procesos escalonados para seleccionar la población e identificar sus potencialidades (*García y González*, 2004, p.46). Este modelo comprende las siguientes fases:

1. Postulación: en esta fase se emplean nominaciones e informes de diferentes fuentes primarias de información tales como padres, docentes, compañeros, e incluso, el propio sujeto.
2. Tamizaje: en este momento los sujetos nominados son valorados a través de instrumentos de corta duración y aplicación colectiva o individual, que permiten identificar a aquellos con posibles características de excepcionalidad.
3. Evaluación individual: de la población general evaluada, se selecciona el grupo que, según los indicadores, posean posibles características de excepcionalidad. En esta etapa, se suelen emplear informaciones de rendimiento académico, datos biográficos, informes de los padres, pruebas de personalidad y adaptación, y pruebas de capacidad intelectual individual. Además, se evalúan aquellas aptitudes sobresalientes específicas relevantes, estableciendo de esta forma un perfil individual sobre el cual realizar el diseño del programa de intervención más adecuado a sus necesidades, potencialidades e intereses.

2.4 A MANERA DE CONCLUSIÓN...

El proceso de identificación de sujetos con capacidades o talentos excepcionales debe ser estructurado teniendo en cuenta el tipo de habilidad, sea esta específica o general, seleccionando y aplicando los instrumentos presentados, entre aquellos que aporten información relevante para cada caso en particular.

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 ésta 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.



CAPÍTULO 3

ALTERNATIVAS EDUCATIVAS PARA LA PERSONA CON CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES

El presente capítulo comienza planteando las dos opciones educativas que se han utilizado con mayor énfasis en el mundo y en el país para potenciar las personas con capacidades o talentos excepcionales: el agrupamiento y la integración escolar. Luego presenta algunas estrategias de apoyo que pueden ser implementadas por las instituciones que prestan el servicio a dicha población, seguido por algunos postulados teóricos del saber pedagógico que apoyan la propuesta *Educación y Diversidad*. Finalmente, se describen los requisitos básicos y los ajustes institucionales requeridos para la atención de la persona con capacidades o talentos excepcionales, fundamentados en el sentir expreso de las experiencias nacionales que han realizado rupturas en tiempos, espacios, actores, contenidos y enfoques tradicionales en una educación en, para y con la diversidad.

3.1. OPCIONES EDUCATIVAS PRIVILEGIADAS PARA LA ATENCIÓN DE LA PERSONA CON CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES

Las propuestas de agrupamiento educativo y de integración de esta población al aula de instituciones que ofrecen programas de educación formal, han generado un extenso debate, el cual aún hoy es mantenido por aquellos que consideran que una u otra es la mejor propuesta educativa. Sin embargo, otros consideran que la mejor propuesta es aquella que potencia el desarrollo de la población de manera integral y que las instituciones educativas preparadas para tal reto son las instituciones de calidad.

3.1.1. El agrupamiento o educación especial institucional

“La agrupación es definida como la reunión de estudiantes de acuerdo con sus capacidades, ofreciendo programas educativos adecuados a su nivel y logrando mayor motivación y compromiso. Este concepto se argumenta con los estudios de *Feldhusen* (1997) y *Kulik* (1992), quienes plantean que los excepcionales se benefician cognitivamente y afectivamente del trabajo con estudiantes con capacidades similares (*Alonso y Benito*, 1996), reconociendo el derecho de los niños excepcionales a tener una educación apropiada que les ayude a obtener su autorrealización” (*Zubiría, J.* 2002, p.169).

TIPOS DE AGRUPAMIENTO

El agrupamiento de acuerdo a la potencialidad o habilidad del estudiante se puede realizar de diferentes formas, atendiendo a criterios de tiempo, de espacio o a ambos. Los tipos más conocidos son:

Específico: consiste en ubicar al estudiante en un centro o aula exclusiva para personas con capacidades o talentos excepcionales. En este caso se adapta el currículo en función del nivel de desempeño de los estudiantes.

Escuela satélite: Esta modalidad sugiere agrupar a los estudiantes uno o dos días por semana, o en horarios extra clase y en jornada contraria, para darles apoyo, mientras desarrollan el currículo oficial en un centro ordinario.

Aula especial: Esta modalidad hace referencia a un aula ubicada dentro de un centro educativo. En ella los estudiantes con capacidades o talentos excepcionales desarrollan un currículo propio, el cual se organiza de acuerdo con su potencialidad. Comúnmente ha sido utilizada para atender estudiantes con capacidades excepcionales globales.

Las críticas que se han realizado al agrupamiento hacen referencia no solo a sus costos, sino también a las dificultades para la integración social y a la estigmatización que genera. El agrupamiento se equipara a los programas de educación especial que se fortalecieron en el siglo XX.

3.1.2. La integración escolar

“La integración educativa es un proceso que requiere abordar progresivamente la mejora de las condiciones educativas de los alumnos con necesidades educativas especiales” (Verdugo, A. 2002:5). Esta tendencia se hace más fuerte en las últimas décadas del siglo XX y aparece como contraproposición al entendimiento que se le ha dado a la educación especial, la cual ha sido entendida como un sistema aparte y paralelo del sistema educativo ordinario.

Según Arturo Barraza (2003), los contextos de uso teórico-disciplinarios desde donde es utilizado el término integración escolar, están referidos a la lucha contra la segregación escolar, el principio pedagógico que centra la didáctica en la persona, el principio político de equiparación de oportunidades, un fenómeno organizacional que plantea la necesidad de un reordenamiento institucional del sistema de educación especial en aras de su unificación al sistema de educación general y un principio ideológico que conduce a una valoración positiva de las diferencias humanas.

El término que se ha utilizado para plantear el acercamiento de la población con necesidades educativas especiales a la educación formal ha sido la “integración”. Sin embargo, la postura de inclusión lo trasciende, para significar “que no basta con que los alumnos con necesidades educativas especiales estén en las escuelas corrientes, sino que deben participar de toda la vida escolar y social en igualdad de condiciones de los otros sujetos alumnos”. (Arroyave, D. 2001:81).

Las críticas a esta tendencia están referidas a que la escuela aún no está preparada para ofrecer una educación adecuada para las personas con necesidades educativas especiales, en este caso con capacidades o talentos excepcionales. Además, se dice que la integración escolar ha generado en muchos casos un proceso de inserción que no garantiza una educación de calidad para todos.

3.2 UN LUGAR COMÚN EN MEDIO DE LA DIFERENCIA: EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

La educación como derecho inalienable de todas las personas, no debe implicar la homogenización de las tendencias, enfoques y estrategias de atención educativa, sino el reconocimiento de la diversidad de sus estudiantes y de los múltiples contextos socio-culturales en donde éstos habitan, además de la pluralidad de sus intereses y capacidades. En este sentido, la educación de la diversidad se reconoce como campo en el cual es posible la coexistencia de enfoques y de tendencias educativas, y se legitima la libertad de enseñanza en pro del desarrollo de las capacidades en las personas, a partir de la generación de oportunidades y condiciones para la promoción de una educación de calidad.



