



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN**



**INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON CAPACIDADES Y/O TALENTOS
EXCEPCIONALES (C Y TE) EN EL INSTITUTO TÉCNICO MARÍA
INMACULADA. VILLA DEL ROSARIO COLOMBIA DESDE LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA**

**Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado
de Doctor en Educación**

**Autor: Leonardo Carrascal
Tutor: María Trinidad García**

Rubio, noviembre de 2025



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día miércoles, veintinueve de octubre de dos mil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores : **MARÍA TRINIDAD GARCÍA (TUTORA)**, **ROSA BECERRA**, **JAKELÍN CALDERÓN**, **NEREYA MOROCOIMA** Y **YOLANDA GÓMEZ**, Cédulas de Identidad Números V.-11.106.799, V.-9.466.960, V.- 14.984.157, V.- 9.466.581 y V.-5.675.465, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 625, con fecha del 6 de Diciembre de 2023, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducientes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **"INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON CAPACIDADES Y/O TALENTOS EXCEPCIONALES (C Y TE) EN EL INSTITUTO TÉCNICO MARÍA INMACULADA VILLA DEL ROSARIO COLOMBIA DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA"**, presentado por el participante **CARRASCAL SEPÚLVEDA LEONARDO ALBERTO**, cédula de ciudadanía N° **CC-88.263.163** / pasaporte N° **P-BD980715**, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


DRA. MARÍA TRINIDAD GARCÍA
C.I.N° V.- 11.106.799
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA


DRA. ROSA BECERRA
C.I.N° V.- 9.466.960
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. JAKELÍN CALDERÓN
C.I.N° V.- 14.984.157
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. NEREYA MOROCOIMA
C.I.N° V.- 9.466.581
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. YOLANDA GÓMEZ
C.I.N° V.- 5.675.465
UNIVERSIDAD MILITAR BOLÍVARIANA DE VENEZUELA



DEDICATORIA

A mis amores eternos, María Paula Carrascal Berbesí y Carmen Cecilia Sepúlveda Ortiz, por ser la esencia de un amor inefable, que ilumina cada paso de mi existencia.

*Yesenia Andreina Berbesí Amaya, gracias por el apoyo y por darme el regalo más
preciado.*

TABLA DE CONTENIDOS

	pp.
Lista de tablas.....	viii
Lista de figuras.....	iv
Resumen.....	x
INTRODUCCIÓN.....	1
SECCIÓN	
I	
APROXIMACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	5
Contexto del Problema.....	5
Objetivos de la Investigación.....	13
Justificación e Importancia de la Investigación.....	14
II	
MARCO TEÓRICO.....	18
Antecedentes.....	18
Bases Teóricas.....	26
Teorías que fundamentan la investigación	37
Fundamentación legal.....	43
III	
SUSTENTACIÓN METODOLÓGICA.....	46
Naturaleza de la Investigación.....	46
Método de la investigación.....	49
Contexto de la Investigación.....	50
Técnicas de análisis de la información.....	54
Credibilidad de la investigación.....	56
IV	
PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	57
Categoría central: percepción de inclusión.....	59
Categoría: visión de los docentes.....	61
Categoría: visión de los estudiantes.....	71
Categoría central: caracterización de la práctica.....	78
Categoría: reflexión del docente.....	79
Categoría: percepción del estudiante.....	83

	Categoría central: vinculación de la familia	88
	Categoría: reconocimiento de las capacidades y talentos.....	90
	Categoría: red de apoyo.....	99
V	CONSTRUCTOS SOBRE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON CAPACIDADES Y/O TALENTOS EXCEPCIONALES (C Y TE) EN EL INSTITUTO TÉCNICO MARÍA INMACULADA. VILLA DEL ROSARIO COLOMBIA.....	106
	La humanización de los talentos en las instituciones educativas.....	107
	Mecanismos de Identificación de estudiantes con talento...	110
	Proyecto de vida como estimulación educativa.....	114
	Estrategias pedagógicas para la integración educativa de estudiantes con talento.....	118
	Adecuación curricular para la atención educativa de estudiantes con talentos.....	121
	TIC para el fortalecimiento educativo de los estudiantes con talentos.....	125
	Papel de la triada familia-escuela-comunidad en la formación de talentos.....	128
VI	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
	REFERENCIAS.....	133

LISTA DE TABLAS

Tabla		pp.
1	Fases del Método fenomenológico-Hermenéutico.....	50
2	Estudiantes clasificados con capacidades y/o talentos excepcionales	52
3	Padres de familia de los estudiantes seleccionados.....	53
4	Docentes seleccionados de la Institución.....	53
5	Codificación de los informantes.....	53
6	Categorías emergentes de la investigación.....	59

LISTA DE FIGURAS

Figura		pp.
1	Instituto Técnico María Inmaculada	11
2	Integración de la categoría central, percepción de inclusión.....	61
3	Integración de la categoría central, caracterización de la práctica docente.....	79
4	Integración de la categoría central, vinculación de la familia.....	90
5	Integración de la categoría reconocimiento de las capacidades y talentos.....	93
6	Integración de la categoría: Red de apoyo.....	99
7	La humanización de los talentos en las instituciones educativas.....	110
8	Mecanismos de Identificación de estudiantes con talento.....	114
9	Proyecto de vida como estimulación educativa.....	117
10	Estrategias pedagógicas para la integración educativa de estudiantes con talento.....	121
11	Adecuación curricular para la atención educativa de estudiantes con talentos.....	125
12	TIC para el fortalecimiento educativo de los estudiantes con talentos	127
13	Papel de la Triada Familia-escuela-comunidad en la formación de talentos.....	130



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: Educación



**INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON CAPACIDADES Y/O TALENTOS
EXCEPCIONALES (C Y TE) EN EL INSTITUTO TÉCNICO MARÍA
INMACULADA. VILLA DEL ROSARIO COLOMBIA DESDE LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA.**

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de
Doctor en Educación

Autor: Carrascal Leonardo
Tutor: García María Trinidad
Fecha: octubre de 2025

RESUMEN

Esta investigación tiene como finalidad formular constructos de inclusión de estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales (C y TE) en el Instituto Técnico María Inmaculada (Colombia) desde una mirada inclusiva. Su foco está en la exploración y comprensión de los aspectos ontológicos presentes en la inclusión efectiva de estos estudiantes en un contexto educativo, conocer las estrategias didácticas utilizadas por docentes para lograr esta inclusión, así como analizar las percepciones de los actores educativos, las oportunidades que ofrece la institución para el desarrollo de sus capacidades y talentos y la vinculación de los padres de familia en las actividades curriculares y extracurriculares. Estudio basado en las teorías de educación inclusiva, teoría de inteligencias múltiples, la identificación y atención de estos estudiantes y la ruta de atención propuesta por el ministerio de educación para esta población estudiantil. Desde un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, mediante el método fenomenológico hermenéutico, aplicando una entrevista semiestructurada a tres estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, sus acudientes y tres docentes para conocer sus percepciones en materia de inclusión. El resultado, son constructos que brindan conocimiento y propenden por la humanización de los talentos, la importancia de los mecanismos de Identificación de estos estudiantes, el estímulo al talento desde el proyecto de vida, la necesidad de estrategias pedagógicas para la integración educativa, la pertinencia de las adecuaciones curriculares, el fortalecimiento de las capacidades y talentos mediante TIC y el valioso papel de la Triada Familia-escuela-comunidad en la formación de talentos.

Descriptores: inclusión, talentos y capacidades excepcionales, Estudiantes de Secundaria.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación reside en el contexto educativo, en los niveles de básica primaria, secundaria y media, reconoce el derecho a la educación que tienen los niños, niñas y adolescentes a nivel global, nacional y regional, ubica el foco en la atención de calidad de los estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales (en adelante, abreviado: C Y TE), población que viene siendo menos tenida en cuenta si se compara con los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad. Por ello el propósito general en este caso, es comprender la realidad que rodea a los estudiantes C Y TE del Instituto técnico María Inmaculada, la manera en la que son atendidos, la percepción de los docentes acerca de estos estudiantes y el apoyo de los padres de familia en el proceso formativo de sus hijos.

Las políticas educativas en Colombia, se orientan hacia el logro de una educación integral, de calidad, sin detrimento de su situación socio económica, ubicación, geográfica, género o religión, incluyendo herramientas tecnológicas y enfoques pedagógicos innovadores que permita la preparación de los estudiante para el futuro, promoviendo además la inclusión educativa, para la atención de estudiantes, que presenten algún tipo de diferencias étnicas, culturales, migrantes y aquellos que presenten (C y TE).

Se observa la existencia de debilidades en el reconocimiento y atención hacia los estudiantes con estas características de capacidades y/o talentos excepcionales, por la falta de planificación, de programas especializados de parte del personal directivo y docente para apoyar las necesidades educativas de estos estudiantes que les permita la promoción, la participación activa y el desarrollo integral de los mismos.

Las expectativas generadas por esta investigación es develar constructos teóricos que permitan comprender desde las vivencias de los informantes que pertenecen a la comunidad educativa del Instituto Técnico María Inmaculada, la realidad inclusiva de la población de estudiantes con (C y TE), para que, a partir de estos, se cuente con elementos de conocimiento que aporten a un proceso educativo con equidad, respeto a

sus derechos, desarrollo integral, fomento de su crecimiento académico, social, emocional y cognitivo que eleve sus potencialidades y estimule sus proyectos de vida.

Entre los antecedentes relacionados con la investigación se destacan los estudios realizados por Gajardo, (2021) quien muestra las prácticas y actitudes del profesorado comprometido con la inclusión; y el realizado por Restrepo Saldarriaga, (2021) relacionado con estudiantes con habilidades sobresalientes o excepcionales, como un perfil y progreso de sus habilidades desde las instituciones educativas, donde presenta que la formación de niños y niñas con talentos extraordinarios, depende exclusivamente de sus familias y de las instituciones educativas donde reciben el apoyo en cuanto a la potencialización de sus habilidades y capacidades excepcionales.

Entre las teorías más relevantes para dar sustento a este estudio, se cuenta con la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003), los constructos relacionados con la educación inclusiva presentada por Godoy (2008), la educación inclusiva impulsada desde la UNESCO (2023), el Compromiso de Cali del (2019), la Agenda 2030 que propone la ONU (2015), el estudio de López (2000) quien muestra las características asociadas a los dotes escolares superiores relacionadas con el aporte de los padres de familia y la edad de los niños y especialmente las teorías educativas que fundamentan la educación inclusiva como son la teoría constructivista de Vygotsky, el aprendizaje social de Bandura, las inteligencias múltiples de Gardner y la teoría de la dotación y talentos de Gagné.

En la construcción de la investigación, se plantea inicialmente la importancia de poner en práctica un pensamiento complejo, conceptual, integral y estructurado acerca de las diversas posibilidades de presentar la convergencia entre la familia, la escuela y la sociedad, para identificar, planificar y aplicar los procesos de formación y aprendizaje, así como la disposición y condiciones que poseen los estudiantes para aprender, desde sus atribuciones, destrezas, habilidades individuales, contexto familiar, sociocultural y económico, tomando en cuenta los derechos que tiene todo ser humano a recibir una educación de calidad, donde se describe la educación como un derecho fundamental y un motor clave en el desarrollo sostenible a nivel global, enfrentando desafíos

significativos en términos de acceso, calidad, equidad, así como la educación inclusiva (UNESCO, 2020).

La tesis doctoral, se estructura en cinco capítulos, cuyos contenidos son los siguientes: Capítulo I integrado por la situación problemática objeto de estudio, interrogantes de la investigación, objetivo general, objetivos específicos y justificación e importancia de la investigación; Capítulo II compuesto por los antecedentes relacionados con la investigación, teorías que sustentan el estudio, aspectos conceptuales y la fundamentación legal; el Capítulo III presenta la metodología a través de la cual, se desarrolla la investigación, desde un paradigma interpretativo, centrado en la investigación cualitativa, mediante el método fenomenológico hermenéutico, apoyado en entrevistas semiestructuradas con la ayuda de guiones de preguntas dirigidas a dos estudiantes con promedios académicos sobresalientes, una estudiante con talento excepcional para el canto, los padres de familia de los mismos y tres docentes de estos estudiantes.

El capítulo IV presenta el análisis de los resultados, en el cual, se contrasta las versiones de los informantes, los aportes de teóricos al respecto y las inferencias del investigador, todo a partir de una estructura organizada en tres categorías centrales, cada una de ellas con sus propias categorías y subcategorías. Producto de la interpretación de los datos provenientes de los versionantes, destaca entre otros, la necesidad de formular una ruta de atención institucional para estudiantes con C Y TE, capacitación a docentes en normatividad y estrategias pedagógicas, reconocimiento del apoyo familia y gestión institucional para el fortalecimiento de las capacidades y talentos mediante convenios interinstitucionales de orden municipal y departamental.

Finalmente, en el capítulo V se encuentra el aporte teórico a la mirada inclusiva de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en el contexto presentado. Este conjunto de conceptos abstractos hilados por una coherencia ontológicamente propia de la investigación, propenden por la humanización de los talentos, la importancia de los mecanismos de Identificación de estos estudiantes, el estímulo al talento desde el proyecto de vida, la necesidad de estrategias pedagógicas para la integración educativa,

la pertinencia de las adecuaciones curriculares, el fortalecimiento de las capacidades y talentos mediante TIC y el valioso papel de la Triada Familia-escuela-comunidad en la formación de talentos.

CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Contexto del Problema

En la construcción de la investigación, se plantea inicialmente la importancia de poner en práctica un pensamiento complejo, conceptual, integral y estructurado acerca de las diversas posibilidades de presentar la convergencia entre la familia, la escuela y la sociedad para identificar, planificar y aplicar los procesos de formación y aprendizaje, así como la disposición y condiciones que poseen los estudiantes para aprender, desde sus atribuciones, destrezas, habilidades individuales, contexto familiar, sociocultural y económico, tomando en cuenta los derechos que tiene todo ser humano a recibir una educación de calidad, donde se describe la educación como un derecho fundamental y un motor clave en el desarrollo sostenible a nivel global, enfrentando desafíos significativos en términos de acceso, calidad, equidad, así como la educación inclusiva (UNESCO, 2020).

La educación como derecho de todo ser humano se describe a nivel mundial como un tema de gran diversidad y relevancia donde se pueden identificar una serie de tendencias y desafíos inclusivos como es el caso del acceso y la cobertura escolar que debe existir para la atención de la población escolar, sin embargo, es sabido por investigaciones y estudios realizados por la UNESCO, que existen pocas escuelas para atender la población con capacidades excepcionales, como consecuencia de la falta de inversión en educación en los diferentes regiones y países.

Desde la legalidad, se busca garantizar el cumplimiento de este derecho, con una educación integral, óptima, sin detrimento de su situación socio económica, ubicación geográfica, género o religión, incluyendo herramientas tecnológicas y enfoques pedagógicos innovadores que permita la preparación del estudiante para el futuro,

promoviendo además la educación inclusiva, que atienda la población estudiantil, que presente algún tipo de diferencias étnicas, culturales, migrantes y especialmente los que presenten capacidades y talentos excepcionales. Por tanto, es preciso iniciar con tener claro el concepto de estudiante con capacidad y/o talento excepcional en el ámbito escolar conforme a las orientaciones pedagógicas y normativas gubernamentales.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) busca aclarar la diferencia entre los estudiantes con capacidades excepcionales y aquellos con talentos excepcionales, reconociendo que no todos aprenden ni se destacan de la misma manera. En términos sencillos, un estudiante con capacidades excepcionales sobresale en varias áreas del desarrollo, mientras que uno con talentos excepcionales lo hace en un campo más específico, como el cultural o social. Esta distinción refleja una visión más humana y comprensiva de la educación, en la que se valora la diversidad y se reconoce que cada estudiante tiene un potencial único. Además, invita a los docentes a adaptar sus estrategias pedagógicas para ofrecer oportunidades que impulsen ese potencial, garantizando que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, puedan desarrollarse plenamente en un ambiente educativo inclusivo y respetuoso de sus singularidades.

Existe una serie de rasgos generales que predominan en los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en la escuela o contexto educativo, aspectos que son de interés para la identificación de los mismos y que Betancourt y Valadez (2012), entre los cuales se destaca que, son estudiantes con una comprensión de principios subyacentes requiriendo una mínima explicación, presentan creatividad y originalidad cuando algo les interesa, leen rápidamente y retienen, recuerdan detalles, son buenos observadores, toman la iniciativa ante los problemas, tienden a ser perfeccionistas, expresan sus sentimientos, son comprensivos y compasivos, entre otros.

Las diversas características propias de los estudiantes con capacidades o talentos excepcionales, reflejan su notable desarrollo intelectual y emocional. Estos alumnos suelen comprender con rapidez los conceptos, demostrar creatividad, curiosidad y pensamiento crítico, además de poseer una gran capacidad de observación y análisis.

Suelen ser perseverantes cuando algo despierta su interés, mostrando iniciativa y autonomía en sus aprendizajes. También se distinguen por su empatía, sensibilidad y, en algunos casos, por su tendencia al perfeccionismo. Estas particularidades evidencian que su atención educativa requiere estrategias flexibles y personalizadas que promuevan tanto el desarrollo cognitivo como el bienestar emocional, garantizando así una formación integral y equitativa.

Desde la visión epistemológica se consideran a las personas con capacidades y/o talentos excepcionales (C y TE), como las que muestran sus habilidades y destrezas para el desarrollo de conocimientos superiores a los demás integrantes de la comunidad estudiantil a la que pertenece, siendo objeto de estudio en diversas áreas del conocimiento, entre las que se mencionan la psicología educativa y la neurociencia cognitiva, como las más afines con el estudio de la inteligencia, el desarrollo cognitivo, el pensamiento creativo, las diversas capacidades humanas, la importancia de estimar y fomentar las fortalezas individuales de cada estudiante, además de los componentes influyentes en el bienestar social y emocional de cada estudiante, aplicando estrategias de enseñanza que permitan la satisfacción de sus capacidades especiales. (Gagné, 2015).

Ahora bien, estos estudiantes también ameritan ser tomados en cuenta desde todos los ángulos educativos. Por ello, en Colombia la educación es concebida como *“El proceso de formación continua, personal, social y cultural, fundamentado en la concepción integral de las personas, de su dignidad, deberes y derechos”*, expresado como un servicio público con una función social y que le corresponde al Estado regular y ejercer el seguimiento y control para que se cumpla a cabalidad la formación moral, intelectual, integral y física de los educandos asegurando su acceso y permanencia en el sistema educativo.

A nivel internacional, la educación inclusiva se describe en el acuerdo presentado en la Convención contra la discriminación en la educación por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) del 14 de diciembre de 1960, donde participaron 109 estados, se acordó en su artículo 4, que *“Los*

estados que integraron dicha convención se comprometen a formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a la promoción de métodos adecuados a las circunstancias y las prácticas nacionales, la igualdad de posibilidades y de trato en la enseñanza...” (p.12), significando así, uno de los primeros pasos representativos para la inclusión en la educación.

En Colombia existe una normatividad clara en materia de inclusión educativa, aunque el gobierno destine escasos recursos para garantizar la calidad, se puede reconocer que existe un marco legal que contempla la correcta atención de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes de manera inclusiva con el decreto 1421 de 2017 aunado a las cartillas orientadoras del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Sin embargo, la inclusión puede llegar a ser concebida únicamente para la población con discapacidad, olvidándose de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, etnias, población migrante, entre otros.

A pesar de los avances normativos y pedagógicos promovidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), la inclusión efectiva de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en la educación secundaria continúa siendo un desafío en muchas instituciones. Si bien el discurso educativo reconoce la diversidad como un valor, en la práctica persisten barreras que limitan el desarrollo pleno de las potencialidades de estos jóvenes. Entre ellas se destacan la rigidez curricular, la falta de formación docente específica y la escasa articulación entre los actores escolares. Estas limitaciones generan escenarios donde las altas capacidades pasan inadvertidas o no son suficientemente estimuladas, provocando desmotivación, bajo rendimiento o incluso deserción escolar.

La situación plantea la necesidad de repensar los modelos pedagógicos y de gestión institucional desde una mirada más humana, inclusiva y transformadora. La escuela secundaria debería ser un espacio para descubrir y fortalecer los talentos, no para uniformarlos. Sin embargo, la atención a la diversidad se ve muchas veces condicionada por la carga administrativa, la falta de recursos y el desconocimiento de estrategias flexibles como el Diseño Universal para el Aprendizaje. En este contexto, la

investigación busca comprender cómo se están incluyendo —o excluyendo— las potencialidades de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, con el propósito de aportar orientaciones que promuevan una educación realmente equitativa, sensible y promotora del desarrollo humano integral.

En el ámbito educativo, los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales representan una diversidad poco visibilizada y, con frecuencia, incomprendida. Aunque poseen potencialidades sobresalientes en áreas intelectuales, artísticas, creativas o socioemocionales, muchos de ellos no encuentran en la escuela las condiciones necesarias para su pleno desarrollo. El sistema educativo tradicional, centrado en la homogeneización y en la evaluación estandarizada, suele desconocer las particularidades de estos estudiantes, limitando su participación y su sentido de pertenencia. Esta situación genera una paradoja: quienes poseen un alto potencial para contribuir al conocimiento y la sociedad, a menudo experimentan desmotivación, aislamiento o falta de reconocimiento dentro del aula.

La ausencia de políticas efectivas de identificación temprana, la insuficiente formación docente y la escasa disponibilidad de estrategias pedagógicas diferenciadas son factores que profundizan la exclusión de esta población. A pesar de los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), la respuesta educativa frente a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales continúa siendo desigual y fragmentada. Esta realidad plantea la necesidad de pasar de un enfoque centrado en el cumplimiento normativo a uno que valore la singularidad, fomente la creatividad y potencie las habilidades individuales desde un marco inclusivo y humanista.

En este contexto, la educación secundaria adquiere un papel fundamental, pues constituye una etapa decisiva en la consolidación de la identidad, los intereses y los proyectos de vida de los jóvenes. Sin embargo, es también el nivel donde se evidencian con mayor fuerza las tensiones entre la estandarización curricular y la necesidad de atención personalizada. De ahí surge el interés investigativo por comprender cómo las instituciones educativas están incluyendo —o dejando de incluir— las potencialidades de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, y qué condiciones

pedagógicas, institucionales y humanas se requieren para garantizar su desarrollo integral en el marco de la educación inclusiva.

El interés del autor se dirige a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales (C y TE), quienes constituyen una población valiosa por sus logros y potencialidades. No obstante, la atención educativa que reciben carece de la profundidad y pertinencia necesarias para responder a sus características. En las dinámicas escolares, la tendencia a uniformar los procesos limita el reconocimiento de sus particularidades y el fortalecimiento de sus talentos. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) señala que estos estudiantes requieren acompañamiento pedagógico especializado, lo que implica fortalecer la formación docente y desarrollar estrategias que favorezcan el máximo desarrollo de sus capacidades dentro de una educación inclusiva.

A partir de su experiencia en los ámbitos laboral, educativo y cultural donde se desarrolla esta investigación, el autor ha identificado diversas dificultades en la atención de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, así como de aquellos con discapacidad, en los niveles de preescolar, básica primaria y básica secundaria. En la práctica educativa se evidencian situaciones que afectan el principio de inclusión, entre ellas la atención homogénea sin considerar las particularidades de cada estudiante, la limitada formación docente para su identificación y acompañamiento, el desconocimiento de estrategias y recursos pedagógicos pertinentes, la existencia de barreras en los procesos de promoción escolar por ausencia de planes individuales y la aplicación de evaluaciones poco contextualizadas.

La investigación se desarrolla en el Instituto Técnico María Inmaculada, institución educativa pública colombiana, administrada por la Secretaría de Educación del Departamento Norte de Santander, del Municipio Villa del Rosario a escasos metros de la Alcaldía, está integrada por tres sedes, dos corresponden a la atención del nivel básica primaria (desde preescolar a quinto grado) y la otra sede atiende a la población de básica secundaria y media (desde sexto grado hasta el grado once). El total de la población atendida es de 2.420 estudiantes ubicados en los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, en su gran mayoría residenciados a lo largo y ancho del centro de la región, atendiendo una

importante cantidad de estudiantes venezolanos que a diario cruzan la frontera para recibir educación en Colombia.

El problema que despierta el interés del autor, es que los estudiantes con (C y TE) del Instituto Técnico María Inmaculada, no están identificados o caracterizados, por no tener planificación ni organización de estrategias pedagógicas que así lo permitan, por tanto, no son atendidos conforme a lo establecido en la normatividad, en consecuencia, no es posible que reciban una educación de calidad que sea pertinente a sus individualidades ni se les potencia sus capacidades.

Es de notar, que existen algunas *acciones aisladas* que se orientan desde la Rectoría en lo que concierne a otorgar permisos a estudiantes que participan de actividades extracurriculares en algún deporte o talento, esto consiste en autorizar salidas de esos estudiantes (previa solicitud del padre de familia) y comprometerlos a que se adelanten al regresar a la institución. Pero *no se cuenta con un registro, proceso de caracterización, ni mucho menos seguimiento*, con el agravante de la incomodidad que manifiestan los docentes ante dichos permisos y las barreras que le generan a los estudiantes en cuestión, pues parece ser que perciben de manera negativa y con comentarios desalentadores la ausencia de los estudiantes en la institución.

El autor, desde su rol de directivo docente (coordinador), mantiene una correlación directa con el objeto de estudio, forma parte del contexto y observa la necesidad de establecer constructos de inclusión con énfasis en los estudiantes con (C y TE), para aportar de alguna manera a la disminución de esta serie de problemas que se presentan en la institución, busca de esta manera, interpretar y comprender desde la subjetividad de los diversos integrantes de la comunidad educativa, la situación planteada a fin de generar conocimiento epistemológico que aporte a su comunidad una mayor comprensión de la situación en estudio.

Cabe señalar que esta situación de la identificación, atención e inclusión, de estudiantes con (C y TE), no solamente ocurre en la institución en estudio, sino que el problema se observan en la mayoría de las instituciones educativas del Municipio Villa

del Rosario, Departamento del Norte de Santander en Colombia, así como en otros contextos del país totalmente diferentes, se encuentran situaciones similares, como es el caso del departamento de Sucre, que mediante un estudio descriptivo realizado por Lastre, Anaya y Martínez (2019) como resultados se encontraron con “cultura con un sistema de valores muy débil; las políticas educativas no se cumplen a cabalidad, por la existencia de barreras y comportamientos sociales de exclusión, poco fomento de la participación social, seguimiento académico y práctica inclusiva”. (Lastre, 2019)

Es importante para el autor de la presente investigación, tener claridad en algunos aspectos dentro del contexto escolar y extraescolar, como el hecho asible que la mayoría de las veces se habla de inclusión en educación, existe una tendencia en el imaginario colectivo por considerarse en primer lugar a los estudiantes con algún tipo de discapacidad, y en menor grado a personas con algún tipo de vulnerabilidad o pueblos indígenas; sin hacer mención a las personas con (C y TE), siendo estos últimos, una población poco mencionada y desatendida conforme a sus propias necesidades, a la que no se le tienen en cuenta las barreras que puede representar para ellos el sistema educativo público.

Es dentro de este contexto y desde la experiencia del investigador, que surgen una serie de inquietudes o interrogantes en lo que respecta a la inclusión educativa de los estudiantes con (C y TE), (también llamados superdotados), que forman parte de la investigación. ¿Cómo se interpretan las percepciones de los docentes y estudiantes acerca de la inclusión educativa para el desarrollo de las capacidades y/o talentos excepcionales? ¿Qué caracteriza la práctica pedagógica del docente en la inclusión educativa de los estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales? ¿Cómo se vincula la familia en las actividades curriculares y extracurriculares para la inclusión educativa de los estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Generar constructos sobre la inclusión de estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales (C y TE) en el Instituto Técnico María Inmaculada. Villa Del Rosario Colombia desde la práctica pedagógica

Objetivos específicos

1. Interpretar las percepciones de los docentes y estudiantes acerca de la inclusión educativa para el desarrollo de las capacidades y/o talentos excepcionales
2. Caracterizar la práctica pedagógica del docente en la inclusión educativa de los estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales.
3. Develar la vinculación de la familia en las actividades curriculares y extracurriculares para la inclusión educativa de los estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales.
4. Construir teorías que orienten la inclusión de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en la práctica pedagógica desde la triada docente, estudiante y estudiante.

Justificación e Importancia de la Investigación

En el Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con (C y TE) en el marco de la educación inclusiva, se afirma que el tema relacionado con las capacidades o talentos excepcionales *“no se ha logrado posicionar de manera concreta en el país”*, dicho documento es respaldado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010), lo expresado permite inferir que en Colombia existe la necesidad de adelantar mayores acciones a favor de los estudiantes con (C y TE), que propendan por identificarlos, caracterizarlos y potenciar sus capacidades mediante la inclusión educativa de calidad.

Conforme a lo anteriormente expuesto por el Ministerio de Educación Nacional, el autor de la presente investigación encuentra soporte formal que concuerda con su experiencia vivida en las instituciones que ha laborado en los últimos 4 años, refuerza su interés por investigar acerca de la comprensión de los problemas de inclusión que se vive en el contexto socioeducativo de los estudiantes que manifiesten capacidades y/o talentos excepcionales y considerando que la metodología se ajusta a una investigación cualitativa desde un paradigma interpretativo como el mejor camino para lograr los objetivos propuestos.

Esta investigación se justifica en vista de la necesidad del abordaje de la identificación, atención y promoción de estudiantes que presenten capacidades y/o talentos excepcionales en la institución en estudio, mediante las capacidades y formación que tienen los docentes para enfrentar los desafíos al atender en sus aulas a estudiantes con estas condiciones especiales, empoderándolos para que sean agentes de cambio, capaces de adaptarse a un mundo en constante evolución, logrando una educación significativa y relevante a las nuevas generaciones, proporcionándoles una educación conforme a sus necesidades individuales, garantizando la igualdad de oportunidades en el aula, preparándolos para incorporarse a una sociedad más equitativa y diversa, además de sensibilizar a todos los entes involucrados en el proceso educativo sobre la importancia de activar la promoción de la inclusión educacional que beneficie a todos los estudiantes, incluso a aquellos que presentan (C y TE).

Se espera que la investigación proporciones a este tipo de estudiantes la equidad, derechos y consonancia en las oportunidades generadas por el sistema educativo colombiano, la atención de sus necesidades específicas, que les permita un desarrollo integral, el fomento de su crecimiento académico, social, emocional y cognitivo que puedan beneficiar a sus compañeros de aula y a la comunidad educativa en general, para el logro de una educación de calidad, estimulando y motivando su futura participación en la sociedad justa y globalizada, mostrando sus capacidades en oportunidades que le brinden el logro de su máximo potencial.

Los resultados de la investigación benefician la comunidad educativa donde se desarrolla la investigación, así como suministra nuevos e innovadores conocimiento epistemológico útil a otros investigadores interesados en inclusión educativa, toda vez que la investigación puntual en estudiantes con (C y TE) resulta ser, “un tema escasamente abordado por las Ciencias Sociales”, como lo afirma (Vicovsky, 2022).

En cuanto a los aportes teóricos que justifican la relevancia de la investigación, se destaca la exploración y aplicación de las teorías estudiadas acerca de la diversidad y la inclusión educativa, analizando los modelos pedagógicos que permiten la ejecución de la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, considerando los enfoques apoyados en la neurodiversidad y las inteligencias múltiples. Igualmente, la practicidad de la investigación permitió el diseño de estrategias de enseñanza diferenciadas para la atención de estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales, implementando programas de enriquecimiento y adaptación del diseño curricular, fomentando a su vez, la integración colaborativa entre los docentes y demás especialistas de equipos multidisciplinarios.

Desde la perspectiva educativa, este enfoque busca que toda la comunidad educativa comprenda y valore la importancia de incluir y atender la diversidad en las aulas. Para lograrlo, se promueven programas de formación docente en educación inclusiva y la creación de materiales didácticos que respondan a las necesidades reales de los estudiantes. También impulsa la investigación sobre el impacto social, educativo y cultural de la inclusión, con el fin de construir una sociedad más justa y equitativa.

El aporte práctico de esta investigación se refleja en dos dimensiones. La primera consiste en promover la investigación de campo dentro de la institución educativa, basada en el rigor metodológico, la aplicación adecuada de técnicas e instrumentos y el cumplimiento de criterios de credibilidad que garanticen resultados válidos y coherentes con la realidad observada. La segunda dimensión corresponde al fortalecimiento del conocimiento sobre la percepción de inclusión de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales (C y TE), lo que permite comprender de manera más precisa el contexto institucional y orientar acciones que mejoren la calidad de los procesos de

inclusión y atención educativa dirigidos a esta población, específicamente, que permita establecer una ruta de atención institucional.

Además de lo anterior, vale la pena reconocer que la teoría lograda en los constructos del capítulo V se consolidan en conocimiento teórico de un contexto que si bien es propia de una institución, puede servir en muchos aspectos a otras investigaciones que guarden alguna relación cercana, bien sea desde el aspecto metodológico abordado, o directamente en el conocimiento logrado respecto al objeto de estudio, máxime cuando es una realidad del investigador, los pocos resultados encontrados durante el proceso de búsqueda en investigaciones de inclusión de estudiantes con C Y TE en instituciones educativas en el nivel de básica secundaria.

Esta investigación se adscribe al núcleo de investigación Filosofía, Psicología y Educación, dentro de la línea de Educación. Su correspondencia con este ámbito resulta plenamente coherente con los objetivos del estudio, orientados hacia la comprensión profunda de los fenómenos educativos desde sus dimensiones contextuales, espaciales y humanas. En esta perspectiva, la elección del enfoque metodológico y de los referentes teóricos responde a la necesidad de mantener una coherencia epistemológica y disciplinar con el núcleo al que pertenece. En consecuencia, se asumieron los planteamientos fenomenológicos propuestos por Max Van Manen (2016), cuyo enfoque hermenéutico permite interpretar el sentido de las experiencias vividas en el contexto educativo, contribuyendo así al fortalecimiento teórico y metodológico de la línea de investigación

SECCIÓN II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes

El presente capítulo desarrolla el marco teórico que sustenta la investigación sobre la inclusión educativa de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales (C y TE), abordando los principales fundamentos conceptuales, teóricos y legales que orientan la comprensión de este fenómeno. Se parte de los antecedentes relacionados con la investigación, que permiten situar el estudio en el contexto nacional e internacional, y se profundiza en las bases teóricas que explican los principios de la educación inclusiva, entendida como un proceso que garantiza el derecho a una formación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, reconociendo y valorando la diversidad como una fuente de enriquecimiento pedagógico.

En este marco, se analizan las estrategias de identificación y atención dirigidas a los niños con capacidades y talentos excepcionales, así como la preparación y experiencia de los docentes que intervienen en estos procesos, dado que su formación y sensibilización resultan determinantes para una atención educativa efectiva. Del mismo modo, se presentan los modelos teóricos que sustentan la comprensión de las capacidades cognitivas humanas y del talento, tales como las Teorías del Constructivismo, de las Inteligencias Múltiples, de los Tres Anillos y, de la Dotación y el Talento, los cuales ofrecen marcos explicativos para entender la diversidad de potenciales presentes en los estudiantes.

Finalmente, se expone la fundamentación legal que respalda la educación inclusiva en Colombia, estableciendo el marco normativo que garantiza el derecho a la educación integral de esta población, en consonancia con los principios de equidad, participación y justicia social que promueve el gobierno colombiano.

En el contexto internacional se presenta la Tesis Doctoral realizada por Gajardo, (2021) titulada *“Actitudes y prácticas del profesorado comprometido con la inclusión”*. Un estudio de casos. Realizado este estudio en la Universidad de Valladolid México, donde se muestra un análisis investigativo que se realiza en las aulas para proteger la diversidad humana como una acción esencial de la investigación educativa, pretendiendo demoler los obstáculos que de alguna manera impiden expresar sin protocolos o formulismos las diferencias como un patrimonio educativo, con la finalidad de construir una sociedad inclusiva, mostrando que el proceso comienza en la escuela.

El estudio realizado como una investigación de enfoque cualitativo presentando tres estudios de casos, desde una aproximación sociocrítica, creando una relación entre los fundamentos teóricos y la práctica a partir de los procesos participativos y dialógicos que tienen como finalidad analizar el compromiso que manifiestan, una maestra de educación infantil, una maestra directora de escuela primaria y un profesor de un instituto de secundaria, reflejados en relación a la transformación social, percepción y prácticas de la inclusión educativa y las propuestas para construir aulas coherentes con la inclusión educativa. Se analizó en cada caso las actitudes positivas de los entes involucrados y su coherencia con las prácticas en las aulas definidas como inclusivas examinando los elementos ideológicos y contextuales que afectan esta relación.

Concluyendo que una actitud inclusiva se fundamenta en saberes pedagógicos heredados y de algunos referentes claves, además de los sentimientos y anhelos cimentados en la resistencia ante la injusticia y el amor revelando un pensamiento práctico que surge de la reflexión personal, del diálogo colaborativo con otras personas, revelando como la ideología de cada educador se despliega con un compromiso ético y moral, incluyendo el compromiso político, también se consideraron las prácticas del

personal docente, estudiando su alineación con las prácticas descritas en la literatura científica que se analizó sobre la coherencia con las actitudes inclusivas y la inclusión.

Los aportes suministrados por la investigación de Gajardo a este estudio, se relacionan con el compromiso ético y profesional que asumen los docentes de las instituciones educativas, mostrando siempre una actitud positiva ante la inclusión de estudiantes con algún tipo de diversidad y que lo diferencie de la totalidad de la población estudiantil, proporcionándole un trato digno y así como el compromiso de formarse adecuadamente en sus prácticas profesionales que le permitan atender a esta población sin menoscabo de la diferenciación que puedan tener individualmente estos estudiantes.

Otro de los estudios revisados corresponde a la Tesis doctoral presentada por Vega Gonzales, (2021) titulada *“Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica”*, presentado en la Universidad de Chile, donde resultó la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica, descubriendo que existen infinitas deficiencias, en esta implementación, que ocurren, no sólo como resultados de las fallas en las políticas educativas y sus aplicaciones, sino que también por factores relacionados con la sociedad y la formación de los docentes. El objetivo de esta investigación fue esquematizar lo proveniente de estudios recientes, en torno a los principales compendios que afectan la labor de los docentes de países latinoamericanos para el perfeccionamiento de la educación inclusiva.

La metodología disponible en este estudio es de corte cualitativo, con un enfoque hermenéutico centrado en la comprensión y significancia de los eventos y acciones que en este caso intervienen en la gestión de los docentes de países latinos en el desarrollo y cumplimiento de una educación inclusiva a lo largo de sus funciones educativas, utilizando para este análisis la interpretación crítica. Con base en análisis realizado el autor llegó a la conclusión que el trabajo de los maestros, se orientan a obtener en un futuro próximo una educación inclusiva de calidad, mejorando esta inclusión con una adecuada y efectiva capacitación que doten a los profesionales de la docencia de tecnologías apropiadas y herramientas pedagógicas ajustadas a este tipo de enseñanza. Identificadas como acciones se sensibilización en la comunidad; el compromiso de las

autoridades educativas y la participación para mejorar el ambiente laboral, además del reconocimiento al esfuerzo que descargan, aún con las diversas dificultades que existen en este tipo de educación.

El aporte a este estudio comprende la integración de los docentes a la formación y aceptación de una población con capacidades y/o talentos excepcionales dentro de las aulas de clases, que le permitan su pleno desarrollo e integración social. Con la utilización de estrategias pedagógicas y tecnológicas acordes para su correcta atención, estimulando el trabajo colaborativo e integral.

Se presenta además la Tesis Doctoral de Merizalde-Medranda, (2022), titulada *“Estrategias de enriquecimiento: una intervención educativa en altas capacidades y talentos”* quienes muestran que las personas con altas capacidades intelectuales, presentan niveles de habilidades mayores a las de sus pares o iguales, en relación con sus capacidades de aprendizaje, obteniendo resultados excepcionales y extraordinarios, cuyo trabajo consiste en el reconocimiento de un elevado número de estudiantes con reconocidas capacidades intelectuales, instalados en una institución educativa de Guayaquil, Ecuador.

Estos estudiantes representan un complejo y continuo reto para los docentes, que en algunos casos no son titulados como docentes en educación y en su formación universitaria se encontró una débil preparación acorde con las prácticas inclusivas que den respuesta a las necesidades educativas especiales de esta población estudiantil. El propósito de la investigación permitió el impulso de un programa de intervención para el fortalecimiento de las habilidades cognitivas y de adaptación social de los estudiantes con altas capacidades presentados en este estudio; capacitando a los docentes en la implementación de estrategias curriculares para la identificación de estos estudiantes con altas capacidades.

En la institución se emplearon cuestionarios, pretest y postest a fin de identificar a los estudiantes antes mencionados; con una metodología cualitativa con diseño de investigación acción, evaluando la continuidad de los objetivos del trabajo, mejorando el

rendimiento de los estudiantes de altas capacidades tanto en el contexto académico como en el socioemocional.

Por otra parte, para lograr cambios significativos en las instituciones educativas que apoyen la inclusión de talentos y capacidades excepcionales, se necesita de formación y capacitación a maestros, en este sentido, García (2020) resalta la importancia de que el ministerio de educación nacional debe *“generar un proceso de acompañamiento a los docentes de las instituciones para darle herramientas para construir las estrategias de reconocimiento y desarrollo de las capacidades y talentos excepcionales en correlación con las políticas de educación inclusiva vigentes”* (p. 20) .