La diversidad, entonces debe ser comprendida por la escuela y sus actores como algo inherente al ser humano, como una posibilidad y no como un problema. “La respuesta educativa a la diversidad es tal vez, el reto más importante y difícil al que se enfrentan en la actualidad los centros docentes. Esta situación obliga a cambios radicales si lo que finalmente se pretende es que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consigan el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales” (Marchesi y Martín 1998, p. 220), Parrilla (1992); Escudero (1994^a).

Arnaiz y Herrero (1998) señalan que la diversidad es un reto educativo que cabría plantearlo no tanto desde iniciativas orientadas a compensar las desigualdades con las que los alumnos acceden a la escuela, lo que implica medidas individuales centradas en propuestas de adaptaciones curriculares específicas, sino desde propuestas más amplias y globales que tienen como objetivo transformar la institución para lograr una mayor igualdad de oportunidades para el desarrollo de las capacidades en las personas.

En el mismo sentido, Gardner H. (2001) plantea la necesidad de asumir una postura en donde todas las interacciones educativas propicien el respeto a las diferencias interpersonales, por lo que es necesario que se diseñen currículos y se utilicen enfoques pedagógicos y de evaluación que tengan en cuenta estas disimilitudes y así evitar el trato homogéneo a los estudiantes.

3.3 TRANSFORMACIÓN O ADECUACIÓN DE LA ESCUELA, LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA

La atención educativa de la diversidad de los estudiantes con capacidades o 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 o 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.

3.3.1. Apoyos y estrategias para la atención educativa de la persona con talentos o capacidades excepcionales

En la potenciación de la niña, niño y joven con capacidades o talentos excepcionales se utilizan estrategias referidas básicamente al área o áreas donde presenta la habilidad. Estas estrategias tienen que ver básicamente con la organización, flexibilización, adaptación y enriquecimiento del currículo y del plan de estudios, pudiendo llegar, en algunas ocasiones, al agrupamiento o la individualización de la enseñanza.

A continuación se presentan las estrategias que pueden ser implementadas para la potenciación educativa de la persona con capacidades o talentos excepcionales.

3.3.1.1 ENRIQUECIMIENTO

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 alumnos” (*Bragget 1994, retomada por Zubiría, 2003, p., 44*). Desde la presente propuesta de orientaciones, más que una actividad, se sugiere como una adaptación institucional que fortalezca los programas académicos requeridos por la potencialidad del estudiante.

Las estrategias de enriquecimiento son consideradas como alternativas válidas para la atención educativa a esta población, su uso requiere de inversiones significativas en recursos físicos, financieros y principalmente humanos, siendo la capacitación y formación de los docentes un requisito básico para su adecuado desarrollo.

Entre los modelos más reconocidos y desarrollados de esta estrategia se encuentra el modelo de enriquecimiento de Escuela Abierta (1983) y el de enriquecimiento psicopedagógico y social (MEPS).

Esta estrategia posibilita potenciar tanto a las personas con talentos o capacidades globales, como también a las que poseen talentos excepcionales específicos.

Esta estrategia se basa en la individualización de la enseñanza y consiste en desarrollar programas ajustados a las características propias de cada estudiante, a través de actividades de estimulación o condensación del currículo.

Las actividades de **estimulación** tienen como finalidad motivar a los estudiantes hacia las áreas fundamentales o sus asignaturas, asignándoles mayor intensidad horaria, utilizando el 20% dado a las áreas optativas.

Una actividad dirigida a la motivación busca exclusivamente esto, y no la elaboración de productos u obtención de resultados. Su impacto no debe medirse por lo que los estudiantes hagan, sino por la forma cómo éstos se sientan motivados o desmotivados, interesados o apáticos” (MEN, 2001).

Condensación del currículo

Se entiende por condensación del currículo la adaptación o supresión de ciertos elementos del programa escolar habitual, con el fin de ofrecer oportunidades que se ajusten al interés y a la potencialidad del estudiante. Es justo allí, donde éste demuestra talento y habilidad. Para *Renzulli*, condensar implica asegurarse que un estudiante sabe la lección que el resto de la clase estudiará, y sustituir el tiempo que emplearía en asistir a esa clase por una actividad de enriquecimiento o una actividad de profundización.

Cuando se emplea la condensación conviene requerir la realización de un producto que le posibilite al docente valorar el proceso desarrollado y que justifique la efectividad de haber utilizado este tipo de estrategia. “Aunque hay que ser cuidadosos para que el énfasis en los productos no anule la motivación de los estudiantes, es importante también enseñarles que la cuidadosa realización y la finalización de la producción es lo que le da sentido al trabajo” (MEN, 2001).

3.3.1.2 ACELERACIÓN

Es la incorporación de un ritmo más rápido en el aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo con las necesidades y potencialidades detectadas en el proceso de identificación de las capacidades o talentos excepcionales. Su finalidad básica es la de ubicar al estudiante en un contexto curricular de dificultad suficiente para sus capacidades. La aceleración puede aplicarse a las asignaturas de los diferentes cursos o grados.

Dentro de las posibilidades de la aceleración están las siguientes:

- **Entrada temprano al preescolar o primero de primaria:** Se recomienda en aquellos casos en los cuales la niña, niño y joven evidencian características significativas de precocidad cognitiva, socioafectiva y psicomotriz, que lo habilitan para comenzar procesos de aprendizaje más complejos como la lectura y escritura.
- **Promoción de curso:** Se ofrece la opción al estudiante de desarrollar al máximo sus potencialidades, ubicándolo en un grado mayor. Es recomendada en aquellos casos en los cuales el sujeto con capacidades excepcionales demuestra un desempeño superior en la mayoría de las áreas, contenidos y habilidades exigidas en el grado correspondiente a su edad.
- **Promoción de materias:** consiste en ofrecer la opción a un estudiante de cursar una asignatura, aquella que se corresponda con su campo de interés, en un nivel superior, mientras comparte la mayor parte de su tiempo académico o escolar con sus compañeros de grado. Este tipo de aceleración es recomendado en el caso de estudiantes con capacidades o talentos excepcionales de tipo específico, teniendo en cuenta que presenta una habilidad significativamente superior al promedio para lo esperado, según su nivel de desarrollo, en un dominio determinado, requiriendo por ello mayores posibilidades de estimulación, profundidad y complejidad en esa área y no en las demás.
- **Ingreso precoz a la universidad:** este tipo de aceleración puede presentarse de dos formas: como asistencia paralela al proceso de formación escolar, o como ingreso precoz a la formación universitaria.