El tema de capacitación de docentes, es una realidad fácil de palpar al interior de la mayoría de las escuelas colombianas, si bien las secretarías de educación cuentan con personal profesional capacitado para esta tarea, es muy poco y no logra llegar a todas las instituciones. Existen en este hilo temático una gran cantidad de variables que hacen complejo el tema, entre ellos resalta: la gestión de los Rectores, los espacios de tiempo justos para capacitación docente, los cronogramas institucionales desbordados, la apertura al cambio y disposición del maestro, la sobrecarga de actividades administrativas del docentes y directivos, entre otras.

Cómo aporte a esta investigación muestra la importancia que tiene la adecuada formación de los docentes y toda la comunidad educativa para que puedan realizar de forma efectiva la identificación, atención y seguimiento de estudiantes excepcionales con el uso de estrategias especializadas en la integración con una educación inclusiva.

En la Tesis presentada por Ruiz Lozano, (2019), referida a *“Las Políticas y prácticas inclusivas para la generación de una cultura inclusiva”* expresa que las necesidades educativas y la proyección de personas con capacidades y/o talentos excepcionales, requieren de una mayor agudeza en la visualización del desempeño del aprendizaje de estas personas, mostrando la necesidad de un servicio de carácter social y educativo, que contribuya de modo significativo a la construcción de una cultura de atención a la diversidad. Esta investigación tuvo como objeto de estudio la sutileza en la

articulación entre las políticas inclusivas en la formación educativa básica de los niños con capacidades y talentos excepcionales, desde la percepción de los docentes de aula, personal de apoyo y los padres de familia, con miras a la producción de estrategias que incrementen y fortalezcan dicha articulación en las instituciones oficiales del departamento de Quindío. Colombia.

En la investigación es determinante la objetividad y la minuciosidad en toda su construcción, por lo que se siguió el proceso metodológico cualitativo que permitiera enmarcar el logro de los propósitos de la investigación con un sentido pragmático, desde su inicio, permitiendo el estudio de las políticas educativas de inclusión de niños con capacidades educativas y talentos excepcionales en el sistema de educación pública.

Se presentó la propuesta de estrategias que para potenciar la articulación entre las políticas y las prácticas inclusivas en educación, para activar la cultura inclusiva en la educación colombiana, mediante un diseño curricular inclusivo relacionado con las experiencias del aprendizajes básicos, diversificados e inclusivos en el ámbito social, ofreciendo a los estudiantes las oportunidades de participación y colaboración con sus comunidades en un entorno comprensivo, abierto donde la igualdad de oportunidades y la democracia contribuyan al desarrollo de una educación inclusiva para todos tomando en cuenta la diversidad presentada por los estudiantes.

El aporte del estudio permite ver la relación que existe entre la aplicación de las políticas educativas de inclusión por parte de la comunidad educativa incluyendo a los directivos, docentes, padres de familias y la comunidad social, para darle el apoyo y atención efectiva a los estudiantes que sean identificados con (C y TE) en la región colombiana.

Igualmente se revisó la Tesis Doctoral de Restrepo Saldarriaga, (2021) referida a *“Estudiantes con habilidades sobresalientes o excepcionales: Perfil y potencialización de sus habilidades desde las instituciones educativas”*, donde muestra que la formación de niños y niñas con talentos extraordinarios, depende exclusivamente de sus familias y de las instituciones educativas donde reciben el apoyo en cuanto a la potencialización de

sus habilidades y capacidades excepcionales, la autora direccionó su estudio hacia la evaluación de los docentes que atienden a estos niños dentro de las aulas de clases, donde se comprobó que un gran número de estos docentes, logran destacar la valoración de la utilidad que tienen los niños con este tipo de capacidades para la sociedad, demostrando que estos niños desarrollan sus habilidades sin una ayuda adicional a su formación y crecimiento de sus talentos, concepción considerada errada por no aplicar una adecuación en los currículos académicos que se adapten a este tipo de población.

Consideró Restrepo que, deben ser integrados a los sistemas educativos de acuerdo a las pautas establecidas por la UNESCO, (2009), quien reconoce la unificación de los estudiantes sin tomar en cuenta la diversidad de sus condiciones individuales, considerando la inclusión como respuesta a la problemática que se presentan en infinidad de instituciones educativas a nivel global, donde quede de lado a los estudiantes con necesidades especiales, asumiendo la propuesta de la inclusión como un proceso donde se le reconozca a todos los estudiantes las oportunidades y condiciones para su participación óptima en los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo siempre en cuenta sus potencialidades, características ritmos y motivaciones personales y familiar.

La metodología empleada por Restrepo en su estudio teórico de tipo documental descriptivo, implicando un rastreo, organización y sistematización y análisis de diversas teorías y documentos referidos a la atención de niños con capacidades excepcionales durante un período comprendido entre los años 1999 y 2021.

Concluyendo que la investigación apoya a las instituciones educativas que atiende a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales, por ser de soporte para implementar herramientas que cooperen a la formación personal y académica a esta población de estudiantes, guiadas por un equipo multidisciplinario integrado por los docentes, psicólogos en un trabajo armónico en las aulas, incluyendo a los padres de familias para que puedan aprender como apoyar la preparación de estos estudiantes para el logro de una socialización más acorde a su contexto social, optimizando el

alcance del máximo potencial de sus habilidades para el logro de una mejor calidad de vida y salud mental acorde a su edad.

Se muestra aquí la importancia y relación con la investigación pues involucra no sólo a los profesionales que laboran en las instituciones, sino también a los padres de familias como agentes de importancia en la atención de esta población de niños y niñas con capacidades excepcionales para el logro del desarrollo óptimo de las capacidades y su incorporación al ámbito sociocultural en el que se desenvuelven.

Seguidamente se presenta el resumen de la Tesis realizada por Cifuentes Aroca, (2019), donde presentó que las políticas públicas de la educación en Colombia, han generado diversas propuestas para el mejoramiento de la identificación y atención de niños y niñas con (C y TE), apoyados en estrategias didácticas y metodológicas para optimizar el aprendizaje de los estudiantes, tomando en cuenta que los niños y niñas que muestren capacidades y/o talentos excepcionales han quedado subsumidos por el sistema educativo en vista de las pocas oportunidades que se muestran para potenciar sus capacidades.

Tomando en cuenta que las políticas relacionadas con la educación inclusiva, favorecen la atención de estos estudiantes, en la realidad son pocas las instituciones que ponen en prácticas estas políticas, permitiendo el fortalecimiento de las capacidades y/o talentos excepcionales mostrados por los estudiantes, en algunos centros la investigadora visualizó la existencia de jornadas extendidas y complementarias para el enriquecimiento y fortalecimiento de los talentos excepcionales.

Se analizó la importancia del Centro de Interés en Teatro Infantil, como una oportunidad para la exploración y potenciación de las habilidades de niñas y niños con talentos y/o capacidades excepcionales. Investigación realizada bajo el enfoque cualitativo de estudio de caso, donde se nivelaron las motivaciones a favor de la inclusión a esta Centro, como el deseo de superación de dificultades entre las más destacadas se mencionaron la timidez, el mejoramiento de la expresión corporal y verbal, así como la motivación y el apoyo de los padres de familia, el desarrollo y permitiendo la promoción

de los talentos excepcionales de los estudiantes desde las fases, interpersonal, el pensamiento crítico, intrapersonal, la capacidad del trabajo en equipo, el desarrollo de la creatividad y la imaginación para mostrar mayores habilidades para la vida y la participación social.

Para dar cierre a este aspecto de la investigación, se resume que cada una de las tesis doctorales presentadas como antecedentes relacionados con el estudio de la Educación inclusiva, muestran la inclusión como un elemento fundamental en la formación cognitiva y académica de los niños, así como la importancia de capacitar adecuadamente a los docentes en todos los niveles educativos para brindar una atención pertinente a cualquier tipo de discapacidad, capacidad excepcional o talento, con especial énfasis en los dos últimos, los estudiantes que presentan (C y TE) considerados por el autor como un nicho en materia de inclusión en las instituciones educativas de los niveles básica primaria, secundaria y media en Colombia.

Bases Teóricas

El contexto teórico, se despliega los aspectos que tienen relación con el estudio, además de las teorías que lo fundamentan, se basa exclusivamente en la revisión específica de supuestos, categorías y definiciones relacionadas al estudio, estableciendo una adecuada sustentación con la situación problemática planteada y que justifiquen el desarrollo teórico de cada uno de los objetivos propuestos.

Identificación y Atención de Estudiantes con Capacidad y/o Talentos Excepcionales (C y TE)

Uno de los aspectos más importantes de esta investigación, se centra en las estrategias aplicadas en las instituciones educativas para lograr la identificación y promoción de la atención de la población estudiantil, que de alguna manera exteriorizan capacidades y talentos excepcionales, por ser un proceso continuo que requiere de la colaboración y participación de todas las personas que se relacionan con este tipo de estudiantes, entre los que se mencionan principalmente los padres, los profesionales de

la docencia, los otros estudiantes que comparten el mismo contexto educativo, los profesionales de atención a la salud mental entre otros, de tal manera que le puedan proporcionar a estos niños un entorno de apoyo y enriquecimiento para el logro de su máximo potencial para que contribuyan de manera significativamente a la sociedad.

Otros estudios realizados, manifiestan que no existe una descripción exacta de lo que es un niño superdotado, por ser una población muy heterogénea que expresa alta capacidad cognitiva de diversas formas entre los que se habla de superdotados, genios y talentos, especificando que no existe un corte que entre estos niños que pueda decirse que son o no superdotados o con (C y TE), aunque con la información suministradas por el conocimiento de desarrollo precoz, el uso de cuestionarios y la aportada por los padres, podría ser suficiente para identificar su alta capacidad cognitiva. (García, 2011).

La diferencia que existe entre un niño con trastornos como déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y un niño superdotado, aunque no son compatibles, se basa en la fundamentación de la manifestación del TDAH en todos los contextos, mientras que el en superdotado es más restringido, siendo a nivel neuropsicológico, que se manifiesta que la diferencia se encuentra en los niveles de planificación, atencionales y gratificación, permitiéndole la optimización de su rendimiento académico y socioemocional así como la adaptación global de los niños superdotados comparado con otros grupos especiales.

Otros estudios sobre el tema fueron realizados por López Andara (2000), enumeran algunas características asociadas a dotes escolares superiores relacionadas por información suministrada por los padres y la edad de los niños y se muestran a continuación:

1. Entre 1 y 4 años: los padres manifiestan que los niños tienen un lenguaje fluido y a los 2 años pueden mantener una conversación coordinada, con una capacidad de memoria elevada, capaces de leer con facilidad antes de los 4 años y elaborar rompecabezas sin mayor dificultad.

2. Entre los 4 y 6 años: Manifiestan preferencia social en conversaciones y juegos con adultos, disfrutan la lectura, manifestando facilidad y rapidez en la comprensión lectora.

3. A partir de los 6 años: Presentan un excelente léxico, comprensión, manejo y conexión de conceptos complejos y manifiestan gran placer en la resolución de problemas. Sus talentos en áreas como la música, el arte, el dibujo y las matemáticas, se muestran superiores a los demás niños de su edad, No le agradan las tareas rutinarias considerándolas irrelevantes o sin importancias para ellos, mostrando mayor interés en temas trascendentes como la moralidad, las leyes entre otras, con avanzado sentido del humor, las emociones fuertes, la sensibilidad, el perfeccionismo y los sentimientos.

El Ministerio de Educación y Ciencias en España elaboró un cuestionario, dirigido a padres y docentes con la finalidad de detectar niños superdotados, donde muestran tres criterios fundamentales para el diagnóstico clínico: la superdotación intelectual, caracterizada por un ejercicio intelectual significativamente superior a la media con un Coeficiente Intelectual mayor a 130; la superdotación relacionada a una mayor madurez en el procesamiento de los conocimientos adquiridos, mayor memorización y percepción visual desde los 6 años, mostrando alta capacidad para resolver problemas, alta acción motivacional para el aprendizaje creativo, con precocidad y talento excepcional; Superdotación intelectual manifiesta durante sus primeros años de vida, desde su nacimiento hasta los 18 años aproximadamente. (Ministerio de Educación y Ciencias. España, 1999).

Se mencionan en otros estudios ciertas características psiconeurológicas que poseen los niños superdotados:

1. Se sienten “*diferentes*” porque a su edad los niños no piensan iguales que ellos, ni muestran intereses comunes a ellos, razones por lo que en ocasiones ocultan sus talentos en el aula de clase a fin de evitar envidias, competencias y celos de sus compañeros que le impidas ser aceptados en los grupos y ganar amigos.

2. Experimentan fuertes emociones reaccionando a situaciones que son indiferente a otros niños. Aparentemente es un desarrollo asincrónico que lo puede hacer sentir rechazado por tener y manifestar emociones superiores a su edad.

3. Muestran una personalidad perfeccionista que los afecta, por el miedo al fracaso ante objetivos que, para su edad, por lo que evitan la toma de decisiones importantes.

Asociadas a estas características de la personalidad de estos niños, se ostenta comúnmente el aislamiento social, la negación a la elaboración de tareas escolares, acoso escolar y rebeldía. Al no involucrar la conducta infantil con una capacidad de razonamiento elevado, puede manifestarse en ellos un desequilibrio y falta de sincronía con sus iguales, generando a su vez estrés emocional, depresión y tristeza, en vista que su perfeccionamiento lo conduce a la falta de confianza en sí mismo, baja autoestima y excesiva autocrítica.

Entre las estrategias más relevantes para lograr esta identificación se mencionan la observación sistemática que generalmente hacen los educadores y otros profesionales de la educación, quienes observan cuidadosamente el desempeño de los estudiantes en diversas áreas, donde incluyen las habilidades creativas, liderazgo y rendimiento académico. Utilizar herramientas de evaluación estandarizada o no estandarizada para la identificación de las fortalezas y áreas de talento de los estudiantes. Otra estrategia es el auto reporte que hacen los padres y el mismo estudiante sobre sus habilidades, talentos e intereses del niño. El trabajo en equipo con otros profesionales, como es la colaboración interdisciplinaria para la comprensión completa del estudiante y sus necesidades. (Robinson, 1997).

El mismo precitado autor considera que para la Atención y apoyo de esta población de estudiantes se deben ofrecer programas educativos acelerados, clases avanzadas y oportunidades de enriquecimiento para desafiar a los estudiantes con talento hacia un aprendizaje estimulante, personalizando el currículo de acuerdo a sus necesidades y talentos, con materiales desafiantes y proyectos exploratorios para el

desarrollo de sus intereses, monitoreando constantemente para orientar y apoyar el desarrollo de sus talentos; además desarrollando sus habilidades socioemocionales, como la resiliencia, perseverancia y autoestima para afrontar el desafío de sus talentos y lógicamente involucrar a los estudiantes en actividades comunitarias, extracurriculares, competencias académicas, eventos culturales, como apoyo a los otros estudiantes.

Se describen los niños con (C y TE), como aquellos que muestran un rendimiento excepcional o potencial, un alto grado de aptitud en áreas específicas, como las artes visuales, las matemáticas, la ciencia, la música, el deporte, el desarrollo de habilidades motrices o artísticas, entre las más relevantes, mostrando sus capacidades por encima del resto de sus compañeros o grupo de niños con los que comparten. Estas aptitudes excepcionales pueden manifestarse en diversas formas, como habilidades cognitivas superiores, creatividad, liderazgo, habilidades artísticas o habilidades motrices, entre otros aspectos (López Andara, 2000).

Seguidamente se habla de la metáfora que en Psicología se utiliza para describir a los “*niños de cristal*”, como la forma de mostrar las experiencias y los sentimientos de hermanos de niños que sufren de enfermedades crónicas o discapacidades, estos niños muestran una amplia sensibilidad emocional experimentando una alta vulnerabilidad a estimulaciones externas y experiencias sentimentales, asumiendo las responsabilidades de cuidado de sus hermanos, enfrentando profundos desafíos emocionales y psicológicos, muchas veces por falta de apoyo familiar. (Aldama, 2024).

Las características asociadas a los niños de cristal, se identifican como: la sensibilidad emocional, manifestada de forma intensa, provocando experiencias emocionales negativas, estrés y alta tensión emocional; profunda empatía por la capacidad que poseen en ponerse en lugar de los demás, llevándolos a una extrema preocupación por el bienestar de los demás; la sensibilidad sensorial y receptividad, los lleva a ser muy sensibles al ruido, las texturas, los olores, la luz muy brillante, sintiéndose abrumados por entornos sensoriales caóticos o intensos; sensibilidad y creatividad artística, presentando alta inclinación hacia el arte y la creatividad en cuanto a la apreciación musical y otras expresiones artísticas; Necesidad de estar tiempo a solas

para procesar sus pensamientos, experiencias y emociones y recargar sus energías; formación de vínculos emocionales intensos con otras personas, son muy reflexivos e introvertidos. Estas características pueden afectar de alguna manera su bienestar emocional y desarrollo afectivo. (Aldama, 2024).

Estrategias para la Identificación y atención de niños con capacidades y/o talentos excepcionales.

En algunas oportunidades se confunde lo que es un niño precoz con uno superdotado, pues no son sinónimos, claramente se distingue al niño superdotado por tener una capacidad intelectual superior a los demás niños de su entorno y la preparación que muestra para la adquisición y retención prolongada de mayor cantidad de conocimientos, en menos tiempos, de forma más rápida, al contrario el niño precoz posee inteligencia normal con inclinación hacia alta y aprende igual cantidad de conocimientos que los niños con inteligencia normal, pero de forma más rápida, destacado por su facilidad para aprender, sobre todo en la etapa infantil, porque esta condición tiende a disminuir y desaparecer al entrar en la adolescencia. (Jacobo Bustinza, 2008).

Por tal motivo se revela que la identificación de los niños, niñas y adolescentes que de alguna forma manifiestan poseer (C y TE), es de suma importancia para brindarles una adecuada atención y apoyo en las aulas de clase que los estimule hacia un óptimo desarrollo, con la ayuda de los padres y especialmente los docentes, observando a los niños que muestran un alto nivel de curiosidad, intereses específicos o logros notables hacia una de las áreas del conocimiento, que señalen habilidades excepcionales.

Otras formas de descubrir estas condiciones en los niños se refiere a la observación que deben hacer los educadores en las relaciones de estos niños con su entorno y demás compañeros; comparar su comportamiento, habilidades de creatividad, habilidades verbales y matemáticas, capacidad de memoria y destrezas artísticas, con las del resto de los niños de su edad con los que se relacionan; Aplicar pruebas estandarizadas para evaluar su rendimiento y desempeño académico; Prestar atención a sus intereses particulares como la música, ajedrez, programación, ciencias; solicitando

la colaboración de profesionales especialistas, como psicólogos escolares para analizar las habilidades del niño además de las opiniones de los padres. (OMS. , 2016).

Lo que hace referencia, que, para el logro del descubrimiento de las condiciones excepcionales en los niños, hace falta aplicar una observación detallada de su comportamiento y habilidades en relación con otros niños de su misma edad, donde los educadores deben aplicar pruebas estandarizadas y especializadas, proporcionar atención a los intereses particulares de cada niño en colaboración con el equipo multidisciplinario y padres de familia para descubrir sus habilidades. Tal como lo señala el MEN (2003)

En el caso de Colombia, se describe a las personas con capacidad excepcional, como aquellas con una capacidad global para obtener resultados muy altos en pruebas de medición de las capacidades intelectuales y los conocimientos generales, presentada también en personas con algún tipo de discapacidad. La identificación de la condición de capacidad excepcional, de talento excepcional o de discapacidad en un estudiante, debe hacerse mediante una evaluación interdisciplinaria, por parte de especialistas. En cada entidad territorial debe existir una instancia referida a la educación que efectúe esta caracterización (s/p).

Cabe destacar que se categorizan los talentos excepcionales según su naturaleza, como talentos innatos desde muy temprana edad, indicando una predisposición genética o don natural. Talentos ser incuestionables en habilidades en el cálculo matemático, capacidad musical, memoria fotográfica; otros talentos se desarrollan mediante la práctica y la dedicación, como la escritura, el aprendizaje de idiomas, el liderazgo. Las habilidades específicas, como el análisis de datos, convirtiéndolo en expertos para la interpretación de información y toma de decisiones apoyada en datos; la habilidad en la comunicación, mostrándolos como excelentes oradores o escritores; Habilidades en la negociación, resolución de conflictos o la gestión del tiempo, cada una de estas habilidades presenta sus propias características y requisitos para ser consideradas excepcional. (Jacobo Bustinza, 2008).

Preparación y experiencia de los docentes asociados a la atención e inclusión de los estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales.