Resulta motivante para el estudiante porque le permite un adelanto en uno o varios dominios del saber. Además, se constituye en la herramienta más ágil y económica entre aquellas relacionadas con la potenciación de la excepcionalidad. Muchas veces la aceleración rescata la nivelación cognitiva del sujeto con capacidades o talentos excepcionales, pero deja de lado sus características emocionales y sociales, profundizando posibles disincronías presentes en el sujeto y generando alteraciones de orden psicológico que obstaculicen o alteren su desarrollo. Cuando se utilizan estrategias de aceleración es fundamental decidir qué hacer con aquellos contenidos y habilidades que se obvian al supranivelar a un estudiante teniendo en cuenta la estructura curricular. “El éxito del proceso de aceleración depende de múltiples

factores, tales como la madurez del estudiante, el ciclo vital que está viviendo y el nivel de acompañamiento que la institución educativa le proporciona” (García y González, 2004. p.61).

3.3.1.3. TUTORÍAS

Consiste en responsabilizar a un estudiante con capacidades o talentos excepcionales del proceso de aprendizaje de un compañero con rendimiento inferior, de manera que el primero, potencie y estimule habilidades cognitivas, comportamentales y afectivas en su tutorado. Desempeñarse como tutor favorece el fortalecimiento de los aprendizajes y el desarrollo de actitudes de responsabilidad y autovaloración. De esta manera, el aumento de la motivación repercute favorablemente tanto en el rendimiento académico como en la relación social, pues mejora la disposición al trabajo individual o grupal.

Las actividades de tutorías modifican los roles tradicionales e incorporan nuevas lógicas a las relaciones sociales que se establecen en la escuela. Los estudiante tutores asumen el rol de facilitadores del proceso de aprendizaje de sus compañeros, lo que requiere que los docentes abran los respectivos espacios.

3.3.1.4. HOME-SCHOOLING

El home-schooling es un movimiento educativo contemporáneo muy extendido en los Estados Unidos, que se considera apropiado para la población con capacidades o talentos excepcionales. Históricamente muchos talentosos han sido formados en sus hogares y no deja de ser una opción válida para la atención a esta población. Sin embargo, deben tenerse en cuenta ciertas precauciones considerando su principal limitante: esta opción implica que “los niños no tengan la oportunidad de estar con sus pares” (Winner, 1996. p.268).

3.3.2. 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 asume 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 inter instituciones que permita un desarrollo regional de la estructura requerida para atender los intereses y 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 oportunidades (y las del medio), además de mejorar sus debilidades e identificar las amenazas existentes, entorno a la atención educativa y promoción de esta población.

3.3.2.1. EN CUANTO AL CURRÍCULO

En Colombia la normatividad existente permite organizar el currículo de manera flexible (Resolución 2343 de 1996) y autónoma (Ley 115 de 1994). También existe flexibilidad en el plan de estudios (horarios, contenidos, indicadores de logro; Resolución 1860 de 1996) para atender las necesidades del estudiante, no solo desde sus habilidades, las cuales pueden exigir mayor profundidad, variedad y complejidad en los asuntos anteriormente mencionados, sino también desde las particularidades de las regiones, es decir, del contexto.

Un currículo flexible permite realizar adaptaciones que permiten al estudiante incrementar su motivación frente al proceso de formación, al organizarse de acuerdo con su ritmo, estilo, interés y motivación de aprendizaje. Es necesario tener en cuenta “qué, cómo, dónde, cuándo y para qué enseñar y evaluar” al realizar un currículo. Paralelo al trabajo por áreas fundamentales y obligatorias incluir en las optativas el dominio o incremento de las habilidades específicas de los campos emocional, social y artístico entre otros.

Según *Larraguibel Q. E.* (2003), los centros educativos donde se atienda la diversidad, (caso de la capacidad excepcional), deben ofrecer alternativas curriculares amplias, equilibradas, significativas y diferenciadas: *Currículos amplios*, que consideren todas las áreas del desarrollo y conocimiento, mediante la utilización de experiencias que motiven a los estudiantes en los momentos de aprender. *Currículos equilibrados*, que vigilen la tendencia a poner énfasis en algunas áreas en desmedro de otras, lo cual finalmente niega al

ORIENTACIONES PARA LA ATENCION EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES

estudiante la posibilidad de indagar en aspectos que para él pueden ser trascendentales. Además, implican la existencia de un equilibrio entre las necesidades individuales y los objetivos del currículo común. *Currículos significativos*, que consideren las necesidades que el estudiante presenta en el momento y a las que podamos inferir que va a necesitar en un tiempo futuro en una sociedad cambiante. *Currículos diferenciados* que permitan abarcar las diferentes capacidades, necesidades e intereses de los niños. Los currículos diseñados por las instituciones que atiendan las personas con capacidades o 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 propuesta al atender educativamente a esta población.

Cómo enseñar: Hace referencia a enfoques o principios pedagógicos, didácticas y recursos de enseñanza que se ocupen por la problematización del saber y el desarrollo de procesos metacognitivos, independientemente del saber específico; asimismo, 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 para desarrollar las capacidades y los 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 auto-diseño curricular (donde los estudiantes opinen 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 o talentos excepcionales está referida, en términos de *Sternberg*, a ser configuradores, constructores o actores de su realidad, así, los currículos deberán estar orientados más a promover la creación que la adaptación, es decir, más a crear, innovar y problematizar.

Cuándo enseñar: depende de la articulación de los niveles y/o ciclos (preescolar, básica primaria, básica secundaria y media), de los núcleos problémicos o temáticos que se propongan y de 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 etáreas o de educación por grados. Por el contrario, dicha organización debe diseñarse 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 de equipos técnicos, científicos, artísticos, deportivos, 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 y atender y respetar su diversidad se debe tener claro que:

La institución educativa puede en su propuesta de educación en competencias 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, para cada grado 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 al potencial de sus estudiantes y buscar otros niveles diferentes.

3.3.3. Potencial humano y físico

Las instituciones, o comunidades educativas que atiendan las personas con talentos y capacidades excepcionales requieren del apoyo de equipos interdisciplinarios y transdisciplinarios, tanto de las disciplinas que tradicionalmente han apoyado los procesos de educación de dicha población (psicólogo, educador, educador especial, orientador, fonoaudiólogo, terapeuta, médico, psiquiatra, entre otros), como de los profesionales de saberes específicos de las ciencias, las artes y las humanidades (matemáticos, físicos, músicos, escritores, poetas, bailarines, antropólogos, sociólogos, psicólogos, filósofos, entre otros), que respondan a la formación de las personas en el saber, el ser y el actuar. Estos grupos de apoyo pueden ser los designados por las entidades territoriales.

La educación en, con y para la diversidad, requiere tanto de la transformación de los procesos educativos como del rol de los docentes y otros profesionales. Dicho rol debe pasar de tener un enfoque unidisciplinar a uno de carácter inter y transdisciplinario. Estos profesionales deben resignificar su papel, pasando de ser actores pasivos a ser líderes de dicho proceso. No es suficiente el dominio de un área específica del saber, tampoco es suficiente el conocimiento psicopedagógico y social para la atención a la diversidad; es necesaria la integración de saberes en las prácticas de las personas que atiendan la diversidad.

Los directivos de las instituciones que atienden a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales, responsables del desarrollo de los procesos de gestión, deben poseer conocimientos básicos sobre la calidad de enseñanza y atención a la diversidad, y participar en la adopción de medidas para su desarrollo e implantación. También deben comprometerse a generar mecanismos de participación y a fomentar la cultura del trabajo en equipo, planificando tiempos y recursos (entre otras medidas) que lo permitan. Además, se ven abocados a favorecer y organizar planes de formación e información para los distintos profesionales y otros directivos del centro en aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza y la atención a la diversidad.

Entre sus funciones están las de generar alianzas con otras instituciones, teniendo en cuenta los recursos del entorno, y liderar de manera participativa los programas, los proyectos y las actividades que viabilicen una educación de calidad.

El director, con el apoyo de un equipo, es el encargado de la gestión de proyectos que involucren la comunidad educativa (estudiantes, familia, profesores); de planificar acciones de acogida, información y formación para las familias; de disponer de información sobre recursos específicos externos y de facilitar el acceso a los mismos; de establecer procesos de seguimiento y coordinación que garanticen la continuidad de las condiciones educativas adecuadas en los diferentes cambios de ciclos, etapas, grados o niveles, tratando de responder a las necesidades de potenciación de los estudiantes a lo largo de su vida escolar.

Se debe generar un sistema de comunicación adecuado con todos los estamentos de la comunidad educativa para impulsar y promover actividades de estudio, así como proyectos de investigación e innovación educativa.

Otro recurso importante es el material y apoyo tecnológico. Las instituciones que pretendan brindar adecuada atención a las personas con capacidades o talentos excepcionales, deben contar mínimamente con algunos recursos tales como bibliotecas actualizadas y suficientes sobre temas específicos; de igual manera, con nuevas tecnologías, tanto para acceder a la información como para el desarrollo de programas determinados; sin dejar de mencionar estrategias de apoyo, de enriquecimiento y potenciación, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes; complementar lo anterior, con la elaboración de estudios sobre el desarrollo y eficacia de los programas, buscando cada día su innovación. La distribución y consecución de estos recursos dependerá de los programas y proyectos diseñados por las instituciones educativas, los grupos institucionales o las comunidades educativas.

3.3.4. Experiencias pedagógicas sugerentes del país

Desde el saber pedagógico, y consecuentes con las propuestas educativas consultadas en el ámbito nacional, con la característica de ofrecer educación para las personas con capacidades o talentos excepcionales, se describen algunas experiencias de Colombia que valoran y potencian las personas con capacidades o talentos excepcionales. La constitución de la experiencia hace referencia a las prácticas y saberes que se han ido construyendo en la cotidianidad de las instituciones educativas. El ejercicio propuesto se presentará en términos metafóricos, siguiendo la línea de la expedición pedagógica la cual se acompaña de nuevas formas de pensar y nombrar las cosas.

Consistirá en narrar dicha cotidianidad y en encontrar, en la misma, un saber hecho realidad en contextos locales heterogéneos. De esta manera, se pretende que el lector tenga no sólo posibilidades de decidir, sino también de construir y viabilizar oportunidades para el desarrollo de capacidades y talentos.⁹

Ventanas para nuestros niños, niñas y jóvenes de Colombia: la experiencia en mención trasciende las formas convencionales lingüísticas, para referirse tanto a las personas con capacidades o talentos

⁹ *Las instituciones que se representan en las metáforas.* Instituto experimental del Atlántico, José Celestino Mutis; Proyecto Cometa del Municipio de Soacha; Normal Superior la Hacienda de Barranquilla; Instituto Alexander Von Humboldt de Barranquilla; Fundación Alberto Merani de Bogotá; Instituto Alberto Merani de Bogotá; Colegio de Boyacá; Ceinar de Neiva; UAI de Soledad, Atlántico.

excepcionales, como a los programas destinados para ellos. En ésta se nomina el grupo poblacional en cuestión como estudiantes talentosos o con buenos desempeños; asimismo, se propone un programa hacia la diversidad y la pluralidad. Su saber pedagógico se fundamenta en “las necesidades de la gente y del entorno.” Hace referencia a una educación diferencial y polisémica, acorde con las características de diversidad que presentan sus estudiantes. Los apoyos y estrategias que han creado están referidos a los centros de interés (música, artes plásticas, danza, deportes y semilleros de ciencias); proyectos educativos tales como las escuelas lectoras y las calculadoras gráficas; juegos como ingrediente necesario para el aprendizaje; “lúdica matemática”; construcción de juegos intermediarios para el aprendizaje de la matemática y el desarrollo del pensamiento lógico. Redimensiona el área de educación física y lo conforma como departamento de lúdica; da igual estatus al conocimiento de las ciencias como al conocimiento de las artes, y promocionan el desarrollo ecológico.

Ventanas para niños, niñas y jóvenes de Colombia asume la diversidad de los estudiantes, incluidos los excepcionales, y reconoce que en estos últimos puede coexistir la dificultad y la capacidad.

Afirma romper con los procesos lineales y uniformes del currículo, pues trasciende la ubicación por grados, edades y niveles al proponer ambientes de aprendizaje orientados a la coincidencia en los intereses y en las capacidades de los estudiantes; de tal manera que su selección no es etárea, sino por competencias cognitivas y motivacionales, ni tampoco escalafonada, sino que va de acuerdo con los ritmos y tiempos de aprendizaje.

Ha logrado integrar las habilidades del pensamiento con las áreas del conocimiento: “pensamiento estadístico, pensamiento geométrico, pensamiento variacional.” Esta experiencia ha constituido un nuevo sujeto de enseñanza que es el mismo estudiante, quien ha logrado mejores desempeños y se constituye como mediador.

Gimnasios para el pensamiento: en esta experiencia se pueden reconocer las funciones propias de una institución competente, referidas a la investigación, formación y publicación del conocimiento. *Gimnasios para el pensamiento* ha combinado la teoría y la práctica, promoviendo la atención fundamentada científicamente para la educación de la persona con capacidades o talentos excepcionales. Por lo anterior, tanto su propuesta pedagógica como las teorías presentadas sobre atención de las personas con capacidades excepcionales, han tenido un impacto en el país. *Gimnasios para el pensamiento* ha apropiado y ha difundido teorías con pretensiones universales referentes a la inteligencia y la excepcionalidad, de tal manera que desde el pensamiento deductivo han leído niños, niñas y jóvenes colombianos y han descrito los sujetos configuradores propuestos por *Sternberg* y los disincrónicos de *Terrasier*. De esta manera, *Gimnasios para el pensamiento* trasciende la mirada monolítica de la noción de superdotados y propone, al retomar a *Renzulli* (1995) y a *Reich* (1993), las nociones de capacidades excepcionales y de analistas simbólicos respectivamente. Rompe con la lógica de los currículos regulares al “privilegiar la profundidad y la esencialidad.”

Este *Gimnasio* garantiza un ejercicio mediado de operaciones intelectuales, estructurándolas por niveles, según correspondan al ciclo. Trascienden grados regulares nominándolos según niveles de pensamiento.