La preparación y la experiencia mostrada por los profesionales de la educación es fundamental para apoyar una educación inclusiva óptima para toda la comunidad estudiantil que presenten capacidades y/o talentos excepcionales, este personal debe recibir periódicamente una adecuada formación y capacitación relacionada con la educación inclusiva, que les permita la comprensión e identificación de las necesidades de los estudiantes que manifiesten poseer este tipo de talento y desarrollar el conocimiento relacionado con la adaptación de estrategias de enseñanza para lograr la satisfacción de estas necesidades.

En este sentido es esencial que los docentes mantengan información clara y precisa de los estudiantes que atiende, acerca de la diversidad de habilidades y talentos que presenten, relacionadas con sus diferencias individuales a fin de organizar y planificar el apoyo a brindar a esta población de manera personalizada, en cuanto a la experiencia que deben expresar los docentes, se encuentra la disposición, flexibilidad y adaptación para ajustar su enfoque de acuerdo a las necesidades cambiantes de los estudiantes, permitiéndole la identificación temprana de estudiantes con talentos excepcionales, lo que implica el mantenimiento de la observación directa y continua de las señales de habilidades sobresalientes de los estudiantes para darle una adecuada atención con un equipo multidisciplinario preparados para tal fin.

Al mismo tiempo los profesionales de la docencia deben tener una formación continua para mantenerse actualizados en la planificación, preparación y uso de estrategias pedagógicas en materia de educación inclusiva y atención de estudiantes con (C y TE). Esta formación puede lograrse con su participación en talleres, programas de desarrollo profesional, conferencias, todo relacionado con el tema en estudio. Lógicamente que estos docentes deben recibir el respaldo de un equipo multidisciplinario, formado por psicólogos, especialistas en educación especial y trabajadores sociales, para el diseño de planes de apoyo individualizados y estrategias pedagógicas efectivas. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011)

Capacidades Cognitivas Humanas

Las capacidades cognitivas humanas son descritas como un conjunto de procesos mentales concernientes con los procesamientos de la información que permiten la interacción y relación de forma adaptativa a las acciones del quehacer diario, a través de la memoria, el lenguaje y la atención como las capacidades más utilizadas por el ser humano, acreditándolo para responder a estímulos potenciando y mejorando la cognición. Identifica estas capacidades como un conjunto de actitudes, aptitudes, facultades y procesos de la mente, que permiten atender, percibir, seleccionar, procesar, analizar, interpretar y responder todo lo que rodea al ser humano en diversos contextos en los que vive. (Libiano, 2022).

En cuanto a los estímulos el autor indica que el ser humano los percibe mediante la constante información que reciben los sentidos, del gusto, el olfato, la vista, el oído y el tacto y por el sistema somatosensorial, informaciones relacionadas con el dolor, la postura corporal, la temperatura y los diversos órganos que integran el cuerpo humano, todo esto procesado por el cerebro, para proporcionar respuestas conductuales.

Entre las capacidades cognitivas más importantes y a las que el ser humano se enfrenta desde su nacimiento produciendo huellas en el sistema nervioso central mediante grupos de neuronas, asociadas a funciones definidas hasta alcanzar un sistema sofisticado y engranado, el autor muestra:

1. La memoria: Permite recordar todo lo que se planifica ejecutar a diario, como escogencia de vestuario, citas médicas, recetas de cocina o conducir un automóvil.

2. La percepción: Genera el primer acercamiento a los estímulos, el primer conocimiento y captación de los estímulos con su propia nomenclatura.

3. La Atención: Es prestar interés en la información relevante, realizada de forma continua y en oportunidades de forma inconsciente.

4. El Lenguaje: Es la habilidad usada para diferenciar los códigos de comunicación, transmitir los sentimientos y pensamientos con palabras, permitiendo ejecución de la lectura y la escritura, dividida en lenguaje oral y escrito.

5. La Orientación: Permite estar integrado correctamente en el espacio y el tiempo, así como la ubicación física en cuanto a fecha, identificación de ruidos, olores, permitiendo recibir la información de supervivencia.

6. Las Funciones ejecutivas: Identificada como las habilidades relacionadas con las acciones de planificar tareas, tomar decisiones, evaluar metas y objetivos, para transformar los diferentes pasos orientados a la corrección y reorientación de las acciones que desvíen la ruta hacia lo que se desea lograr, ajustar los objetivos que impulsan el orden de la vida del ser humano.

7. El Razonamiento: Faculta al ser humano para expresar un análisis adecuado de las situaciones vividas, en analogía a las conocidas.

8. La motivación: Orienta al ser hacia situaciones o procedimientos que faciliten la satisfacción de las necesidades impulsando el inicio de una conducta satisfactoria.

En este mismo orden de ideas, se habla de la neuropsicología, como la ciencia encargada del estudio de las funciones de las capacidades cognitivas y las regiones del cerebro activadas para potenciar y estimular el funcionamiento óptimo de las capacidades cognitivas, manteniendo la autonomía e independencia de las personas, logrando una actividad cerebral adecuada, para ralentizar los posibles deterioros que ocasionan la demencia. Con la excitación neuronal correcta se activa la adaptación al contexto, generando conductas y comportamientos más eficientes ajustados a las demandas que exigen las circunstancias de la vida. (Ballesteros, 2014).

La neurociencia combina el conocimiento del cerebro con la evaluación de las habilidades cognitivas, donde dos o más mecanismos del intelecto serían la inteligencia operativa medida con el coeficiente intelectual (CI) y la creatividad, considerando al

intelecto como un beneficio de la genética modificada por el medio ambiente, pues una vez construido el intelecto es difícil mejorarlo, sin embargo no es igual hablar de inteligencia que es específicamente cortical, que hablar de creatividad que es subcortical. En este sentido la inteligencia y la creatividad se relacionan directamente, aunque no tienen la misma funcionalidad, algunas actividades creativas como la ciencia física requiere de inteligencia previa, mientras que otro tipo de creatividad como la música no requiere de actividad cortical. (Brusco, 2020).

La palabra inteligencia proviene del latín *intelligentia*, definida como *“la capacidad o facultad de razonar, entender, saber, aprender y de resolver problemas, igualándose a los términos entendimiento e intelecto”*. La Psicología como disciplina humana define la inteligencia como *“la capacidad cognitiva y el conjunto de funciones cognitivas como la memoria, la razón y la asociación, habilidades y destrezas para realizar actividades y resolver problemas”*. (RAE, 2023).

Ampliando y fundamentando este término de inteligencia humana, se presenta de acuerdo a la visión de diversos autores, entre los que se mencionan:

Ebbinghaus, para el año 1885 describe la inteligencia como el poder de combinación y la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones.

Binet, describe la inteligencia como caracteres formales de la memoria, la atención, la percepción, y el intelecto.

Vygotsky, considera la inteligencia el producto histórico cultural que permite cambios a través de la actividad medida por el lenguaje.

Piaget, indica que la inteligencia humana es un instrumento que se utiliza para el logro de la adaptación al entorno social.

Freud, propone la inteligencia interpersonal, definida como la habilidad para el reconocimiento de las emociones y sentimientos derivados de relaciones interpersonales y los grupos sociales en los que se desenvuelve.

Gottfredson, para 1997, identifica la inteligencia humana como la capacidad mental muy general, incluyendo en razonamiento, resolución de problemas, planificación, aprendizaje rápido y pensamiento abstracto.

Feuerstein, describe la inteligencia como la creación de la especie humana, desarrollada a través de la apropiación de elementos culturales.

Gardner Howard, Identifica múltiples tipos de inteligencia, entre las que se reconocen la lógica matemática, musical, espacial interpersonal, intrapersonal entre otras.

Se pueden comparar cada una de estas definiciones y se logra identificar la inteligencia como un proceso multifacético, que se manifiesta en el ser humano de acuerdo a su desarrollo integral, que se mide a través de la disciplina denominada Psicometría, que evalúa el coeficiente intelectual (CI) del ser humano mediante la aplicación de diversos test de inteligencia, los cuales correlacionan el rendimiento de diversos individuos, estos test se aplican con la intención de establecer el coeficiente intelectual de las personas y en algunas oportunidades fueron aplicados para pronosticar el rendimiento escolar de los estudiantes, que variaban de acuerdo a la edad de a quién se lo aplicaban.

Los forjadores de estas pruebas psicométricas o test de inteligencia, expresaron la existencia de diversas altercaciones en el momento de su aplicación entre la que más resaltaron fueron, la duda de que la inteligencia se perturba por factores genéticos y factores hereditarios, pues la diferencia en los resultados varía de acuerdo a la raza, el medio ambiente y sexo, el estado de ánimo o salud física de las personas (Ruíz, 2022).

Teorías que Fundamentan la Investigación

Teoría del Constructivismo

Desarrollada por Vygotsky, se puede puntualizar que los seres humanos construyen su propio conocimiento activamente mediante el discernimiento y la interacción con el entorno y la participación experiencial, para satisfacer las necesidades individuales, con la finalidad de construir de manera colaborativa y activa su comprensión. Esta teoría trata de explicar la naturaleza del conocimiento humano, el cual se produce de la relación del sujeto con el ambiente, permitiéndole al estudiante la

creación de nuevos aprendizajes que dependen de las estructuras cognitivas de cada estudiante. (Payer, 2000).

En este mismo orden de ideas, para Vygotsky las relaciones sociales en el desarrollo de habilidades son de gran importancia como fuente de interacciones y estimulaciones cognitivas, a lo que denominó “*zona de desarrollo próximo*” (ZDP), usado para dar explicación a la forma de potenciar el aprendizaje y desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes mediante la interacción con sus compañeros. Reflejando que los niños aprenden gracias a la interacción social para la adquisición de nuevas y mejores habilidades, permitiendo su inclusión en el aula, mediante el aprendizaje colaborativo, la generación de un ambiente saludable entre los estudiantes y el fomento de la educación social, ayudando a cultivar una mayor confianza en los estudiantes que presenten talentos excepcionales, facilitando el avance y desarrollo cognitivo y psicológico. (UNIR, 2020).

La teoría del constructivismo se relaciona directamente con la educación de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, al considerar que el aprendizaje se construye a partir de la experiencia, los saberes previos y los intereses individuales. Desde esta visión, el docente actúa como mediador que orienta y facilita entornos de aprendizaje significativo y retador. Para estos estudiantes, el constructivismo permite personalizar las experiencias, estimular la creatividad y promover la autonomía. Asimismo, impulsa la flexibilidad curricular y el uso de estrategias adaptadas a sus ritmos y estilos de aprendizaje. En conjunto, esta teoría favorece el desarrollo integral y el pensamiento crítico, potenciando las capacidades excepcionales de cada estudiante.

Para efectos de la presente investigación, una vez desarrolladas las entrevistas a los informantes clave, se analizan aspectos como el nivel de interacción social que se promueve en la institución y la que promueven los docentes, la interacción con el entorno como apoyo de aprendizajes significativos, el trabajo colaborativo en las prácticas docente y el ambiente escolar (entre estudiantes, docentes y padres de familia) que se percibe por parte de los participantes.

Teoría de Inteligencias Múltiples

Sostiene la existencia de diversos tipos de inteligencias y que los seres humanos tienen y muestran fortaleza en diversas áreas del conocimiento. Desarrollada por Howard Gardner quien indica que los tipos de inteligencia develados en esta teoría son: Lingüística, lógico-matemática, intrapersonal, musical, interpersonal, viso-espacial, corporal cinestésica y naturalista. En el contexto de la educación inclusiva se reconoce la importancia de aprovechar y valorar los diversos talentos y habilidades de los estudiantes brindando un desarrollo integral en las diversas áreas del conocimiento (Gardner, 2001).

Esta teoría ha revolucionado un enfoque que desafía la definición cotidiana de inteligencia como capacidad inseparable medida por pruebas de coeficiente intelectual (CI), la propuesta de Gardner muestra que los seres humanos poseen múltiples formas de inteligencia que a su vez representa una capacidad o habilidad cognitiva distintiva, describiendo cada una de ella de la siguiente forma:

Inteligencia Lingüística: Capacidad para usar el lenguaje de manera efectiva, en la comprensión lectora y la expresión oral y escrita.

Inteligencia Lógico-Matemática: Habilidad mostrada para el razonamiento lógico, el pensamiento abstracto, el cálculo matemático y la resolución de problemas.

Inteligencia Corporal-Kinestésica: Habilidad que permite el control del propio cuerpo usándolo de forma coordinada y hábil, como en actividades de danza, deportes y actuación.

Inteligencia Musical: Habilidad y sensibilidad para apreciar, producir e interpretar la música.

Inteligencia Intrapersonal: Capacidad para comprometerse a uno mismo, tener conciencia de los propios sentimientos, motivaciones y metas para regular las emociones y comportamiento.

Inteligencia Interpersonal: Capacidad de comprender a los demás, interactuando con ellos de forma efectiva y trabajar en equipos de manera colaborativa.

Inteligencia Espacial: Capacidad de percepción del mundo visual y espacialmente y para la manipulación de objetos en el espacio.

Inteligencia Naturalista: Habilidad para el reconocimiento y clasificación de elementos del entorno natural, como animales, plantas o fenómenos naturales.

Desde la perspectiva inclusiva esta teoría ampara la idea de que cada estudiante posee talentos y fortalezas únicas que se deben reconocer, valorar y desarrollar en el entorno educativo, al proporcionarle oportunidades a los estudiantes para explorar y desarrollar sus diversas inteligencias, promoviendo un ambiente educativo más receptivo, equitativo y enriquecedor para todos por igual, sin menoscabo de sus habilidades y capacidades particulares. Además, los profesionales de la docencia, al reconocer las diversas inteligencias entre los estudiantes, pueden adaptar sus prácticas pedagógicas para el logro y satisfacción de sus necesidades individuales y el fomento del éxito académico y personal. (Gardner, 2001).

La teoría de las inteligencias múltiples, propuesta por Howard Gardner, se vincula con la atención a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales al reconocer que la inteligencia no es única, sino diversa y multifacética. Esta perspectiva permite identificar y valorar distintas formas de talento, superando las limitaciones de las evaluaciones tradicionales. En este sentido, ofrece un marco pedagógico inclusivo que favorece el reconocimiento de las potencialidades individuales. Para los estudiantes con talentos excepcionales, esta teoría posibilita diseñar estrategias que estimulen sus áreas de fortaleza y desarrollen aquellas menos dominantes. De esta manera, promueve una educación más equitativa, personalizada y centrada en el desarrollo integral de cada estudiante.

Teoría o Modelo de los Tres Anillos

Modelo desarrollado para el abordaje de las *Altas Capacidades Intelectuales* por Joseph Renzulli, psicólogo educativo estadounidense, basado en tres componentes interrelacionados que definen la superdotación intelectual de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, clasificados como:

1. Habilidad Intelectual: que representa la capacidad cognitiva y el rendimiento académico, de esta población calificada como superdotados cuyo CI se encuentra en el rango de 130 o más, lo que corresponde al 2% superior a la población con CI normal.

2. Creatividad: Los superdotados exhiben un alto potencial creativo, evaluado por pruebas objetivas especializadas, esta habilidad les permite el abordaje de los problemas de manera original y solucionarlos de forma innovadora.

3. Compromiso con la tarea: En esta habilidad se acentúa la importancia del compromiso y la perseverancia que tienen los superdotados para involucrarse con interés en sus proyectos a fin de alcanzar un rendimiento por encima del promedio.

Este Modelo de tres anillos enfatiza que las capacidades no son una dimensión estática, sino un conjunto dinámico de habilidades y características que permiten la identificación y el apoyo de los niños superdotados. (Asociación Española de Superdotación y Talento, AEST, 2016).

La teoría de los tres anillos de Joseph Renzulli se relaciona con los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales porque entiende que el talento no depende solo de una alta inteligencia, sino también del compromiso y la creatividad que cada persona demuestra. Según esta propuesta, cuando un estudiante combina estas tres cualidades, puede alcanzar un desempeño sobresaliente en diferentes áreas del conocimiento o la expresión. Esta teoría invita a los docentes a mirar más allá de las notas y a reconocer el entusiasmo, la curiosidad y la originalidad como señales de potencial.

Teoría de la Dotación y el Talento

Teoría propuesta por François Gagné, psicólogo canadiense reconocido por su trabajo en el reconocimiento del talento, la dotación y habilidades excepcionales en las personas que se desenvuelven en diversas áreas, especialmente la educativa. Esta teoría se fundamenta en la idea de que el talento es el resultado de la interacción entre los factores internos del individuo y los factores externos del entorno, propone una serie

de etapas mediante las cuales las personas adquiere habilidades excepcionales, apoyándose en las etapas para el logro de la dotación y el talento que describe (Gagné, 2015).

1. Dotación Inicial: Cada individuo tiene una dotación inicial única, donde incluye habilidades innatas y se predispone hacia actividades específicas.

2. Reconocimiento de la Dotación: En esta etapa las personas muestran su interés y habilidades sobresalientes en áreas específicas, previniendo a la misma persona de sus acciones y a los demás como los padres, educadores o mentores.

3. Desarrollo de Habilidades: En la medida que las personas muestran talento en una determinada área del conocimiento, Gagné, sostiene la importancia de proporcionar oportunidades y recursos para desarrollar sus habilidades.

4. Perfeccionamiento y excelencia: Con la práctica y el esfuerzo continuo, las personas pueden perfeccionar sus habilidades hasta llegar a la excelencia, destaca en esta etapa la importancia de la dedicación y la perseverancia en el proceso.

5. Consolidación y transferencia: Es la etapa final, donde las habilidades adquiridas se consolidan y se pueden transferir a otras áreas relacionadas, en este sentido el autor considere relevante la aplicación de las habilidades en diversos contextos y situaciones.

Esta teoría tiene implicaciones trascendentales para la educación, el desarrollo y formación personal, utilizando sus ideas para la formación de programas educativos destinados a identificar y apoyar a estudiantes con talentos excepcionales y como apoyo a profesionales para el desarrollo de estrategias en diversas áreas. El enfoque holístico y multifacético de esta teoría ha contribuido significativamente para la comprensión e identificación de personas con habilidades excepcionales y como apoyo a la atención y crecimiento del talento humano. (Gagné, 2015).

La teoría de la dotación y el talento de François Gagné se relaciona con los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales porque explica que todos nacemos con ciertas habilidades naturales que, con el apoyo adecuado, pueden convertirse en talentos desarrollados. Este proceso no ocurre por sí solo, sino que depende de la motivación, la práctica constante y el acompañamiento de la familia y los docentes. En la escuela, esta teoría invita a reconocer y nutrir esas potencialidades desde una mirada sensible y personalizada. El papel del maestro es ofrecer experiencias que inspiren, desafíen y fortalezcan las habilidades únicas de cada estudiante.

Fundamentación Legal

Con base a la investigación realizada se ha podido detectar que en Colombia existen una serie de sustentos legales que resguardan la educación inclusiva y la atención de los niños con capacidades y talentos excepcionales, entre ellos resaltan en primer lugar la Constitución Política de Colombia (1991) que establece en su artículo 13:

Todas las personas tienen el derecho a la educación, sin distinción de sexo, raza, origen familiar o nacional, lengua, religión, opinión política o filosófica, recibiendo igual protección y trato y los mismos derechos, libertades y oportunidades. Resguardando especialmente a las personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancias de vulnerabilidad manifiesta, sancionando las injusticias o maltratos que contra ellas se cometan. (Constitución Política de Colombia, 1991).

Reflexionando sobre este artículo, se resalta los derechos y deberes que tienen todos de recibir atención sin trato referencial ni discriminatorio, ni trato diferenciado que manifieste de alguna manera la exclusión, restricción de los derechos de las personas o grupos de personas, lo que implica el trato a todos por igual en relación a la aplicación de políticas o programas especializados destinados a la corrección de situaciones de desigualdades de grupos vulnerables socialmente, garantizando el ejercicio de los derechos humanos y las libertades todas las personas primordiales de todas las personas en Colombia que sean tratados con dignidad y respeto sin importar sus condiciones sociales, culturales religiosas y económicas, sancionando a las que incumplan con esta garantía.

Otro de los artículos de la Constitución que respalda la educación es el 67 que indica, primeramente:

La educación como el derecho de la persona y el servicio público que tiene la función social, es el acceso al conocimiento, la ciencia, la tecnología y a los valores y bienes culturales, formando al colombiano con derechos humanos, la democracia, la paz, la práctica al trabajo, la recreación y protección ambiental. Correspondiendo al Estado la regulación, inspección y vigilancia de la práctica de una educación de calidad, bajo el cumplimiento de sus fines y la formación intelectual, física, moral de los educandos; garantizando el adecuado cumplimiento del servicio, asegurando a los menores las condiciones necesarias para el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Este artículo expresa que todas las personas tienen derecho a la educación y que el Estado está comprometido a garantizar su acceso y calidad como responsabilidad de su acción social, que incluye el acceso al conocimiento, la tecnología, los valores culturales, la ciencia, protección ambiental, donde se muestra que el propósito de la educación es la formación de ciudadanos íntegros y conscientes a su entorno social y promover el desarrollo holístico de los estudiantes, incluyendo la eliminación de obstáculos que impida el acceso a la educación.