Violines y Corcheas: al reunir la historia de un colegio público del siglo XIX y el conocimiento de la música por parte de una institución de cultura, *Violines y corcheas* ha integrado la fiesta, el arte y el símbolo como

ORIENTACIONES PARA LA ATENCION EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES

partes constitutivas de la formación de los talentos específicos. Las estrategias pedagógicas se orientan en el acompañamiento individual y grupal, con estrategias propias con los requerimientos del saber. Asimismo, propone un currículo que interrelaciona los saberes básicos de las ciencias y la música. La imaginación para la configuración de medios comunes de formación ha constituido una experiencia que rompe las fronteras entre la cultura y la educación, además de la racionalidad técnica y la racionalidad estética. De la misma manera, *Violines y corcheas* ha derrumbado los bloques o las estructuras jerárquicas en la educación (básica, media profesional), y ha validado el saber estético desde su profesionalización en las primeras etapas de formación. Los ingredientes esenciales para la formación en *Violines y corcheas* consisten en cultivar las aptitudes y las sensibilidades estéticas de los talentos musicales o, como esta misma experiencia semantiza, de “los artistas.” En esta experiencia se trasciende la mirada normativa de la educación diferenciadora que clasifica las personas según nivel intelectual y resaltan los talentos en personas que habían sido “desahuciadas” por “(dis)- incapacidad”; asimismo, en esta experiencia se derrumban los muros y las fronteras de la excepcionalidad entre la dis o la super capacidad para dimensionar a las personas polisémicamente de acuerdo con la diversidad de expresiones. De esta manera se cambia el foco de atención de la carencia o limitación a la posibilidad y la capacidad.

Que los cielos sean techos. Estas experiencias han permitido trascender la ubicación de la noción de excepcionalidad mirada desde el sujeto a contemplar las instituciones con todos los actores involucrados en los procesos educativos y sus transformaciones; de igual manera, se presentan como la mediación de posiciones polares entre el agrupamiento y la integración escolar, y constituyen un saber que muestra la viabilidad de formación institucional, lo que implica un cambio en las reglas de juego que orientan las acciones de los sujetos para así potenciar la diversidad de la excepcionalidad.

El saber construido por estas experiencias hace referencia a la posibilidad de brindar una educación donde todos entran, es decir, una educación pública incluyente con calidad, independientemente de quien la administre. Estas experiencias demuestran que una educación de calidad es posible, sólo si se ofrecen oportunidades para el desarrollo de las capacidades de las personas.

Estas experiencias presentan un salto cualitativo al problema de los talentos y la excepcionalidad, de una mirada centrada en la persona a una mirada centrada en las oportunidades, condiciones y reglas de juego ofrecidas por el contexto. Asimismo, demuestran que la atención a las condiciones y reglas de juego institucionales supera la visión de la problemática de la educación de calidad centradas en los factores económicos.

Desde estas experiencias se realizan aportes significativos a los procesos de la detección o valoración de la persona con capacidades excepcionales, pues se relativizan los enfoques psicométricos que miden al sujeto desde parámetros o estándares homogenizantes. En éstas, la evaluación es un proceso a través del tiempo y las interacciones educativas que va posibilitando leer desde la cotidianidad el desarrollo de capacidades en los estudiantes.

Finalmente, estas experiencias contribuyen a desmitificar las características de las personas con talentos o capacidades excepcionales como sujetos con dotes naturales en riesgo de extinción, y logran mostrar que, además de potencialidades innatas, la mediación cultural, las oportunidades del entorno, a partir de la corresponsabilidad entre Estado y Sociedad Civil, permiten cultivar y hacer germinar talentos y capacidades en diferentes momentos de la vida de las personas.



CAPÍTULO 4

CONDICIONES QUE VIABILIZAN LA EDUCACIÓN EN, CON Y PARA LA DIVERSIDAD

El presente capítulo surge como necesidad sentida y expresada por parte de los participantes de la construcción de las presentes orientaciones. El objetivo es resaltar las condiciones tanto políticas como económicas y culturales requeridas para viabilizar una educación en, con y para la diversidad. Este capítulo se compone de dos partes: la primera hace referencia al contexto político y normativo actual y la segunda describe las sugerencias que plantean la sociedad civil y los actores institucionales participantes en la construcción de las presentes orientaciones.

4.1 CONTEXTO POLÍTICO Y NORMATIVO

La educación ha sido consagrada constitucionalmente con un doble carácter: como un derecho de la persona y como un servicio público que tiene una función social. Por tratarse de un derecho se reconoce a todo ser humano el interés jurídico de protección para recibir una formación acorde con sus habilidades,

ORIENTACIONES PARA LA ATENCION EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES

cultura, tradiciones, capacidades, entre otras. Como servicio público, se destacan las obligaciones estatales de garantizar continuidad, aumentar cobertura y mejorar la calidad del servicio educativo (Defensoría del Pueblo, 2003-23).

La educación constituye un factor de desarrollo humano fundamental para adquirir las capacidades necesarias para la co-construcción del mundo en que se habita, que se concreta en un proceso de formación personal, social y cultural de carácter permanente que busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura (Ley 115 de 1994 Art. 1º y Sentencia T-124 de 1998).

La necesidad de ofrecer y legitimar una propuesta educativa que responda a la diversidad de potenciales, intereses y motivaciones de la población con capacidades o talentos excepcionales, es producto de eventos internacionales tales como la Convención de los Derechos del Niño de 1989 (UNICEF, 1989. p.45-79), la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jontiem, Tailandia, en 1990 (Rodríguez, 2002. p.19) y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales realizada en España en 1994, cuyas conclusiones se han reflejado en las legislaciones de los diferentes países, fomentando el respeto al derecho a la educación de dicha población. Como soporte fundamental para estas orientaciones aparece la viabilización y convalidación de estrategias educativas y marcos legales en los países de la propuesta de una “educación para todos” o hacia la construcción de una “escuela para todos”.

En los años 90, con el plan de apertura educativa, se da importancia en Colombia a una tendencia que ya estaba en boga en el mundo: la integración educativa de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales a propuestas de educación formal. A mediados de esta década, cuando ya existían en el país algunas experiencias consolidadas para atender a los estudiantes con capacidades o talentos excepcionales desde el agrupamiento (Instituto Alberto Merani, Instituto Alexander Von Humboldt, entre otras), surge el interés de ofrecer atención educativa a dicha población en otros contextos y en modalidades diferentes.

En 1991, la Constitución Política de Colombia plantea en el capítulo II (de los derechos) que la educación de las personas con capacidades o talentos excepcionales es obligación del Estado (Art. 68). Luego, en 1994, la Ley 115 o Ley General de la Educación, en el título III (Modalidades de atención educativa a poblaciones), dedica el capítulo I a la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, donde reitera que la atención de esta población es deber del Estado y es parte del servicio público educativo. Específicamente, el Art. 49 de esta Ley plantea que el gobierno nacional facilitará en los establecimientos educativos la organización de programas para la detección y ajustes curriculares necesarios para su atención.

En el Art. 77 de la misma Ley se propone la autonomía escolar, según la cual las instituciones de educación formal gozan de libertad para organizar las áreas fundamentales definidas para cada nivel, e introducir áreas optativas que den respuesta a las características y necesidades de cada región. En los artículos 78 y 79 (regulación del currículo y plan de estudios) propone a los establecimientos realizar un plan de estudios particular que determine los objetivos por nivel, grado o área, la metodología o la distribución del tiempo y los criterios de evaluación.

Por otra parte, el Decreto 2082 de 1996 reglamenta la atención educativa para personas con capacidades o talentos excepcionales, contempla que esta atención educativa será de carácter formal, no formal e informal. Además, señala que para satisfacer sus necesidades educativas se hará uso de estrategias pedagógicas, de experiencias y de apoyos didácticos, terapéuticos y tecnológicos, de una organización de los tiempos y espacios dedicados a la actividad pedagógica y de flexibilidad en los requerimientos de edad, que respondan a sus particularidades (Art. 2).

Define también que el proyecto educativo institucional debe especificar las adecuaciones curriculares, organizativas, pedagógicas, de recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos de capacitación y perfeccionamiento docente (Art. 6). Da impulso a programas y experiencias de educación permanente, difusión y apropiación de la cultura (Art. 10). Además, este decreto establece que cada entidad territorial debe organizar un “plan de cubrimiento gradual para la adecuada atención educativa de dicha población”, que servirá de norte a los procesos educativos organizados para este fin en su jurisdicción (Art. 12).

Concibe que las instituciones educativas oficiales deben organizar las siguientes estrategias de apoyo: aulas de apoyo especializadas (A.A.E.), según se disponga en el plan gradual (Art. 13); equipos colaborativos (docentes, padres de familia, especialistas), como parte de la organización de las aulas de apoyo especializadas (Art. 14); y, por último, con carácter opcional, unidades de atención integral (U.A.I.), definidas como un conjunto de programas y servicios profesionales, que dispensarán primordial atención a las actividades de investigación, asesoría, fomento y divulgación, relativas a la prestación del servicio educativo además de apoyar desde las áreas pedagógica, terapéutica y tecnológica a los establecimientos educativos de la jurisdicción (Art. 15).

Los establecimientos educativos estatales adoptarán o adecuarán, según sea el caso, su proyecto educativo institucional, de manera que contemple las estrategias, experiencias y recursos docentes, pedagógicos y tecnológicos necesarios para atender debidamente esta población (Art. 16).

En la resolución 2565 de 2003, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a las personas con necesidades educativas especiales, el Art. 2º (Organización del Servicio) plantea que los departamentos y las entidades territoriales certificadas definirán en la secretaría de educación, o en la instancia que haga sus veces, un responsable de los aspectos administrativos y pedagógicos para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Para ello tendrán en cuenta criterios de densidad de la población, demanda del servicio y número de establecimientos educativos, entre otros.

Cada entidad territorial organizará la oferta educativa para las poblaciones con necesidades educativas especiales. En este sentido, definirá cuáles establecimientos educativos atenderán esta población. Para ello, tendrá en cuenta la demanda, las condiciones particulares de la población, las características de la entidad y el interés de los establecimientos educativos de prestar el servicio.

Estos establecimientos incluirán en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) orientaciones para la adecuada atención de los estudiantes allí matriculados y deberán contar con los apoyos especializados.

Para la educación de estudiantes con capacidades o talentos excepcionales, la entidad territorial certificada atenderá lo dispuesto en los lineamientos generales de política que sobre este tema elaboró el Ministerio de Educación Nacional. Y desde ahora considerará también lo dispuesto en este documento de orientaciones.

Los departamentos y las entidades territoriales certificadas orientarán y apoyarán los programas de formación permanente o en servicio de los docentes de las instituciones que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de estas poblaciones, de acuerdo con los planes de mejoramiento institucional y el Plan Territorial de Formación (Art. 9).

4.2 SUGERENCIAS DE LA SOCIEDAD CIVIL Y LOS AGENTES INSTITUCIONALES PARA VIABILIZAR LA EDUCACIÓN EN, CON Y PARA LA DIVERSIDAD

Las siguientes ideas son producto de la sistematización de las propuestas presentadas por la sociedad civil y los actores institucionales relacionados con el tema, durante el desarrollo de los diferentes eventos nacionales realizados por el Ministerio de Educación para que, de forma participativa, se construyera este documento de orientaciones.

En primer lugar, se presentan algunos requerimientos básicos, sugeridos por los actores en mención, para atender de forma apropiada la diversidad de los estudiantes presentes en una institución educativa:

- El respeto de 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 o talentos excepcionales en el servicio educativo depende de determinadas condiciones, no sólo políticas, sino también económicas y socio-culturales.
- Para garantizar el ejercicio del derecho a la educación se requiere de una escuela que genere los apoyos pedagógicos, científicos, tecnológicos, administrativos y humanos, que 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.

En consonancia con lo anterior, para dar respuesta a una educación en, con y para la diversidad, en este caso por condiciones de capacidad o talento excepcional, es necesario consolidar las condiciones educativas básicas para el desarrollo de planes, programas y proyectos educativos construidos desde la participación

y corresponsabilidad entre los actores involucrados en el proceso educativo, en los niveles regional, departamental, municipal, institucional y comunitario.

En seguida se presentan algunas recomendaciones sugeridas por las instituciones que tienen alguna experiencia en la atención de personas con capacidades o talentos excepcionales, las cuales deberían ser consideradas en la construcción de políticas públicas para la educación de dicha población:

1. Desplazar la pregunta del problema centrado en la persona con capacidades o talentos excepcionales, hacia los contextos educativos que le ofrecen atención de avanzada y calidad.
2. Trascender los esfuerzos de capacitación dirigidos a un número reducido de docentes, para gestar procesos de formación institucional para la educación en, con y para la diversidad.
3. Contribuir a consolidar grupos de instituciones que se potencien, desde sus especialidades, en recursos de infraestructura, físicos, financieros y talento humano.
4. Consolidar equipos de atención inter y trans disciplinarios que integren saberes específicos en las ciencias, las artes y las disciplinas de atención¹⁰ y potencien el desarrollo humano de esta población.
5. Generar procesos de sensibilización e información que contribuyan a desmitificar el concepto y los procesos de evaluación y atención educativa a las personas con capacidades o talentos excepcionales.
6. Ir más allá de la pregunta por la atención según las opciones de integración o agrupamiento escolar, y ofrecer atención desde las posibilidades de las instituciones individualmente o por grupos de instituciones en convenio con otras (de educación superior, artes, idiomas, ciencias, etc.) que voluntariamente decidan fortalecerse como instituciones o grupos de instituciones de avanzada para la atención en, con y para la diversidad.
7. Desarrollar redes institucionales, virtuales y con espacios de encuentros reales, que posibiliten la construcción de equipos de formación, investigación e intercambio de experiencias.
8. Garantizar, por parte de los entes territoriales, la existencia de equipos, materiales educativos y profesionales especializados requeridos para la adecuada prestación del servicio de apoyo, bien sea en las instituciones educativas o las UAI existentes.
9. Promover la corresponsabilidad entre los sectores, las instituciones y la sociedad civil, según las competencias de cada parte, para actuar coordinadamente y obtener

¹⁰ Este término hace referencia a las disciplinas que tradicionalmente han atendido a esta población, tales como: la psicología, la educación especial, el trabajo social, la psiquiatría, la fonoaudiología, entre otras.