Se muestra en la Ley General de Educación, denominada (Ley 115, 1994), la promoción de la educación inclusiva y establece la atención de la diversidad de estudiantes en las instituciones educativas, reconociendo la importancia de adaptar los procesos educativos a las necesidades individuales. Existe una Ley que busca la protección de los derechos de las personas con discapacidad, estableciendo medidas para garantizar su participación activa en la sociedad, incluyendo la educación. (Ley 361, 1997). Igualmente, el Decreto 366 de 2009, regula la clasificación del servicio de apoyo pedagógico para atender a los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la inclusión educativa.

En Colombia el decreto 1421, reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva y solicita a las instituciones educativas definir las acciones para el reconocimiento de la diversidad y la promoción de la participación de todos los estudiantes en las aulas regulares, reafirmando la

importancia de la educación inclusiva y la no discriminación en el acceso a la educación. (Decreto 1421, 2017).

Para efectos de la presente investigación, es fundamental identificar como referentes pedagógicos (además de los anteriormente mencionados), tres cartillas orientadoras del MEN destinadas a la correcta atención de los estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales:

1. Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la inclusión educativa. (2015).

2. Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales en los diversos niveles educativos (2017).

3. Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con talentos o capacidades excepcionales (2017).

Todos estos sustentos legales, instauran la base para que se cumpla la educación inclusiva en Colombia con la finalidad de garantizar a toda la población estudiantil que muestren alguna capacidad y/o talento excepcional el acceso al sistema educativo a nivel y el derecho legal de tener una educación integral y de calidad.

SECCIÓN III

SUSTENTACIÓN METODOLÓGICA

Naturaleza de la Investigación

La naturaleza de esta investigación dado que el objeto de estudio, tiene una mirada social, se aborda desde una perspectiva cualitativa, enfocada en la comprensión y exploración en profundidad de los procesos, experiencias y perspectiva de los participantes, reconociendo la subjetividad de su interpretación, exaltados desde el contexto educativo, cultural, social, y situacional en el que se desarrollan los fenómenos sociales y humano, sujeta a la diversidad de opiniones, múltiples interpretaciones de la realidad.

En el plano ontológico, la subjetividad de las opiniones de cada actor social tiene su propia concepción, destacando el análisis de las percepciones tanto del docente al observar al estudiante con características relacionadas con altas capacidades y/o talentos excepcionales (C y TE), además de la forma como lo concibe el padre de familia e incluso cómo se auto percibe él mismo, de esta manera, la descripción, comprensión e interpretación de estas realidades, es un factor a tener en cuenta al momento de escoger la metodología por medio de la cual se va a desarrollar el proceso investigativo, además de la subjetividad de las opiniones, que surge de la individualidad de las interpretaciones, se debe reconocer la objetividad inherente a los hechos estudiados.

Desde el plano epistemológico el informante representa una fuente de información que contribuye directamente al conocimiento por aprehender, así como el valor que muestra como sujeto, entendido desde sus creencias y significados de sus vivencias que,

en comunicación con el investigador, propician una intersubjetividad propia de un proceso de comprensión de esas diferentes realidades que expresan cada uno de los informantes.

La postura epistemológica del investigador es primordial para la comprensión de cómo se construye el conocimiento sobre la realidad estudiada, Martínez & Octalvaro (2015) destacan la importancia de “recuperar el lugar del sujeto como intérprete de la realidad”, especialmente cuando el objeto de estudio se relaciona con el comportamiento de los seres humanos, es decir, en contextos sociales, en los cuales el enfoque de investigación cualitativa resulta más adecuado que la visión positivista que puede llegar a ser mejor opción para investigar sobre cosas inanimadas.

De tal manera que, se habla del conocimiento como un constructo interpretativo y subjetivo que el investigador da a conocer mediante la observación inicial y la interpretación que hace mediante la interacción que tiene con el objeto del estudio, prescindido por diversos patrones o por su estilo de pensamiento, de acuerdo a su experiencia, vivencias y razonamiento relacionado con la investigación.

La construcción del nuevo conocimiento se manifiesta de manera colaborativa, dinámica y activa, donde predomina la reflexión como procedimiento metodológico utilizado para lograr la excelencia de la investigación, mediante el análisis de los contenidos, la triangulación de la información suministrada por autores estudiados, la opinión de los informantes clave, los resultados de las entrevistas y la opinión del investigador, logrando la interpretación de las versiones y verificación de los conocimientos.

Desde la perspectiva epistemológica, la investigación se centra en el paradigma interpretativo, al respecto Piñera, Rivera y Esteban (2019) señalan que en este paradigma:

El significado subjetivo de la acción social, es la forma en que las personas sienten y viven el proceso real permitiendo describir tales acciones, no solo como proceso mental sino como práctica social determinada, es decir, acciones contextualizadas [...] centrada en la

descripción y comprensión de lo que es particular y único del sujeto más que en la generalización. (p. 62)

El paradigma contribuye a la comprensión de la realidad vivida y experimentada por el sujeto de estudio, al repensar la realidad estudiada a partir de diversas disciplinas científicas a fin de darle sentido al mundo donde confluyen escenarios sociales, al reconocer las subjetividades provenientes de elementos culturales e históricos y así, interpretar la coexistencia de diversas perspectivas y visiones del fenómeno estudiado. La postura teórica adoptada por el paradigma interpretativo social se fundamenta en el principio de que el saber del mundo real se cimienta en los procesos de interaccionismo social y de reclutamiento de recursos contundentes y representacionales. (Gibbs, 2007).

Este paradigma en investigación social se centra en un doble proceso interpretativo, lo que implica en primer lugar, la forma en que los sujetos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente, seguidamente se refiere al modo en que los científicos sociales perciben la construcción social que realizan las personas de esas realidades. Se enuncia que la realidad es dinámica, diversa y múltiple, donde cada contexto es único, creación de las interrelaciones de cada uno de los factores, motivaciones, valores y significación que los involucrados le dan a la investigación, teoría manipulada para clasificar, enriquecer e iluminar las interpretaciones dadas a las interrogantes de los porqués y para qué de la investigación.

Esta lógica interpretativa da paso al enfoque cualitativo, que para Taylor y Bogdán (1986), "Produce datos descriptivos: representado en las propias palabras de las personas: habladas o escritas y la conducta visible (p.20). En tal sentido, en el enfoque cualitativo, la producción del conocimiento depende de la comprensión de los fenómenos estudiados, estableciendo una conexión entre el ser, la conciencia y los sentimientos, además por su carácter inductivo el objeto estudiado tiene una perspectiva holística; pues todos los aspectos de la vida social del sujeto son dignos de ser estudiados sin desestimar detalles por superfluos que parezcan.

En esta óptica el objetivo, es obtener la comprensión a profundidad de las experiencias de los participantes de la investigación y cómo interactúan con el mundo circundante, haciendo énfasis en la interpretación, exploración, comprensión y el análisis de los datos recopilados en la investigación desde la visión subjetiva de cada informante, donde influyen además los valores personales del investigador.

Desde los fundamentos onto epistemológicos, la investigación se apoya en el método fenomenológico -hermenéutico. Por tanto, Moratalla (2001) (como fue citado en Piñero, Rivera y Esteban (ob.cit) “La fenomenología inicia cuando no se interrumpe la vivencia para significarla y la hermenéutica cuando se pertenece a la tradición transmitida, interrumpiendo la relación de pertenencia para significarla” (p. 296) lo que permite la comprensión de los fenómenos sociales objeto de estudio mediante la articulación de los preceptos tanto de la fenomenología como de la hermenéutica.

Métodos de la investigación

De acuerdo con lo anterior se presenta el método fenomenológico-hermenéutico propuesto por Van Manen (2003) donde expresa que este método:

Emplea diversas de disertaciones en la fusión de métodos de conocimiento cognitivo y no cognitivo, gnóstico y pático. [...] donde además de entender las cosas de forma intelectual o conceptualmente, también se experimentan de un modo corpóreo, relacional, Inactivo y situacional. En consecuencia, el método fenomenológico hermenéutico explica los significados que, en cierto sentido, están implícitos en las acciones humanas. Mostrando la Información a través del cuerpo, de las relaciones con los demás y de la interacción con los objetos del mundo exterior (p. 13).

Siguiendo al autor, este método persigue estudiar los significados de la cotidianidad del sujeto en los contextos de investigación, respetando los puntos de vistas y versiones de los mismos, sin desmeritar los aportes esenciales al proceso investigativo. Desde esta mirada, permite al investigador adentrarse en la experiencia humana para interpretarla. Al respecto, Van Manen (ob.cit) propone 3 fases para el desarrollo investigativo; las cuales se evidencian en la tabla 3:

Tabla 1
Fases del Método fenomenológico-Hermenéutico

Fases	Descripción	Protocolo
I Descripción	Recoger la experiencia vivida	Experiencia personal (anécdota) Entrevista
II Interpretación	Reflexionar acerca de la experiencia vivida	Procesamiento de la información recolectada
III Descripción - Interpretación	Teorizar acerca de la experiencia vivida	Producción fenomenológica interpretativa

Nota. Adaptación Carrascal (2025)

Como se puede observar en el cuadro 3, se inició capturando la experiencia vivida a partir de la entrevista semiestructurada, mediante grabaciones de audio que posteriormente se transcribieron y sometieron a la aprobación o correcciones por parte de los informantes. En la segunda fase se procesó la información recogida, se interpretó y reflexionó alrededor de lo expuesto por los informantes, allí se procedió a codificar la información y organizarla según su coincidencia en categorías centrales, categorías y subcategorías. En la misma, se revisó la versión de los informantes, la postura de los autores y la interpretación del investigador, para llegar a concluir información de valor. Finalmente en la tercera fase, se desarrollaron unos constructos en torno al análisis de la segunda fase, como se pueden apreciar en el capítulo V.

Contexto de la Investigación

El contexto investigativo, parte de la idea que el sujeto se conoce en la interacción social dentro de las interrelaciones con la realidad vivida. En tal sentido, la investigación se realiza en el Instituto Técnico María Inmaculada del Municipio Villa del Rosario, Departamento Norte de Santander, ubicado en el casco urbano del Municipio Colindando con el parque principal, cuenta con tres sedes organizadas como se expresa: la sede principal ubicada en la carrera 8 no. 3-43 Barrio Bellavista, la sede Policarpa Salavarrieta

ubicada en la carrera 8 no. 3- 66 Barrio Bellavista y la sede Cristo Rey ubicada en la Calle 0 No. 13-43 del Barrio San Gregorio (aproximadamente a seis calles de la sede principal).

Iniciando sus actividades educativas a la comunidad de Villa del Rosario en el Colegio Del Santísimo Rosario, fundado por la comunidad católica de hermanas del Rosario Perpetuo, de carácter privado. En el año de 1964 bajo la dirección de las Reverendas Hermanas Oblatas Al Divino Amor, se continuó con la creación exclusiva para señoritas con el nombre de Colegio María Inmaculada. Se le concede la licencia de funcionamiento para los cursos primero y segundo del ciclo básico de enseñanza media comercial, mediante la Resolución No. 025 del 5 de abril de 1965, solicitud realizada por la directora Reverenda Madre María Bettina Vargas.

El Colegio Departamental María Inmaculada inició su funcionamiento, bajo el contrato con la Comunidad Religiosa Oblatas al Divino Amor hasta el 31 de diciembre de 1973, y mediante la ordenanza No. 17 de diciembre 3 del mismo año, se dispuso que desde el 1 de enero de 1974 su funcionamiento administrado directamente por la secretaria de Educación. Creándose como institución educativa Instituto Técnico María Inmaculada, bajo el decreto 000887 del 30 de septiembre del 2002, fusionada con los centros educativos Instituto Técnico Comercial María Inmaculada, Escuela Urbana Policarpa Salavarrieta y la Escuela Urbana Mixta Cristo Rey. La sede principal María Inmaculada y Policarpa Salavarrieta fueron netamente femeninas, hasta el 2002.

Inician labores el 23 de enero de 2012, con aproximadamente 2300 estudiantes, matriculados en los diferentes niveles y grados, iniciando el convenio con el SENA, articulación de la Media Técnica, con las especialidades de Contabilidad, Asistencia Administrativa y Sistemas. En el año 2022 inicia una tercera modalidad articulada con el SENA como es monitoreo ambiental y se inician los trámites para el cambio de asistencia administrativa a Asesor comercial la cual se iniciaría con el grado 10 en el 2023.

Informantes clave

En la investigación, intervienen los informantes clave seleccionados de manera intencional, cumpliendo características sustantivas y específicas encaminadas hacia el logro del objeto de la investigación, estos participantes son descritos como “Los sujetos involucrados en la situación, fenómeno o contexto del estudio, desempeñando un papel fundamental al proporcionar al investigador información significativa y profunda sobre el tema de interés”, (Hernandez-Sampieri, 2018).

Para este estudio los informantes clave, deben cumplir con las condiciones de selección que se centran en su experiencia, especialización y participación activa en la situación estudiada y de acuerdo a las posibilidades de contacto del investigador con los posibles informantes, miembros de la Comunidad educativa del Instituto Técnico María Inmaculada de Villa del Rosario del Municipio Cúcuta, Colombia, quienes proporcionarán información precisa y detallada del estudio.

Los informantes clave, corresponden a tres (3) estudiantes con características relacionadas con las altas capacidades y/o talentos excepcionales, los tres (3) padres de familia de los estudiantes seleccionados y tres (3) de sus educadores con los mayores grados académicos. Los sujetos seleccionados se muestran en las tablas 4, 5 y 6.

Tabla 2

Estudiantes clasificados con capacidades y/o talentos excepcionales.

Edad	Sexo	Grado	Promedio	Capacidad y/o talento excepcional
14	F	9°	4,65	Académico y canto
15	F	10°	4,7	Académico
17	M	11°	4,34	Académico y musical

Nota. Elaboración del autor

Tabla 3*Padres de familia de los estudiantes seleccionados*

Edad	Sexo	Grado de escolaridad	Acompañamiento al estudiante
48	F	Bachiller	Algunas veces
46	F	Bachiller	Siempre
52	F	Bachiller	Algunas veces

Nota. Elaboración del autor**Tabla 4***Docentes seleccionados de la Institución*

Edad	Sexo	Nivel formativo	Escalafón docente
42	F	Magister	3BM
51	M	Magister	3AM
62	M	Especialista	14

Nota. Elaboración del autor

La codificación que se utilizó para referenciar los informantes, se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 5*Codificación de los informantes*

Informante	Código
Estudiante 1	EST1
Docente 1	DOC1
Acudiente 1	ACU1

Nota. Carrascal (2025)

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Las técnicas permiten al investigador la recolección de la información de manera más práctica y ágil. Al respecto Ríos (2018) señala que es: “Una técnica está encaminada a la obtención de información de forma oral y personalizada sobre hechos vividos y aspectos subjetivos relacionados con los informantes; quienes se relacionan con el tema investigado” (p.215-216). Esta técnica permite el encuentro ameno y directo para conocer las perspectivas y experiencias de los versionantes. Para los efectos de la presente investigación se asumió la entrevista semiestructurada; la cual en palabras de Ríos (Ob.cit) “Es un tipo de entrevista que permite a los participantes usar su propio lenguaje para describir sus experiencias el investigador solicita a los participantes que cuenten su historia o expresen sus experiencias” (p. 218)

Para realizar la entrevista se inició con una conversación previa en la que se invitó a los informantes a participar de la misma, exponiendo el objetivo y dejando a su elección la fecha y hora a desarrollar. cada una de las preguntas se diseñaron de manera intencionada a conseguir la información que requirió cada uno de los objetivos de la investigación, iniciando con preguntas muy generales, abiertas, para romper el hielo, que indagaban por cómo se sentían o qué pensaban con respecto a un tema introductorio, pero estrechamente relacionado con el objetivo. Una vez el investigador consideró que el informante se mostraba en confianza y cómodo, se adentraba en las preguntas más importantes y puntuales.

De esta manera, se llevó a feliz término cada uno de los encuentros, que les seguía una segunda conversación para enseñar al informante, la entrevista transcrita para su aprobación o correcciones a las que hubiera lugar.

Técnicas de análisis de la información

El análisis de los datos recopilados en la investigación cualitativa se centra en estrategias específicas para la comprensión y darle sentido a los datos conceptuales y subjetivos generados en este tipo de investigación, se utilizó la triangulación

hermenéutica, en vista que es la técnica usada mayormente en las investigaciones cualitativas, cuyo enfoque se relaciona con la interpretación profunda de los fenómenos estudiados, lo que permitió una comparación epistemológica de los datos suministrados por la postura de los autores de las teorías revisadas y la postura del autor de la presente investigación. (Gibbs, 2007).

Entre las técnicas abordadas por el autor para el análisis de los datos cualitativos, se describe la categorización de datos, que implica la agrupación por categorías o temas, identificándolos por las relaciones entre los datos, permitiendo la organización y estructuración de la información. Seguido de la narrativa de los relatos personales que permite la comprensión de experiencias individuales, su contexto y su trayectoria vital, con la utilización de ordenadores y programas digitales que faciliten la gestión del investigador, proporcionando estrategias prácticas para realizar un análisis acorde con los datos suministrados. (Gibbs, 2007)

Se seleccionó para esta investigación la técnica de la triangulación hermenéutica como *“La adopción de diversas perspectivas sobre el estudio, sustentados mediante métodos y enfoques, combinando los datos obtenidos por las observaciones, las entrevistas y los documentos estudiados, para producir nuevos conocimientos y mejorar la calidad de la investigación”*. (Salas Ocampo, 2019). Los pasos seguidos para la realización de una triangulación hermenéutica son, los siguientes, los cuales se evidencian en el Capítulo IV:

Selección de la información: Referida a la información relevante obtenida en la revisión bibliográfica, filtrando los aportes de autores más relevantes en materia de capacidades y talentos excepcionales, de conformidad con el principal marco de referencia asumido en este trabajo, el decir, las orientaciones del Ministerio de Educación en materia del objeto de estudio.

Triangular por estamentos: Una vez se obtuvo la estructura por categorías, se desarrolló el análisis por medio de la triangulación con el contenido del marco teórico que se relaciona con la sustentación teórica de los objetivos de la investigación. Es el cruce

de la información obtenida bibliográficamente, los participantes como informantes clave y la postura del investigador con en diversas categorías o grupos que, resultaron del análisis de las entrevistas, con especial énfasis en las coincidencias de los informantes

Por lo anteriormente planteado, se selecciona esta estrategia de análisis, para profundizar en la comprensión de los fenómenos mediante la combinación de las diversas opiniones de los informantes claves y las teorías.

Credibilidad de la investigación

Realizar el proceso de reproducción de las versiones de los informantes clave, pueden ser alteradas en función a la forma o condiciones en las cuales fueron recolectadas. Por ello, en la presente investigación se apoya en los criterios de calidad científica de Guba y Lincoln (1981): credibilidad, auditabilidad y transferibilidad. La primera, se efectuó en la medida en que el investigador realizó contacto con el informante, estableció el dialogo y presentó los hallazgos reconocidos por los sujetos de la investigación. De hecho, los informantes realizaron algunas correcciones de interpretación desde los aportes en las entrevistas.

La auditabilidad: se llevó a cabo mediante un registro documentado del proceso investigativo; con el propósito de plasmar las ideas del investigador; las cuales servirán de base para futuras investigaciones y, por último, la transferibilidad: el investigador determinó, la inexistencia de similitud en los resultados de su investigación con otros contextos; debido a que existen limitadas investigaciones en materia doctoral sobre talentos excepcionales; el enfoque se ha orientado hacia la discapacidad en la mayoría de los casos.

SECCIÓN IV

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

De conformidad con la sustentación metodológica expuesta en el capítulo anterior, se recopilaron las experiencias vividas por cada uno de los nueve informantes mediante entrevistas semiestructuradas. Este proceso se desarrolló en tres encuentros: el primero consistió en una reunión de presentación, en la cual se establecieron los objetivos de la entrevista, así como el lugar, la fecha, la hora y la disponibilidad del informante; en el segundo encuentro, se aplicó el guion de preguntas previamente diseñado en correspondencia con los objetivos de la investigación. Finalmente, la fase de recolección de información concluyó con la transcripción de los audios de las entrevistas y su posterior devolución a los informantes para revisión y corrección, garantizando así la fidelidad de los datos obtenidos.

Durante el proceso de análisis, se realizó una interpretación línea por línea de las experiencias narradas por los informantes, del cual emergen múltiples subcategorías que, debido a su estrecha interrelación conceptual, dan lugar a categorías de orden superior, las cuales, a su vez, conforman las categorías centrales que estructuran la investigación. Estas unidades de sentido permitieron configurar una estructura interpretativa (ver Tabla 8) que procura reflejar con rigor la información recolectada. En esta etapa se establecieron relaciones entre las categorías y subcategorías emergentes, integrando la información aportada por los informantes, las contribuciones teóricas de diversos autores y la postura del investigador, con el fin de llevar a cabo la triangulación hermenéutica como técnica de análisis.