ORIENTACIONES PARA LA ATENCION EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES

resultados positivos en el desarrollo de las políticas y programas ejecutados por las entidades del orden nacional, departamental y local, públicas y privadas.

10. Incluir en el desarrollo de planes, programas y proyectos a todos los actores involucrados: personas con capacidades o talentos excepcionales, gobernantes, directivos, docentes, administrativos, padres de familia, entre otros. Se debe tener en cuenta la voluntad y disponibilidad de todos para acordar, poner en marcha y acatar las políticas vigentes en el tema.
11. Promover la construcción participativa de una política pública que impacte en la educación de la población con capacidades y talentos excepcionales en lo local, regional, nacional. Las políticas públicas necesitan de un tejido interinstitucional, tanto para su diseño como para su ejecución, que vaya más allá del espacio educativo. Sólo así se fortalecerá la atención apropiada de esta población.

El diseño de las políticas públicas en, con y para la diversidad debe sustentarse en las políticas culturales que implican no sólo la incidencia en los planes, proyectos y programas en procesos de redistribución de las condiciones materiales, sino también de reconocimiento de la diversidad (Fraser, 2004) y, al mismo tiempo, que presente una base geo-referenciada, es decir, que consulte las posibilidades de los contextos por regiones y localidades; todo ello desde: 1) análisis y diagnóstico de las necesidades y problemas de niños, niñas y jóvenes; 2) balance de las redes intra e inter-institucionales; 3) contexto geográfico; 4) análisis socioeconómico; 5) identificación de un horizonte de referencia; 6) identificación de los responsables de la acción y financiamiento de las políticas, y 7) participación social en todos los niveles nacional, departamental y municipal.

La consulta a actores de la sociedad civil e instituciones evidenció que la educación para la excepcionalidad requiere de un incremento significativo de la calidad educativa. Para esto, es menester:

- Dotar convenientemente a las instituciones educativas, de acuerdo con sus proyectos educativos y propuestas pedagógicas innovadoras.
- Evitar homogeneizar los recursos destinados a las instituciones, en aras de apoyar las posibilidades de cada una de estas.
- Implementar mecanismos de formación, actualización y capacitación permanente para las instituciones, grupos de instituciones o comunidad educativa, que elijan constituirse como instancias de educación en, con y para la diversidad.
- Ubicar a los docentes en su área de desempeño según formación profesional e idoneidad de acuerdo con su saber.
- Interactuar con políticas de familia que permitan organizar la respuesta educativa y determinar las posibilidades de cooperación de ésta en el desarrollo de la educación.
- Identificar los recursos de la región que puedan ser un apoyo complementario para mejorar la calidad de la educación.
- Conformar equipos y redes interinstitucionales de trabajo, investigación y apoyo.

Bibliografía

- Acereda, A. y Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Aiken, L. R. (1996). *Test Psicológicos y Evaluación*. Octava edición. Prentice Hall. México.
- Anastasi, A. (1973). *Test Psicológicos*. Tercera Edición. Aguilar ediciones. Madrid, España.
- Benbow, C. P. (1992). *Mathematical talent: Its nature and consequences*. En N. Colangelo, S. G. Assouline, & D. L. Ambroson, (Eds.) *Talent development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (P-p. 95-123). Unionville, NY: Trillium Press.
- Benbow, C. P. Arjmand, O., & Walberg, H. J. (1991). *Educational productivity predictors among mathematically talented students*. *Journal of Educational Research*, 84, 215-223.
- Benito, Y. (1996). *Superdotación: definición, pautas de identificación y educación para padres y profesores*. En: Congreso Internacional de Educación. Problemática Socio-educativa. II Congreso de la Federación Iberoamericana. Portugal.
- Benito, M. Y. (1997). *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados*. Tesis Doctoral, Amarú, Salamanca.
- Botero, G. P. y Molina, L. P. (1992). *Características cognitivas, sensoriomotrices y socioemocionales del niño (a) hiperestimulado*. Universidad de Manizales, Programa de Educación Especial, Manizales.
- Cantos, M. V., Días, M. S. y Galisteo, M. I. (2000). *Y los superdotados: ¿qué? Extraído en el 2002* (Documento WWW) URL <http://www.uco.es/~ed1ladip/revista/genios/N1/ARTB1/Art50.htm>
- Castellano, J. A. (1998). *Identifying and Assessing Gifted and Talented Bilingual Hispanic Students*. ERIC Digest .ED423104 RC021661.
- Castelló, A. (1992): *Concepto de superdotación y modelos de inteligencia*. En Benito, Y. (Coord.): *Desarrollo y educación de los niños (as) superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Commissioned Advisory Council of Education of the United States (1990).
- Conserjería Presidencial para la Política Social. "Metodología para la formación de la política publica en el área social. Versión prueba territorial". Bogotá, 2001.
- Coriat, A. R. (1990). *Los niños(as) superdotados. Enfoque psicodinámico y teórico*. Barcelona: Herder
- Defensoría del pueblo. *El derecho a la Educación. En la Constitución, la Jurisprudencia y los Instrumentos Internacionales*, Bogotá, D.C.2003.
- De Zubiría, J. (2002). *Teorías contemporáneas sobre inteligencia y excepcionalidad*. Bogotá: Magisterio.
- De Zubiría, J. (2003). *Diez estudios sobre inteligencia y excepcionalidad*. Bogotá: Magisterio.
- De Zubiría, J. (1994) *Respuestas del instituto Alberto Merani a preguntas frecuentes de los padres*. Bogotá: Juan Carlos Muñoz Collazos.
- De Zubiría, M. (2004a). *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. Fundación Internacional de Pedagogía. Bogotá: Magisterio
- De Zubiría, M (2004b) *Los mitos de la inteligencia: Conferencia presentada en el primer encuentro Nacional de experiencias e investigaciones referidas a los talentos o las capacidades excepcionales*. Pereira: Ministerio de Educación Nacional.
- Doman, G. (1994) *Que hacer por su niño con lesión cerebral*. Mexico.
- Eynseck, HJ. (1995). *Genius: The natural history of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Fagan, J. F. & McGrath, S. K. (1981). *Infant recognition memory and later intelligence*. *Intelligence* 5: 121 – 130.