De esta manera, se desarrollaron las dos primeras fases —descripción e interpretación— propuestas por Van Manen y complementada conforme a Martínez

Miguélez, tal como se expuso en el capítulo anterior. Posteriormente, en el capítulo V, se aborda la fase de descripción-interpretación, orientada a la teorización de la experiencia vivida.

En cuanto a los criterios de rigor cualitativo, esta investigación consideró los principios de **credibilidad, auditabilidad y transferibilidad** propuestos por Guba y Lincoln (1981). En coherencia con ello, el investigador mantuvo un contacto directo y continuo con los informantes, realizó la **transcripción textual** de sus relatos y revisó cuidadosamente cada entrevista escrita, efectuando las correcciones necesarias. Todo el proceso de tratamiento de la información fue **registrado y documentado**, incluyendo las reflexiones del investigador y las versiones proporcionadas por los participantes.

De este modo, los resultados obtenidos pueden constituirse en **aportes teóricos relevantes** para futuras investigaciones, especialmente considerando la escasez de estudios previos de naturaleza similar. Estas acciones garantizan la **trazabilidad y fidelidad** entre los datos empíricos y la teoría emergente, asegurando la coherencia interna del proceso investigativo. A continuación, la tabla 8 presenta la estructura que organiza las categorías emergentes de los datos recogidos en las entrevistas y posteriormente se desarrollan cada una de estas de manera ordenada.

Tabla 6
Categorías emergentes de la investigación

Categoría Central	Categorías	Subcategorías
Percepción de inclusión.	Visión de los docentes.	Estudiantes con discapacidad. Identificación de C y TE. Método empírico.
	Visión de los estudiantes.	Bienestar emocional. Atención del docente. Discriminación entre estudiantes. Acompañamiento familiar.
Caracterización de la práctica docente.	Reflexión del docente.	Profundización de saberes.
	Percepción del estudiante	Estrategias pedagógicas.
Visión de la familia	Reconocimiento de las capacidades y talentos excepcionales.	Identificación temprana. Disciplina.
	Red de apoyo.	Apoyo en casa. Apoyo gubernamental.

Nota. Fuente de elaboración propia.

La anterior estructura, surge del análisis documental recopilado en la aplicación de la entrevista, obedece a una codificación y categorización de las versiones entregadas por los informantes, la cual, conforme a Gibbs (2012), *implica leer cuidadosamente el texto y decidir cuál es el tema de que trata*, posteriormente, establecer la relación que emerge entre dichas temáticas, para crear la estructura presentada. En adelante, se desarrolla en orden, cada una de las categorías centrales, categorías y las subcategorías, que a su vez la componen como piezas de un rompecabezas que buscan dar sentido a la realidad vivida por los informantes.

Categoría central: percepción de inclusión

En esta categoría se busca conocer el significado de inclusión para cada uno de los informantes y a partir de la interpretación de estos, desvelar la percepción que se tiene al respecto, en este sentido, es necesario tener claridad al momento de definir lo que se conoce como *percepción*. Vargas (1994), afirma que, “la psicología tiende a definirla como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones

obtenidas del ambiente físico y social, pudiéndose destacar como parte de del ambiente, las experiencias, los aprendizajes y las relaciones entre estos dos últimos”, por tanto, son estos juicios los que se buscan significar en el presente trabajo.

Al tratarse de un proceso mental del ser humano, se debe tener en cuenta variables como los preconceptos, las experiencias vividas, influenciado por el entorno, en conclusión, subjetivo. Es por ello que la percepción de inclusión se abordó desde los principales actores educativos, el estudiante y el docente, desde los elementos propios de su rol, con significados individuales, pero con algunas coincidencias bien claras. En el caso de los docentes, la inclusión debe responder en primera medida a la atención de estudiantes con discapacidad, ellos relacionan directamente la inclusión con esta población y el reconocimiento del valor de la individualidad, los informantes manifiestan que hay un nivel de desconocimiento de la norma para su correcta aplicación, que requieren mayor capacitación y por tanto su salida es empíricamente hacer lo que entienden por correcto, reconociendo también, la importancia de la identificación de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales.

La perspectiva de los estudiantes es otra, expresan que en la institución se sienten bien emocionalmente, dicen sentirse valorados, bien atendidos por los docentes, aunque en ocasiones experimentan discriminación de algunos estudiantes y resaltan la importancia que tiene para ellos el apoyo económico y el acompañamiento por parte de su familia. A continuación, se desarrollan cada uno de estos aspectos, para llegar a comprender la manera cómo viven la inclusión, los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, como se puede ver en la figura 3.

Figura 2
Integración de la categoría central, percepción de inclusión



Nota. Fuente de elaboración propia.

Categoría: visión de los docentes

En materia de educación inclusiva el Ministerio de Educación Nacional Colombiano hace referencia al “proceso de abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes mediante una creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación” (Unesco, 2005, p. 13) en el cual, no se hace distinción alguna cuando se

refiere a responder a la diversidad, esta claridad es pertinente toda vez que es usual que exista en los docentes el imaginario de relacionar inclusión con los estudiantes con discapacidad como población única para dicho propósito educativo.

Conforme a lo anterior, es necesario destacar, que la población objeto de la inclusión educativa, son todos los estudiantes, no únicamente aquellos que tienen alguna condición que les representa barreras en el aprendizaje, sino también aquellos estudiantes que, por el contrario, presentan capacidades y talentos excepcionales y requieren que su atención sea acorde a las mismas. Por ejemplo, adaptaciones curriculares que les permita fortalecer sus capacidades, flexibilidad curricular y administrativa acorde a sus necesidades y la eliminación de cualquier tipo de barrera que vaya en contravía de su formación; sin olvidar las diferentes poblaciones étnicas, religiosas, entre otros.

Conforme a la aclaración de las posibilidades de población susceptibles de inclusión en la educación, es preciso reconocer que la teoría y normatividad, es bien intencionada y la letra todo lo puede, distinto es la realidad que se vive en las instituciones, con sus debilidades y fortalezas, colmadas de carencias para brindar una educación de calidad, pero, aun así, obligadas por la norma a su cumplimiento. Esta claridad es más que necesaria justa, antes de abordar un tema tan complejo como es la inclusión educativa con el foco puesto en la atención de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales.

Los informantes respondieron la entrevista a manera de relatos de experiencias, expresaron sus puntos de vista de manera natural, sus aciertos, desaciertos y hasta preocupaciones. Iniciaron expresando la mirada compleja que les refiere el tema de inclusión educativa de estudiantes que sobresalen en calificaciones, aptitudes y actitudes en comparación con sus demás compañeros. Además, los informantes, reconocen la importancia de una inclusión efectiva al interior de las instituciones, pero en un inicio dejaron ver cierto sesgo que es generalizado en la educación colombiana y tiene que ver con la idea que inclusión es la atención de estudiantes con discapacidad y no, aquellos estudiantes que también se destacan por sus habilidades, competencias y capacidades.

A partir de lo anterior, se observa disparidad en las versiones individuales, salvo los cuatro aspectos ya mencionados e identificados en la figura 3, sin embargo, sus versiones estuvieron cargadas de reflexión, bordeando temas como la necesidad de un cambio de paradigma en los docentes, la necesidad apremiante para ellos de mayor formación docente en materia de inclusión, el reconocimiento de prácticas por parte de algunos compañeros docentes que promueven la exclusión, la importancia del reconocimiento de la diversidad y el estímulo a los estudiantes con capacidades excepcionales. A partir de las consideraciones anteriores, surgen las siguientes subcategorías.

Subcategoría: estudiantes con discapacidad.

Durante la entrevista los informantes se refirieron a los estudiantes que son objeto de inclusión como aquellos que poseen una discapacidad. Cada docente hizo mención sobre las características que permiten identificarlos: aquellos que tienen una dificultad, ya sea intelectual, cognitiva, motora, deben ser incluidos allí (DOC1), ... si hablamos de los del PIAR, son los chicos que requieren ajustes a las competencias básicas que se piden como mínimo por cada grado (DOC2), Tenemos los que de pronto pues tienen una situación de nacimiento que puede ser física, puede ser mental (DOC3).

En este aspecto, los informantes coinciden que para ellos, la inclusión es un tema que compete a la atención individualizada de estudiantes con algún tipo de discapacidad, aludiendo a esta población como la principal a tener mayor atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo anterior, es de resaltar que, en el imaginario de los docentes de esta institución, entienden la inclusión como una estrategia para atender principalmente a los estudiantes con algún tipo de discapacidad, y dos de los tres, reconocen con menor importancia que también existen “otros estudiantes” que sobresalen dentro de su grupo por su buen desempeño, y que de pronto deben ser tenidos en cuenta al momento de hablar de inclusión.

Esta realidad de la institución en materia de exigencias administrativas y pedagógicas establecidas en las normas del colegio, tiene el foco puesto en los

estudiantes con discapacidad, establece la obligatoriedad de flexibilizar y adaptar el proceso a las necesidades de cada uno de ellos, estableciendo estas adaptaciones en un documento escrito que deben conocer los estudiantes en cuestión y sus acudientes al inicio de cada periodo académico, en cambio, con los estudiantes que presentan capacidades y/o talentos excepcionales, no existe una política o metodología definida de manera institucional, de allí quizás, el imaginario de los docentes de la institución; pues pondrían ser considerados como estudiantes que sin el apoyo académico o de los padres dan respuesta a los procesos curriculares.

Por su parte, en MEN (2017) en el Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, destaca que:

La comprensión de la diversidad de los estudiantes ha llevado a que se piense en ese gran número de estudiantes que han sido excluidos del sistema educativo por múltiples factores: discapacidad, capacidades excepcionales, pobreza, por pertenecer a un grupo étnico, por ser desplazado de otra región o simplemente porque lo que hay en la escuela no cumple con sus expectativas o necesidades, para llegar a concluir que la escuela debe ser para todos, es decir, que la escuela debe acoger a todos los que quieran y necesiten asistir y debe ofrecer propuestas individualizadas para cada uno... (p.16)

Como se puede notar, es una visión mucho más completa la que el Ministerio de Educación orienta; la cual, comparada con la perspectiva de los informantes, dista en gran medida y trasciende a la idea que, si ni siquiera se piensa el resto de población, es muy probable que tampoco se atienda. En tal sentido, se observa que la inclusión es vista desde el prisma de la atención a los estudiantes con algún tipo de discapacidad y el compromiso para la implementación del Decreto 1421 de 2017; que reglamenta la atención educativa de la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, desde preescolar hasta la educación superior, el cual establece la obligación de generar un plan individual de ajustes razonables (PIAR) para esta población estudiantil.

Subcategoría: identificación de capacidades y talentos.

El primer paso en el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes es reconocerlas, aspecto fundamental para una ruta de atención a talentos, en este sentido, según Gagné (2007) “la importancia de entender las diferencias cualitativas de los estudiantes con C Y TE, pues nunca van a ser un grupo homogéneo” (p.94), lo cual es fácil de ver en cualquier aula sin importar donde se encuentre ubicada la institución educativa y entender esas cualidades y diferencias debe ser la base para crear un proceso institucional de reconocimiento o identificación de las capacidades y talentos de los estudiantes. Al respecto, el MEN (2015) indica que:

...la base para que un sistema de reconocimiento sea efectivo, es que esté fundamentado en una concepción clara de excepcionalidad, que sea conocida por toda la comunidad educativa. Por otra parte, debe haber una relación directa entre los procesos de reconocimiento y las oportunidades que las instituciones construyan para su desarrollo, ello con el fin de nutrir y responder a las necesidades educativas de los estudiantes excepcionales... (p.95).

En consecuencia, desde hace nueve años, el Ministerio de Educación recomienda que las instituciones educativas cuenten con sistemas de reconocimiento de la excepcionalidad, que sean efectivos, existe una ruta para lograr identificar las capacidades y talentos de los estudiantes, aunado a las oportunidades de desarrollo de las mismas. En el mismo texto, se pueden hallar las dos estrategias de reconocimiento más comunes en la práctica, para que sirva de herramienta en la construcción de la estrategia institucional. En correspondencia, se indagó por la forma de identificación de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, con el propósito de comprender la metodología que se sigue por parte del cuerpo de docentes; hallándose las siguientes versiones de los informantes:

...por ejemplo, en una evaluación, esos estudiantes con capacidades excepcionales entregan la evaluación de manera inmediata y todo perfecto. También en el transcurso de la clase, son pilosos, se captan rapidito. Obviamente uno detecta por la experiencia, uno detecta que esa persona, ese estudiante tiene capacidades especiales (DOC1) utilizamos la observación y el diálogo pedagógico. Y ver de pronto cómo interactúan también en el diálogo entre pares y uno ve los avances entre esos chicos. Claro no, porque realmente nosotros utilizamos el diagnóstico para ver competencias cognitivas, pero de que especifique claramente para mirar otros talentos excepcionales como la parte del arte, la parte de música, de danza, no lo hay. (DOC2)

En el área de matemáticas, fuera de las competencias básicas que trabajamos, tratamos de tener ejercicios que desarrollen pensamiento lógico-matemático y actividades como el cubo rugby, el ajedrez, que me permiten de pronto visualizar un pensamiento diferencial que no es tan teórico y repetitivo. Entonces, cuando desarrollamos este tipo de actividades, pues uno puede mirar, muchachos, cómo demuestran sus niveles de aprendizaje y cómo van, sobre los demás, ¿sí? Por ejemplo, en la parte del cubo rugby, pues veo a unos muchachos que no sabían nada y de pronto con solo lo que hacemos que es iniciarlos, mostrarles cómo se inicia, al cabo de dos, tres días ya lo está armando completo y aparte de eso, verlos cómo ellos empiezan a atraer otras clases de elementos como estos y se les pega la goma de este trabajo en lo que tiene que ver con el pensamiento espacial y pensamiento lógico-matemático (DOC3)

Los docentes dejan ver una realidad muy cercana: la identificación de estudiantes con talentos excepcionales se da más por la intuición y la experiencia cotidiana que por

un proceso establecido. Cada maestro, desde su área, va notando con su pericia esas chispas de talento que brillan en ciertos niños, ya sea por la rapidez con la que resuelven un examen, realizan una tarea, la forma en que participan en clase o la facilidad que muestran frente a un nuevo reto. Sin embargo, esa mirada, aunque valiosa, corre el riesgo de quedarse en lo académico y pasar por alto talentos que no siempre se manifiestan en una nota o en una respuesta correcta. Es como si los docentes quisieran abarcar más, pero la falta de herramientas y un sistema claro los dejara caminando a tientas, reconociendo solo lo que está a la vista inmediata.

Aun así, resulta inspirador ver cómo los maestros, con lo que tienen a mano, buscan abrir espacios donde sus estudiantes puedan mostrar otras formas de inteligencia. Actividades como el ajedrez o el cubo Rubik no solo desarrollan el pensamiento lógico, sino que permiten descubrir capacidades que sorprenden incluso al propio estudiante. No obstante, queda la reflexión sobre cuánto más podrían lograr si contaran con un sistema que respaldara y guiara su labor, para que ningún talento quede oculto y cada niño pueda brillar en la totalidad de sus posibilidades.

Para identificar estos talentos, es esencial la labor del docente con el apoyo de la familia, mediante una diferenciación entre las *capacidades académicas* como: comprensión lectora, pensamiento lógico matemático, habilidades científicas, habilidades psicomotrices, habilidades cognitivas y meta cognitivas, con los talentos artísticos y creativos: deporte, literatura, música, artes escénicas, artes visuales, expresión artística mediante una fusión con las habilidades sociales y emocionales de: empatía, resiliencia, habilidades sociales, liderazgo, trabajo en equipo. Como se puede observar, el compromiso del docente para la identificación de las capacidades y talentos, requiere una integralidad de procesos cognitivos, sociales y emocionales

Subcategoría: método empírico.

Una vez se identifica y caracterizan las capacidades o talentos de los estudiantes conforme a las categorías que dispone el Ministerio de Educación Nacional Colombiano, se deberían ejecutar una serie de oportunidades de desarrollo mediante la

implementación de programas de atención que obedece a una organización institucional ofertada. El MEN orienta cómo iniciar un programa para el desarrollo de la excepcionalidad, aclarando que:

Dada la heterogeneidad presente en este concepto y que no existe un programa infalible para el desarrollo de la excepcionalidad, cada entidad territorial e institución educativa debe diseñar e implementar su propio programa de atención, en el cual articule todas las acciones orientadas a desarrollar el potencial de aquellos estudiantes que manifiestan desempeños excepcionales en general o en campos específicos (MEN, 2015, p.132).

Para el diseño de este programa, se debe contar con un gran liderazgo de los directivos docentes, apoyo en asesorías de las secretarías de educación y la participación de toda la comunidad educativa, requerimientos que son usuales en el diseño de cualquier programa institucional que haga parte del proyecto educativo institucional.

La realidad institucional en cuanto al programa de atención es otra, pues los informantes expresaron versiones tan diversas que textualmente no se halló convergencia. Sin embargo, desde cada una de sus experiencias vividas, se pudo identificar de manera holística un aspecto en común; sus versiones fueron las siguientes:

Yo programo clases virtuales con algunos estudiantes con estas capacidades excepcionales para profundizar, no solamente en el aspecto, de los conceptos, sino cómo comprobar esos conceptos a través de softwares educativos (DOC1)

Después de haberles hecho el reconocimiento e identificar qué tipo de competencia tienen, por ejemplo, una competencia cognitiva, una habilidad, yo lo que hago es fortalecer esa habilidad. Si es una habilidad de lecto - escritura, voy hacia esa, aplicando mi área, la ciencia natural. Si yo veo que el chico es de matemático, entonces le pongo problemas matemáticos tengan que ver con la química, o sea, lógica matemática. Pero si el chico es de oral, entonces veo cómo responde a una exposición. Dependiendo de esas habilidades cognitivas, yo fortalezco. Ya cuando son habilidades, de danza o de gimnasia rítmica, entonces lo pongo a realizar un baile o una presentación rítmica. No tendría de pronto más alcance a hacer más con ese tipo de chicos, porque aquí no hay un diagnóstico claro para poder decir, las habilidades diferentes, las habilidades que tienen los chicos con talentos excepcionales. Uno los aborda desde el área que resalta la parte cognitiva (DOC2)

Hace unos añitos logramos colocar acá en la institución los días sábados el funcionamiento de un coro con los niños y jóvenes que tenían capacidad en la parte musical. Entonces nos dimos a la tarea de un sábado asistir con una profe experta en técnica musical, incluso la profe era invidente, y nos vinimos a hacer ese trabajo con esos muchachos que tenían ese talento. El año pasado se trabajó la parte de teatro y la parte de baile los días sábados, entonces los niños que tenían esos talentos pues venían a esas jornadas. En este momento ninguna de las tres cosas está funcionando, o sea, no fueron sostenibles de pronto porque fue en algún momento y no fue algo institucional. Lo del año pasado fue institucional, pero lamentablemente quedó ahí, o sea, ni siquiera se finalizó el

año con el grupo de teatro ni con el grupo de danza o de baile que se tenía. Entonces eso es lo que tratamos de pronto de hacer, o sea, tratamos de que los muchachos tengan seguimiento (DOC3)

Es de reconocer los esfuerzos que cada informante para profundizar los aprendizajes en esos estudiantes que observan con capacidades por encima de la media. Sin embargo y para efectos institucionales, también se debe aclarar que son acciones aisladas que, ni obedecen a un programa previamente establecido, ni es conocido por todos los docentes para que se establezca como una estrategia de desarrollo de las capacidades excepcionales. El DOC1 hace la profundización de saberes en su área (matemáticas) mediante clases virtuales en horario extracurricular y por su conocido dominio en Tics, comparte con sus estudiantes aplicaciones informáticas que sirven de respaldo a los temas vistos en clase.

Por su parte, DOC2 se fija en cuál es la competencia o dominio fuerte del estudiante y sin importar que sea de área (ciencias naturales), busca fortalecerla desde las mismas temáticas del área; en caso de identificar un talento excepcional, lo que hace es propiciarle espacios de participación institucionales. DOC3 se centra en los talentos, a pesar de su formación en matemáticas, ha promovido y desarrollado talleres de formación en canto, danza y teatro en horarios extracurriculares (fin de semana), pero sin continuidad en el tiempo, un año funciona una modalidad, al siguiente otra y al siguiente ninguna, como es el caso del año en curso.

El contexto revela una tensión entre lo que plantea el Ministerio de Educación Nacional y lo que realmente sucede en la práctica cotidiana. Si bien existe una guía clara sobre la necesidad de diseñar programas institucionales que reconozcan y fortalezcan las capacidades excepcionales, la realidad muestra que los esfuerzos se quedan en acciones aisladas. Cada docente, desde su experiencia y creatividad, intenta abrir espacios para acompañar a los estudiantes, ya sea con clases virtuales, el uso de software educativo, la integración de habilidades en su área disciplinar o la creación de actividades extracurriculares como coros, teatro o danza. Estos gestos hablan de un compromiso genuino por parte de algunos maestros, que no se conforman con lo mínimo y buscan potenciar el talento de sus alumnos. La falta de un programa sostenido y

articulado termina convirtiendo esos esfuerzos en iniciativas temporales, que dependen más de la voluntad individual que de un plan institucional sólido. En consecuencia, los estudiantes reciben apoyo desigual, y muchos talentos quedan a la deriva, sin un proceso que garantice su continuidad y desarrollo integral.

Aun así, resulta valioso rescatar la pasión y la sensibilidad que muestran los docentes en medio de las limitaciones. Sus relatos reflejan que, aunque no cuentan con herramientas formales, buscan caminos para que cada niño pueda brillar en aquello que lo hace único. Esa búsqueda, aunque dispersa, revela una semilla de compromiso humano que podría transformarse en un programa real si hubiera apoyo institucional y trabajo en equipo. El reto está en no dejar que esos intentos mueran como experiencias pasajeras, sino en convertirlos en una apuesta colectiva y duradera, donde la escuela se comprometa con la formación de los estudiantes en todas sus dimensiones.

Una forma de convertir lo empírico en científico, representa el apoyo para el docente de herramientas de evaluación y diagnóstico por especialistas como psicólogos, psico orientadores, psicopedagogos; los cuales a través de pruebas estandarizadas, observaciones, evaluaciones psicométricas, registros de avance, pueden lograr incluir a los estudiantes en procesos educativos y sociales; a la par que posibilitan la motivación, compromiso, en el aprendizaje, desarrollan el autoconcepto, eficiencia y autoconfianza, necesarios para el crecimiento integral del estudiante.

En esta categoría desde la experiencia vivida por los docentes, se evidencian tres aspectos esenciales del fenómeno objeto de estudio. En primer lugar, existe normativa emanada del Ministerio de Educación poco socializada y aplicada en los programas educativos en los ambientes de clase y en la institución en general. En segundo lugar, existe la tendencia a considerar la inclusión para estudiantes con discapacidad y, los estudiantes con talentos y capacidades excepcionales son considerados como aquellos estudiantes que tienen las habilidades para desempeñarse sin el apoyo; pues “pueden solos”. Esta realidad excluye aquel estudiante que por su capacidad intelectual culmina con las actividades más rápido que la media, tiende a tener estados de ánimo de ansiedad, angustia, desorientación y en algunos casos, empieza a generar indisciplina

porque la motivación por retos adaptados a su nivel no fueron considerados por el docente y por último, la falta de capacitación y actualización de docente, conlleva a limitar las oportunidades de actuación de los estudiantes, falta de adaptación curricular para satisfacer las necesidades de formación y carencia de apoyo emocional para atender las expectativas y emociones de los estudiantes tanto con capacidades o talentos excepcionales; o la combinación de ellos.

Categoría: visión de los estudiantes

Así como existe una visión de los docentes desde su experiencia, respecto a la inclusión educativa con énfasis en los estudiantes con C Y TE, es indispensable conocer la visión de los estudiantes, máxime cuando los informantes son estudiantes excepcionales, que viven la experiencia en el contexto de la investigación y además, su vida escolar se ha desarrollado en todos los niveles y grados en la misma institución. Estos informantes representan una fuente valiosa de información para poder construir una posible percepción de la forma como viven su inclusión en la educación, a través de sus vivencias y la interpretación de las mismas. A continuación se presentan las subcategorías que emergieron de las voces de los actores.

Subcategoría: bienestar emocional.

El rendimiento académico, artístico, deportivo, entre otros está vinculado directamente con el desarrollo emocional. Tanto el docente como el estudiante con competencias emocionales tienen la facultad para detectar señales que alteren el bienestar emocional. Según Bisquerra (2008) este bienestar “Se puede concebir como el grado en que una persona juzga favorablemente la calidad global de su vida” (p. 22) con el fin de alcanzar el crecimiento intra e interpersonal. Al respecto los informantes clave, manifestaron:

Realmente en muchas ocasiones me siento bien debido a que he aprendido experiencias que me han ayudado a crecer como persona, pero también me siento un poco abrumada debido a que a veces siento que acá la educación se centra mucho en los trabajos y no tanto en el aprendizaje, más que todo sacar notas, entonces siento que a veces nos

recargan mucho y no me da el tiempo de entender y tratar de interesarme por esos temas que realmente me gustaría explorarlos un poco más. (EST1).

En el colegio me siento muy bien, me siento muy acoplada con las personas que están a mi alrededor, me gusta mucho el ambiente que disponen las personas al ser tan amables y ser demasiado educadas, saludarme y entablar conversaciones con ellos, en el ámbito académico me parece que son excelentes, tienen un excelente rendimiento y siempre logro aprender algo nuevo (EST2).

Me siento bastante cómoda, me tratan bien, son comprensivos conmigo y cuando pueden siempre tratan de ayudarme (EST3).

Los testimonios de los estudiantes evidencian que, en términos generales, existe un estado emocional positivo, sustentado en el reconocimiento de un ambiente cordial y en el apoyo recibido por parte de docentes y compañeros. Los sentimientos manifestados son de satisfacción, equilibrio, afectos y manifestación de sentimientos de gratitud, confianza y solidaridad entre los compañeros y demás miembros de la comunidad educativa. Un punto importante para lograr la estabilidad entre cuerpo-mente y espíritu. De esta manera los estudiantes, tienen la posibilidad de poner en práctica sus talentos y capacidades, sin estigmatizaciones, estereotipos o cuestionamientos, que puedan afectar su bienestar emocional.

Al respecto, resulta relevante destacar que el bienestar emocional, reiterado por EST2 y EST3, se asocia principalmente con el buen trato, la empatía y la amabilidad del entorno escolar. Este factor, en sintonía con lo planteado por Goleman (1995) sobre la inteligencia emocional, se convierte en un facilitador esencial del aprendizaje y la convivencia. No obstante, el contraste con la voz crítica de EST1 demuestra que un ambiente positivo no es suficiente si no se acompaña de prácticas pedagógicas que valoren los intereses y ritmos de cada estudiante. Así, la investigación sugiere que la institución debe trascender la percepción general de comodidad y avanzar hacia un modelo más flexible, donde las demandas escolares no opaquen la exploración de talentos y capacidades que constituyen la base del desarrollo excepcional.

Por otra parte, se identificaron algunas tensiones entre el bienestar emocional y las demandas académicas. El caso de EST1 resulta particularmente ilustrativo, pues expresa sentirse abrumada por una dinámica escolar centrada en la acumulación de trabajos y calificaciones, lo cual restringe su capacidad de profundizar en intereses personales vinculados posiblemente con sus talentos excepcionales. Esta situación

refleja una contradicción estructural en el modelo educativo: mientras se pretende ofrecer espacios de formación integral, en la práctica se reproducen lógicas de rendimiento cuantitativo que limitan la motivación intrínseca. Desde una perspectiva investigativa, este hallazgo abre el debate sobre cómo equilibrar exigencia académica y desarrollo emocional, reconociendo que ambos aspectos son determinantes para el florecimiento de capacidades excepcionales en los estudiantes.

Subcategoría: atención del docente.

Los docentes sin lugar a dudas tienen un papel crucial en la formación y proyecto de vida de los estudiantes. Su atención recae en generar oportunidades académicas para la calidad de la educación y la consolidación de excelentes profesionales. En correspondencia, Abellán y Sánchez (2013) afirman que la igualdad de oportunidades, la inclusión y la no discriminación, son principios fundamentales en las instituciones educativas que quieran realmente ser inclusivas, los docentes son el primer reflejo de estos tres principios mediante el trato que brindan a sus estudiantes, los estudiantes deben sentirse acogidos sin importar sus cualidades o barreras en el aprendizaje, comprendidos en sus diferencias y con la suficiente confianza que se encuentra en un entorno protector.

Los principios que proponen los autores, son el pilar de una institución educativa inclusiva, están plasmados en su proyecto educativo institucional y se reflejan en todos los actores educativos, desde el portero, administrativos, directivos y muy en especial en los docentes, ya que son los principales mediadores del acto pedagógico. El docente debe ser quien lleve la bandera de la inclusión mediante su ejemplo y expresiones cotidianas que inviten al respeto el valor de la diferencia, en todos los espacios físicos y pedagógicos de la institución, partiendo con cuidar el trato que brinda a los estudiantes para que sean ejemplo de la promoción de una escuela inclusiva.

En el contexto de la investigación y con respecto a la atención de los docentes, los informantes expresaron que:

...siento que por parte de los maestros he recibido un buen trato... y siento que eso genera una separación y también a veces creo que los maestros se encargan de hacer esas separaciones diciendo, esa persona es mejor porque rinde más en mi materia, sin entender que también eso depende mucho de qué le interesa al estudiante o también el hecho de si está pasando por alguna dificultad o también, que eso puede hacer sentir mal a alguien y realmente nos distancia cuando deberíamos ser un equipo (EST1).

De parte de los maestros el trato es muy ameno, es algo muy flexible, logras charlar con ellos de cualquier tema, ya sea algo relacionado con lo académico o incluso con la vida personal (EST2).

Bueno, de parte de los docentes muy buena, muy comprensivos algunos (EST3).

Los testimonios de los informantes muestran que, aunque existe una percepción general de amabilidad y flexibilidad por parte de los maestros, también emergen críticas relacionadas con prácticas que generan diferenciación. La voz de EST1, por ejemplo, expone cómo ciertas comparaciones docentes, basadas en el rendimiento académico, pueden producir sentimientos de separación en lugar de cohesión. Este contraste demuestra que los ideales normativos no siempre encuentran correspondencia en la práctica escolar, generando tensiones entre el discurso institucional y la experiencia vivida por los estudiantes. Así, Abellán y Sánchez (2013) destacan que la igualdad de oportunidades, la inclusión y la no discriminación deben constituir la base de toda institución que aspire a ser inclusiva, siendo los docentes los principales mediadores de estos principios a través del trato cotidiano hacia los estudiantes.

Por otra parte, el relato de EST2 aporta una visión más positiva, al resaltar el carácter cercano y la apertura de los maestros para conversar sobre aspectos tanto académicos como personales. En este caso, la experiencia se acerca al ideal inclusivo planteado por Abellán y Sánchez, al promover un ambiente protector y de confianza que fortalece el sentido de pertenencia estudiantil. Sin embargo, al confrontar esta percepción con la crítica de EST1, se observa una dualidad: mientras algunos alumnos se sienten acogidos, otros perciben actitudes que reproducen jerarquías y exclusiones implícitas. Este hallazgo refuerza la necesidad de analizar la inclusión no solo como un principio normativo, sino como una práctica diversa, mediada por las interacciones específicas de cada docente con sus estudiantes.

La voz de EST3, que resalta la comprensión de “algunos” maestros, constituye un punto intermedio que reafirma la heterogeneidad de experiencias estudiantiles. Aunque

confirma la existencia de prácticas empáticas, su precisión limitada sugiere que no todos los docentes actúan bajo los principios inclusivos descritos por los autores. Esta pluralidad de percepciones revela que la inclusión, lejos de ser homogénea, se manifiesta de forma fragmentada dentro de la institución, lo cual plantea el desafío de consolidar un modelo pedagógico que garantice coherencia entre el discurso institucional y la vivencia concreta de cada estudiante.

Subcategoría: discriminación entre estudiantes.

Cuando los estudiantes experimentan discriminación, se crea un ambiente tenso y hostil dificultando la colaboración y el respeto mutuo entre ellos, esto puede llevar a la formación de grupos excluyentes afectando negativamente el aprendizaje para todos (Torres y Orozco, 2004). Esta realidad es bastante común en las instituciones educativas en Colombia, a juzgar por las noticias, redes sociales y capacitaciones relacionadas con la convivencia escolar. Las versiones de los informantes bordearon el tema a partir de sus experiencias en el aula, al respecto, ellos refirieron:

...a veces realmente siento que hablan muy mal de mí debido a que, me va mejor en unas cosas que a los otros... (EST1)

...respecto a los estudiantes, pues algunos son muy chéveres de tratar, son increíbles personas y logran hacerte sentir bienvenida y cómoda, mientras que otros no exactamente son muy amenos para las charlas... realmente los estudiantes que no eran tan amenos eran demasiados. (EST2)

...en parte de los estudiantes pues algunos siempre ayudan, hay otros que, pues diferentes pensamientos pues chocamos, pero yo creo que está todo muy bien. (EST3).

Las percepciones de los informantes muestran que, aunque la institución no registra la discriminación como un problema recurrente en sus diagnósticos oficiales, sí existen tensiones que afectan las relaciones entre pares. EST1 evidencia sentirse señalado por tener un desempeño superior en algunas áreas, lo que coincide con lo advertido por Torres y Orozco (2004) acerca de cómo la discriminación genera un ambiente hostil que obstaculiza la colaboración. Esta situación refleja que, aun en contextos donde los conflictos no son predominantes, los estudiantes con desempeños destacados pueden ser objeto de comentarios que los aíslan del grupo. Desde esta perspectiva, se observa que la exclusión no siempre se manifiesta de forma abierta o

violenta, sino en pequeños actos cotidianos que generan sentimientos de incomodidad y distancia social.

Por su parte, las experiencias de EST2 y EST3 muestran matices importantes que enriquecen el análisis. Mientras la primera percibe que la mayoría de sus compañeros no son receptivos a un diálogo de su interés, más que un acto de discriminación, se evidencia un desajuste en cuanto al nivel de afinidad y madurez comunicativa. En contraste, EST3 reconoce la existencia de choques de pensamiento, pero relativiza su impacto al considerarlos parte de la dinámica natural de la convivencia. Estas interpretaciones sugieren que, si bien hay indicios de exclusión o de barreras relacionales, los estudiantes no las perciben como una amenaza grave para su permanencia o bienestar escolar. El contraste con Torres y Orozco (2004) advierte que estos signos, aunque leves, requieren atención pedagógica para evitar que se consoliden en prácticas de discriminación más profundas.

Subcategoría: acompañamiento familiar.

La familia es fundamental en el proceso de crecimiento personal, emocional, profesional de los estudiantes, su base gesta la consolidación de una sociedad más armónica y con visión de futuro. En tal sentido, Gagné, como fue citado en MEN (2017) plantea que, en el desarrollo de la excepcionalidad, existen dos tipos de catalizadores, es decir factores que facilitan o dificultan su desarrollo, los catalizadores intrapersonales y los catalizadores ambientales (p. 112). Estos últimos hacen referencia a factores que son externos a los estudiantes; los cuales contribuyen al desarrollo de las competencias y el perfeccionamiento de las mismas, el primer catalizador de los estudiantes es su familia, ya que debieran ser los primeros en identificar esas capacidades que sobresalen en sus hijos y tienen la responsabilidad de ayudarlos para su enriquecimiento mediante su apoyo.

El documento de orientaciones emitido por el Ministerio de Educación Nacional (2017) refleja la necesidad de fortalecer el vínculo entre escuela y familia como eje central en el desarrollo de estudiantes con discapacidad y talentos excepcionales. Este enfoque

reconoce que la inclusión educativa no puede limitarse al ámbito institucional, sino que requiere del compromiso activo de los cuidadores para garantizar procesos continuos de acompañamiento y estimulación en el hogar. Al proveer lineamientos claros y herramientas prácticas, el MEN busca empoderar a las familias en su rol formador, destacando que su participación no solo favorece el reconocimiento de las capacidades singulares de los estudiantes, sino que también contribuye a la consolidación de una cultura inclusiva en la comunidad educativa.

La familia, entendida como primer entorno socializador del individuo, se configura en un actor insustituible dentro de una educación inclusiva, ya que su acompañamiento no se limita a etapas iniciales, sino que se prolonga durante toda la trayectoria educativa del estudiante. Este rol implica generar condiciones emocionales, afectivas y materiales que fortalezcan la confianza y el sentido de pertenencia del hijo o hija en los diferentes espacios escolares. En este sentido, la familia no solo contribuye al sostenimiento de los procesos de aprendizaje, sino que también incide en la consolidación de prácticas inclusivas al promover actitudes de respeto, valoración de la diferencia y participación activa en la vida escolar.

De esta manera, se reconoce que la inclusión es una responsabilidad compartida, donde la escuela diseña e implementa estrategias pedagógicas, mientras que la familia garantiza la continuidad, el apoyo y la motivación que permiten el pleno desarrollo del potencial de cada estudiante. Respecto al acompañamiento de la familia de los informantes, estos precisaron:

Más que todo paso el tiempo con mi mamá y convivo con ella, pero realmente ellos me apoyan mucho, tanto dándome ánimos, ayudándome y también, si ven algo que me puede interesar, un libro o un curso o algo así, ellos me indican, me apoyan y si necesito refuerzo o algo, nunca me dejan sola. (EST1)

Por medio de diversos materiales de apoyo, brindándome incentivos para mejorar, además de respecto al talento, al canto, inscribirme a concursos, a ciertas clases gratuitas o a lo que ellos pudieran tratar de alcanzar por medio de lo que tenían en ese entonces. Además de brindarme mi primer micrófono y de haberme apoyado siempre y día tras día darme cumplidos acerca de mi talento (EST2)

Pues económicamente, pues bien, me apoyan lo que son copias y todo el internet, toda esa cosa, mis padres sí, siempre están muy atentos en mí cuando tengo alguna inquietud y yo necesito ayuda, ellos siempre van a estar ahí y siempre me ayudan. Por lo general

cada vez que tengo tiempo libre ellos buscan como actividades que yo pueda hacer en el tiempo libre, ya sea arte, deporte (EST3).

Las voces de los estudiantes entrevistados evidencian que el acompañamiento familiar trasciende lo económico, al incluir aspectos emocionales, motivacionales y de orientación en la elección de actividades significativas. Este hallazgo se articula con la concepción de una educación inclusiva en la que los hogares cumplen una función activa en la potenciación de las competencias y talentos, no solo como proveedores de recursos, sino como mediadores de experiencias que consolidan la confianza y la motivación intrínseca de los hijos.

Los relatos analizados demuestran que el apoyo familiar se convierte en un factor clave para que los estudiantes fortalezcan tanto sus habilidades académicas como sus talentos específicos. La inscripción en cursos, la facilitación de materiales, los incentivos y el acompañamiento cotidiano configuran un entorno enriquecido que apoyan el talento y su proyección en espacios extracurriculares. En este sentido, el papel de la familia se reafirma como un agente educativo paralelo a la escuela, cuya presencia constante garantiza un proceso de desarrollo integral que responde a las demandas de una educación inclusiva y a la necesidad de reconocer las singularidades de cada estudiante.

La visión fenoménica de la experiencia vivida desde la visión de los estudiantes, como protagonistas del proceso investigativo, conlleva a entender que estos estudiantes con talentos y capacidades excepcionales también están inmersos en procesos de creencias sobre estereotipos de “cerebritos”, autonomía académica y autosuficientes, y carentes de apoyo adicional bien sea por los docentes o por la familia. Estas cosmovisiones trastocan sus emociones al considerar que pueden ser aceptados o rechazados por sus compañeros por su alto rendimiento y habilidades sociales. Estos elementos pueden generar frustraciones y limitaciones para el logro de sus objetivos académicos.

Desde esta perspectiva, la atención del docente, se orienta hacia el diseño de experiencias de aprendizaje innovadoras, aúlicas de integración y de producción

intelectual. Aquí, se vuelve a enfatizar en la capacitación y actualización de los docentes; pues el conocimiento sobre los estilos de aprendizaje, contribuye a generar procesos de inclusión, de apoyo, mediante estrategias que atiendan la individualidad pero también el aprendizaje social y cooperativo. Estos saberes, deben estar acompañados de la familia, quienes desde los primeros años empiezan a identificar los talentos y capacidades. El apoyo en las tareas escolares, participación de los estudiantes en escenarios curriculares y extracurriculares contribuyen a la confianza en sus intelectos y habilidades; además serán también adultos operativos, responsables y felices.

Categoría central: caracterización de la práctica docente

La forma de concebir el acto educativo se debe transformar, pues las pedagogías tradicionales centradas en la mediación, la repetición de contenidos y el alcance de los logros mínimos, resultan insuficientes para generar capacidades de desarrollo de la excepcionalidad o para responder a la diversidad presente en las aulas (MEN, 2015, p.109). Esta reflexión pedagógica invita a transformar la práctica docente, a repensar la educación y la forma como se viene enseñando a los estudiantes con talentos y capacidades excepcionales, a ser capaces de ver que, si se sigue haciendo lo mismo, los resultados van a seguir siendo los mismos, y estos últimos están lejos de ser deseables, por lo menos en el contexto de la presente investigación.