- Feldhusen, J.F. (2001). *Talent Development in Gifted Education*. (ERIC Digest # E610). Arlington, VA: ERIC. *Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education*. (Servicio de reproducción de documentos, ERIC No. ED 99 CO 0026)
- Freeman, J. (1997). *Actualizing talent: Implications for teachers and schools*. Support for Learning: British Journal of Learning Support, 12(2), 54-59.
- García Cepero, M. C. y González Blanco, J. P. (2004). *Colección preguntas y problemas en educación para el desarrollo de la excepcionalidad: Fundamentos de educación para la excepcionalidad*. Gobernación de Cundinamarca. Bogotá, Colombia.
- Gardner, H. (1998). *A multiplicity of intelligences*. [Special Issue]. Scientific American, 9(4), 18-23.
- Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Paidós. Barcelona.
- Gifted and Talented Children Act (1978). (Ahora llamada: Public Law 95-561).
- Hermelin, B. & N. O'Connor (1986). *Idiot savant calendrical calculators: rules and regularities*. Psychological Medicine 16(4):885-93.
- Hollingsworth, L.S. (1942). Children above 180 IQ, Stanford-Binet origin and development. Yonker, NY: World Book.
- Hunt, E., Frost, N., & Lunneborg, C. L. (1973). *Individual differences in cognition: a new approach to intelligence*. In G. Bower (Ed.), *Learning and motivation* (Vol. 7, pp. 87-122). New York:Academic Press.
- Jarwan, F. A, & Feldhusen, J. F. (1993). *Residential schools of mathematics and science for academically talented youth: An analysis of admission programs (CRS 93304)*. Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Kanevsky, L (1992). *The learning game*. En Klein, P.S. & Tannenbaum, A.J. (Eds.): *To be young and gifted* (pp. 204-243). Norwood, NJ: Ablex.
- Krutetskii, V.A. (1976). *The psychology of mathematical abilities en School Children*. Chicago: University of Chicago Press.
- Landau, E. (1987). El vivir creativo. Teoría y Práctica de la creatividad. Editorial Herder. Barcelona.
- Leroy-Boussion, I. (1971). *Maturité mentale et apprentissage de la lecture*. Enfance, 3, 153-208, Paris: P.U.F.
- Lewis, M. (1975). The development of attention and perception in the infant and young child. En Cruickshank, W.M. & Hallahan, D. P: Perception and learning disabilities in children. New York: Syracuse University Press.
- Lewis, M. (1985). *Gifted or dysfunctional: the child savant*. Pediatric Annals 14(10), 733-740.
- Margolin, L.M. (1994). *Goodness personified: The emergence of gifted children*. Hawthorne, N Y: Aldine de Gruyter.
- Milbrath, L W. (1986). *Environmental Beliefs and Values*. En *Political Psychology*, Margaret Hermann, General Editor. London: Josey-Bass Publishers.
- Mönks, F. (1994). *Desarrollo psicosocial de los superdotados*. En: Benito, Y. Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. Amarú. Salamanca.
- Mor, T (1980). The organization of interests. University of Chicago. Chicago. Press.
- Motins, J (1998). Teoría de Grupos. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Muller, P (2002). Políticas Públicas.
- Ospina, C.(2004) *Disciplina, Saber y existencia*. Manizales: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Caldas. S.P.
- Pérez Sánchez, L. (1993). *Diez palabras claves en superdotación*. Editorial Verbo divino. Navarra, España.
- Prieto Sánchez, M. D. (1997). *Identificación, Evaluación y Atención a la diversidad del superdotado*. Colección Educación para la diversidad. Ediciones Aljibe. Malaga.

- Piechowski, M. M. (1991). *Emotional development and emotional giftedness*. En N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *A handbook of gifted education* (P-p. 285-306). Boston: Allyn & Bacon.
- Piirto, J. (1999). *Talented Children and Adults: Their Development and Education*. New York: Merrill/Macmillan.
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1995). *Building a bridge between gifted education and total school improvement* (RBDM 9502). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut
- Renzulli, J. S. Y Col. (2001). *Escalas de Renzulli (SCRBSS)*. Escalas para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores. Amarú Ediciones. Salamanca.
- Rogers, M. T. (1986). *A comparative study of developmental traits of gifted and average children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver, Denver, CO.
- Rodriguez, R. (2002). *Educación y estándares*. Marco teórico y propuestas para una aplicación efectiva. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá.
- Rios, S. (2004), *Talentos Artísticos*. Fundación Alberto Merani.
- Rivera (2004), *Debate de convalidación de las orientaciones en el tercer encuentro sobre talentos o capacidades excepcionales*. Barranquilla: Ministerio de Educación Nacional.
- Susa, J. (2004), *Contextos y Realidades*. Centro de potenciación educativa NEMESIS.
- Simon, H. A. (1976). Identifying basic abilities underlying intelligent performance of complex tasks. En L. B. Rensik (Ed.), *The nature of intelligence* (P-p. 65-98). Hillside, NJ: Erlbaum.
- Schwartz, W. (1997). *Strategies for identifying the talents of diverse students*. (Reporte No: EDO-UD-97-3). New York, NY: Eric clearinghouse on Urban Education. (ERIC ED 410 323).
- Silverman, L. (1998). *Through the lens of giftedness*. *Roeper Review*, 20, 204-210.
- Smutney, J. F. (2000). *Teaching young gifted children in the regular classroom*. Arlington, VA: *The Council for Exceptional Children*. (ERIC EC Digest #E595). (Documento WWW) URL <http://ericec.org/digests/e595.htm>.
- Smutney, J. F. (2001). *Stand up for your gifted child: How to make the most of kids' strengths at*
- Sternberg, R. J. (1986). *A triarchic theory of intellectual giftedness*. En R. J. Sternberg & J. E.
- Sternberg, R.J. (2000). *The concept of intelligence*. *Handbook of intelligence* (P-p. 3-15). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Trujillo, A. (2004), *Con el arte hacia la libertad, las capacidades excepcionales en la discapacidad*. Institución Educativa CEINAR
- Terrassier, J-C. (1985). *Dyssynchrony-uneven development*. En J. Freeman (Ed.). *The psychology of gifted children* (P-p. 265-274). New York: John Wiley & Sons.
- Unicef (1998). *Evaluación Democrática*. Documento de Trabajo No. 3. Extraído de UNICEF TACRO. *The rights approach to policy development and programming*. Santa Fe de Bogotá.
- Unicef. *Los niños primero*. Convención de los Derechos del Niño.1998.
- Unicef. *Evaluación Democrática*. Documento de Trabajo No. 3. Mayo 1998. Extraído de UNICEF TACRO. Santa Fe de Bogotá, Diciembre 1997
- Van Tassel-Baska, J. (1993). *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Boston: Allyn and Bacon.
- Verhaaren, P. R. (1990). *Educación de alumnos superdotados*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Webb, J., & DeVries, A. (1998) *Gifted parents groups: The SENG Model Flowing with rather fighting against'* Training manual. USA, Az.: Gifted Psychology Press.
- Winner, E. (1996). *Gifted Children: Myths and Realities*. New York: Basic Books.
- Winner, E. (2004). *The Miseducation of Our Gifted Children*. Extraído en el 2004 (Documento WWW) URL <http://www.eddeptwa.edu.au/gifttal/EAGER/UAch10.html#top>.