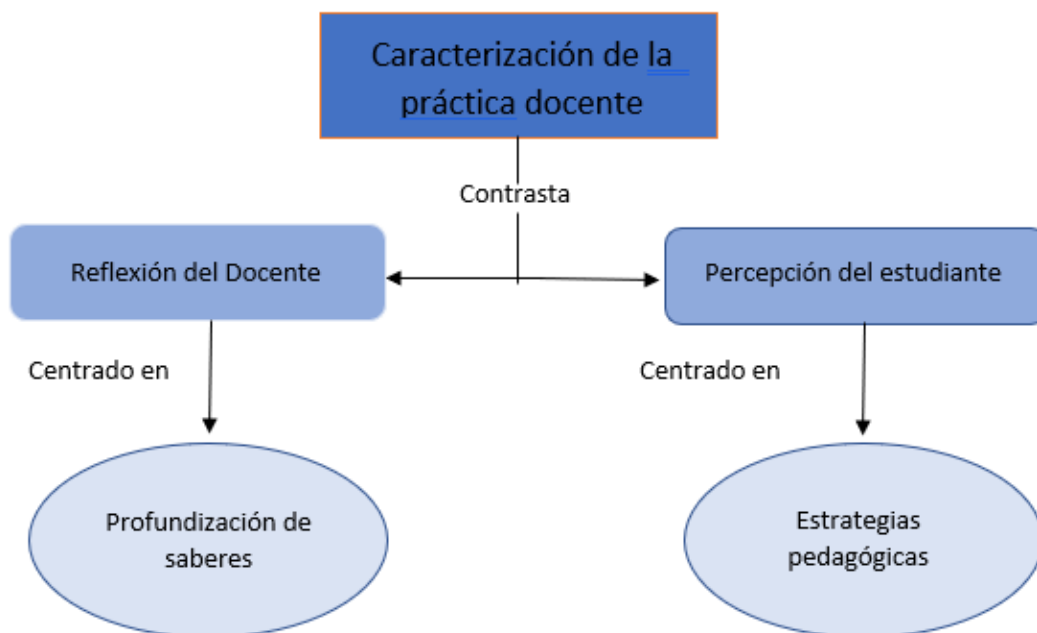
Resulta una invitación de lo más saludable para todos, en especial, para los estudiantes a quienes desde su rol de informantes, se les escuchó sus voces para conocer e interpretar su percepción de las prácticas de los docentes; pero también se asume como una invitación a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas, para que en conjunto con las versiones de los informantes, se pueda crear conocimiento útil para una mejor comprensión de la realidad y posibles cambios para mejorar la calidad en la atención y los aprendizajes.

Conforme a las versiones de los informantes, surgieron las categorías que se pueden observar a continuación, una parte desde el rol de los docentes y la otra desde el rol de los estudiantes, los primeros centran su versión en la búsqueda de profundizar

los saberes de sus estudiantes, éstos últimos, coinciden en la necesidad de revisar las estrategias pedagógicas de sus maestros; concluyendo en un interesante contraste de versiones, tal como se presenta en la figura 3.

Figura 3

Integración de la categoría central, caracterización de la práctica docente.



Nota fuente de elaboración propia.

Categoría: reflexión del docente.

Las experiencias de los docentes en su quehacer pedagógico, son base para la reflexión permanente sobre el diseño, ejecución y evaluación de los procesos educativos para diferenciar las características y potencialidades de los estudiantes. Al respecto el Ministerio de Educación (2015) destaca los estudios de Gagné, donde plantea que:

...existen dos tipos de catalizadores, es decir factores que facilitan o dificultan el desarrollo de la excepcionalidad, los catalizadores intrapersonales y los catalizadores ambientales. Los catalizadores ambientales hacen referencia a factores externos a la persona, que

contribuyen a que esta logre transformar su potencialidad en competencias o desempeños, que en últimas se manifiestan en producción experta o creativa.

Entre los catalizadores ambientales, están los docentes, quienes tienen un alto impacto en el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes en la edad escolar, mediante sus prácticas y rol de facilitador del aprendizaje dentro y fuera del aula. De acuerdo con García-Cepero y González (2004), la labor docente resulta compleja, pues exige cualidades específicas que van más allá de la transmisión de conocimientos. Los autores subrayan la necesidad de superar el mito de que el maestro debe poseer capacidades o talentos excepcionales para poder potenciarlos en sus estudiantes.

En este sentido, se plantea el abandono de prácticas tradicionales centradas en la dirección unilateral del aprendizaje, para dar paso a un rol de facilitador que promueva procesos activos y participativos. Una vez establecida esta distinción, resulta pertinente analizar en el apartado siguiente las percepciones de los docentes, producto de la reflexión crítica sobre sus propias prácticas pedagógicas. A continuación, se presentan las subcategorías generadas de los informantes clave:

Subcategoría: profundización de aprendizajes.

La labor docente en contextos de inclusión de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, no solo consiste en garantizar el acceso a contenidos escolares, sino también en promover oportunidades para la profundización de los aprendizajes de acuerdo con el potencial de cada estudiante. En el caso de aquellos con talentos excepcionales, esta necesidad se hace aún más evidente, ya que los programas estandarizados pueden resultar insuficientes para mantenerlos motivados y en constante desafío intelectual. De ahí la importancia de que el docente asuma un rol mediador que impulse procesos de mayor complejidad cognitiva, favorezca la autorregulación y permita a los estudiantes avanzar más allá de los mínimos curriculares, asegurando así un desarrollo académico acorde con sus capacidades. En este sentido, el MEN (2015) advierte que:

El docente en el aula cumple el papel de mediador del proceso de aprendizaje. En estudiantes excepcionales, muchos de los aprendizajes escolares que están orientados a sus pares etarios involucran contenidos, habilidades o destrezas que el estudiante fácilmente puede dominar sin necesidad del andamiaje de alguien más experto, llevando al estudiante a trabajar permanentemente en su zona de desarrollo efectivo o por debajo de esta. Esto genera con frecuencia aburrimiento y desajustes académicos, y en algunos casos llevan a que el estudiante no desarrolle estrategias de aprendizaje autorreglado, pues los aprendizajes resultan muy fáciles para su potencial de desempeño (p.109).

Es pertinente destacar dos aspectos, en primer lugar, el papel de mediador que el docente desempeña en el proceso de aprendizaje, eso implica que *en algunos momentos el docente actúa en función de experto, y en otros el líder del proceso debe ser el estudiante*, generando así, una acción educativa con sus saberes y de su dialogo en el proceso, surgen nuevos aprendizajes. Es importante no perder de vista el fin último es lograr que estudiante aprenda por sí mismo, aquello que antes necesitaba de un mediador, es decir, aprendizaje autónomo.

El segundo aspecto a considerar es, evitar que los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales caigan en el aburrimiento; por el contrario, el docente mediador debe ser capaz de mantener viva su curiosidad y creatividad, de modo que logren aprendizajes más complejos y profundos de manera autónoma. La profundización de saberes implica que los estudiantes comprendan a fondo los conocimientos, los vinculen con sus experiencias previas y sean capaces de transferirlos a diferentes contextos. La literatura especializada señala diversas estrategias para este propósito, entre ellas el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo, el uso de herramientas digitales, la investigación formativa y la enseñanza personalizada.

Durante la entrevista se lograron versiones cargadas de reflexión por parte de los informantes, en las cuales manifiestan que en cuanto a la forma en que orientan sus clases, hay una tendencia pedagógica tradicional. No se halló un mismo patrón en materia de estrategias o metodologías, pues mientras DOC1 apoya sus clases con la metodología de aprendizajes basados en problemas para la enseñanza de las matemáticas, DOC2 prefiere el enfoque del aula invertida para la enseñanza de las

ciencias naturales, y DOC3 promueve la participación activa de estudiantes. En el aspecto que los tres informantes coinciden, es en la intención y la necesidad de la profundización de saberes en los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales.

La profundización de saberes, denominada oportunidades de desarrollo por el MEN, resulta ser el objetivo de los informantes, esta conduce a que los estudiantes desarrollen sus capacidades y talentos, es así que durante las clases acostumbran a:

...los coloco a ellos como monitor para que me ayuden a multiplicar esos conceptos, esos aprendizajes que ellos previamente han adquirido a través de los videos y de la investigación propia...(DOC1)

...Como esos chicos son muy buenos y pues superan las competencias básicas, entonces yo a ellos les coloco a trabajos adicionales, pero que sean de motivación de ellos... (DOC2)

...en algunos momentos se tiene mayor profundidad con ellos, cuando el espacio nos lo permite, lo hacemos en el aula, mientras los otros muchachos están trabajando con ellos, tratamos de profundizar a través de preguntas, de exploración, donde le colocamos, que el taller o que el ejercicio lo permita... (DOC3)

La profundización de aprendizajes en contextos de inclusión educativa se presenta como una necesidad pedagógica ineludible para garantizar que los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales desarrollen todo su potencial. Tal como advierte el MEN (2015), cuando los contenidos escolares se mantienen en niveles básicos, estos estudiantes trabajan de manera constante en su zona de desarrollo efectivo, lo que limita el reto cognitivo, genera desmotivación e incluso impide la consolidación de estrategias de autorregulación. Frente a ello, el papel del docente mediador cobra relevancia, pues debe balancear su rol de experto con la capacidad de ceder protagonismo al estudiante, propiciando así espacios de autonomía y aprendizaje activo. En este proceso, lo esencial es que los estudiantes logren aprender por sí mismos aquello que en un inicio requería del acompañamiento docente, avanzando hacia la construcción de un aprendizaje autónomo y significativo.

Las reflexiones de los docentes entrevistados refuerzan esta visión, ya que, pese a evidenciarse tendencias hacia metodologías tradicionales, existe una clara preocupación por generar oportunidades de desarrollo que trasciendan los mínimos curriculares. La diversidad de enfoques pedagógicos mencionados como el aprendizaje basado en problemas, el aula invertida y la participación activa refleja un interés común

en mantener viva la curiosidad de los estudiantes y en ofrecer experiencias de mayor complejidad cognitiva. En este sentido, la profundización de saberes se convierte en un eje articulador de la práctica docente, al permitir que los estudiantes excepcionales conecten conocimientos con sus experiencias, apliquen lo aprendido en contextos variados y fortalezcan competencias de orden superior. Así, la acción mediadora del docente no solo evita el aburrimiento o la rutina académica, sino que también se configura como un mecanismo clave para favorecer la creatividad, la autonomía y el desarrollo integral de los talentos.

Sin lugar a dudas, la experiencia vivida por los docentes forman parte de un sistema que los envuelve en procesos administrativos, cumplimiento de políticas institucionales dentro de los proyectos educativos y, como último eslabón su rol en los ambientes de aprendizaje con estudiantes heterogéneos, con características particulares. Planificar y evaluar desde la individualidad, es contraproducente en una sociedad del conocimiento que invita a atender la diversidad. ¿Cómo hacer entonces? ante la realidad del aula con estudiantes con discapacidad, así como los estudiantes superdotados: intelectuales, artísticos, deportivos, entre otros. Resulta una tarea titánica, pero no imposible de lograr cuando se reflexiona constantemente sobre su práctica pedagógica y las formas de mejorar cada día su quehacer docente.

Categoría: percepción del estudiante

La percepción que tiene el docente aquello que hace o pretende hacer en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, no siempre coincide con la percepción del estudiante, en esto intervienen demasiadas variables, los gustos, intereses, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje, entre un sinfín que, dificulta que la mirada de estos dos actores educativos logre coincidir. Sin embargo, es justo revisar las dos percepciones de las prácticas docente, para intentar desvelar cuales, y como son esas prácticas, si favorecen y en qué medida a la atención de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en el marco de la inclusión.

Esta categoría se desprende de los datos aportados por los informantes, quienes aluden a diversos calificativos sobre las clases de sus docentes. Estos señalamientos resultan especialmente significativos al analizar la percepción que manifiestan en torno a las prácticas pedagógicas de sus profesores en general. Los informantes expresaron:

Siento que son muy monótonas en su mayoría debido a que siguen un solo sistema donde no se dedican como a motivar al estudiante a que se vea interesado en la materia y realmente todo muy monótono, sacar notas y si yo entendió pues lo entendió y ya está. Porque a veces los profesores no se dan esa tarea de explicarle a los estudiantes, de enriquecer aún más el tema y solo pasan tema por tema porque entiendo que ellos tienen un itinerario de materias que deben decir por qué no vieron estos temas o si los alcanzaron a ver todos. Pero realmente siento que eso a veces lo estresa tanto y lo agobia a uno porque uno se ve tan alcanzado, no entendí y pues ya tiene que pasarse ese tema. Entonces siento que es algo que se debería tratar mucho, hacer también actividades lúdicas porque a veces uno entiende mucho más con eso, divirtiéndose y tratando de pasarla bien en clase donde todos nos apoyáramos, también el profesor fuera un guía en esa clase para llevar las cosas en orden (EST1).

Pues hay algunas muy chéveres, depende del profesor o profesora porque algunos son muy aburridos y monótonos mientras que otros son más activos y profundizan más en los contenidos (EST2).

cada profesor tiene su método de enseñar, pues no son como que muy atractivas a la hora de escuchar a los profesores como tal, es que a veces hay como que, a veces es como aburrido o a veces hasta es interesante (EST3)

Lo señalado por los informantes puede comprenderse a la luz de los aportes de Freire (1970), quien critica el modelo bancario de la educación, caracterizado por la transmisión mecánica de contenidos. En sus palabras: “En lugar de comunicarse, el educador hace depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten” (p. 72). Este enfoque genera clases rutinarias, poco motivadoras y sin espacio para el pensamiento crítico.

En la misma dirección, Ausubel (1983) sostiene que “si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe” (p. 18). Así, cuando la enseñanza se limita a explicaciones superficiales, sin partir de los conocimientos previos, el

aprendizaje se vuelve mecánico y desinteresado. Finalmente, Vygotsky (1979) resalta que “lo que el niño puede hacer hoy en cooperación, mañana será capaz de hacerlo por sí solo” (p. 87), subrayando la importancia de la interacción social y del aprendizaje colaborativo. La ausencia de dinámicas de trabajo en equipo o de actividades lúdicas, como señalan los informantes, limita la construcción compartida del conocimiento y empobrece la experiencia escolar.

La percepción de los estudiantes sobre las prácticas docentes refleja una experiencia marcada por la monotonía, la falta de motivación y la escasa profundización en los contenidos, lo que coincide con la crítica de Freire (1970), quien advierte que el modelo bancario de educación reduce al estudiante a un receptor pasivo de información (p. 72). Esta situación se agrava cuando los docentes no parten de los conocimientos previos, aspecto señalado por Ausubel (1983) como esencial para un aprendizaje significativo (p. 18), lo que deriva en procesos mecánicos y desinteresados. Asimismo, la ausencia de dinámicas colaborativas o lúdicas limita la construcción compartida del conocimiento, contraviniendo lo planteado por Vygotsky (1979), quien sostiene que el aprendizaje se potencia a través de la cooperación y el acompañamiento (p. 87).

En este sentido, la percepción estudiantil evidencia la urgencia de transformar las prácticas pedagógicas hacia enfoques más inclusivos, activos y motivadores, que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes, en particular de aquellos con capacidades y talentos excepcionales. En consecuencia, emerge la siguiente categoría a partir de las versiones de los estudiantes, producto de la coincidencia en el proceso de codificación e interpretación.

Subcategoría: estrategias pedagógicas.

Las estrategias que emplea el maestro, necesitan considerar las particularidades de sus estudiantes, partiendo de una planeación estructurada y orientada a la consecución de logros previamente establecidos. Así Gamboa et al (2013) cómo se citó en Hernández et al (2021), enfatiza que las estrategias pedagógicas, hacen referencia a *todas aquellas acciones llevadas a cabo por el docente con el propósito de facilitar el*

proceso de formación y aprendizaje de los estudiantes; las cuales en la actualidad deben estar ajustadas al contexto, a las necesidades e intereses. Estas acciones, en el caso de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, tienen enfoque en desarrollar sus habilidades, competencias y aprendizajes.

Por su parte, el Ministerio de Educación (2015) acuña el término *oportunidades de enriquecimiento* como, *actividades que permiten al estudiante complementar y desarrollar de manera más amplia y profunda o intensa contenidos o procesos académicos, culturales y sociales* (p.122). Estas oportunidades se pueden ofertar a todos los estudiantes, incluidos aquellos en condición de excepcionalidad, algunas de estas son. *los procesos de enriquecimiento, de aceleración, la diferenciación curricular, los currículos transversales, la mentoría, entre otros.* De tal manera que estas estrategias pedagógicas fortalecen las competencias de una estudiante, a partir de las cuales, se configuran programas de atención a la excepcionalidad en una institución educativa.

En el contexto de la investigación, no se cuenta con un programa definido por la institución, que propenda por la atención de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, así como lo orienta el MEN. Sin embargo, algunos los docentes desarrollan acciones, quienes desde su experiencia, consideran pertinente en la profundización de los aprendizajes de los estudiantes. Las versiones brindan información de valor en lo que concierne a las estrategias pedagógicas que sus profesores usan en clase, al respecto los informantes afirmaron:

...me gustaría mucho que hicieran actividades mucho más lúdicas, enfocadas también en otras maneras de aprendizaje para que todos los estudiantes logren comprender lo que más puedan el tema, darle su tiempo, porque no todos aprendemos de la misma forma, tampoco no todos entendemos igual y necesitamos también ese apoyo. Hay otras personas que necesitan mucho más apoyo que la otra y ahí deberíamos estar tanto los estudiantes, el profesor, toda la institución tratando de apoyar justamente eso, la unión y el aprendizaje, que es algo muy importante y que creo que se ha perdido últimamente (EST1).

Que los profesores hablen más con nosotros los estudiantes, a veces ellos llegan con afán y mal genio, hay compañeros que no quieren estudiar y no aprovechan las clases, también que el colegio tenga más materiales para las clases como libros, laboratorios y sean más prácticas (EST2).

cuando hay algunos profesores que las hacen más dinámicas, no como que copien de una guía o vengan y les explico, sino que como más en grupo (EST3)

Como se puede observar, el primer elemento que reclaman los informantes en lo que concierne a las estrategias pedagógicas empleadas por sus docentes es la *ausencia de lúdica* en el desarrollo de las actividades, al respecto, en otro apartado de las entrevistas, aducen que las clases son monótonas y aburridas. Llama mucho la atención la agudeza y puntualidad de los informantes para notar las fallas pedagógicas (aun cuando no tienen la competencia) en materia de *respeto a la diversidad, ritmos y estilos de aprendizaje, apoyo al bajo logro, estrategias de trabajo colaborativo y dialogo con estudiantes*, incluso mencionan aspectos emocionales en docentes como llegar de *mal genio y afán* a orientar una clase, o el desinterés de algunos estudiantes por aprender.

No menos importante, los informantes reclaman la notoria ausencia de material didáctico y carencia de espacios para el aprendizaje, realidad que aqueja a la institución, toda vez que no cuenta con textos, biblioteca, computadores, conectividad, ni espacios suficientes que potencien el aprendizaje. Hasta aquí la visión del estudiante, la cual contrasta con la visión del docente, la cual, en sus versionantes, manifiestan acciones particulares para la profundización de saberes en los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, como se expuso en la anterior categoría central. Realidades vividas desde las dos esquinas de la mesa de juego.

Aunque tácitamente los estudiantes no tienen las competencias para establecer la diferenciación en las estrategias pedagógicas, de manera operativa pueden establecer diferencias entre las clases dinamizadoras de los docentes con quienes a los largo de su vida académica han tenido experiencias de aprendizaje. Y más aún, en estos tiempos donde la revolución tecnológica abre espacios para la consulta en el ciberespacio y, estos evidencian que existen diversidad de conocimientos por explorar desde la producción intelectual escrita o verbal hasta las habilidades a desarrollar en una disciplina artística, deportiva, musical o emocional.

Categoría central: vinculación de la familia

La vinculación de la familia en la educación de los estudiantes, es un pilar fundamental que trasciende la mera obligación que le asiste, su apoyo es esencial para el desarrollo integral de los jóvenes, no se trata simplemente de cumplir con su presencia en reuniones o firmar boletines, sino de tejer una red de apoyo continuo que fortalece los aprendizajes y su bienestar social y emocional.

Cuando las familias se involucran activamente, se convierten en aliadas clave del proceso educativo. Su participación va desde fomentar un ambiente de estudio en casa y establecer rutinas saludables, hasta conversar con sus hijos sobre lo que aprenden, escuchar sus inquietudes y celebrar sus logros. Esta implicación cotidiana transmite un mensaje poderoso: la educación es valiosa y es una responsabilidad compartida.

Más allá del ámbito académico, la familia provee el soporte emocional que el estudiante necesita para enfrentar desafíos, desarrollar resiliencia y mantener la motivación. El sentirse escuchado, comprendido y apoyado desde casa crea una base de seguridad que repercute positivamente en el rendimiento escolar y en la actitud hacia el aprendizaje. Es en el seno familiar donde se cimientan los valores, la disciplina y el amor por el conocimiento, que son impulsores intrínsecos para el éxito educativo.

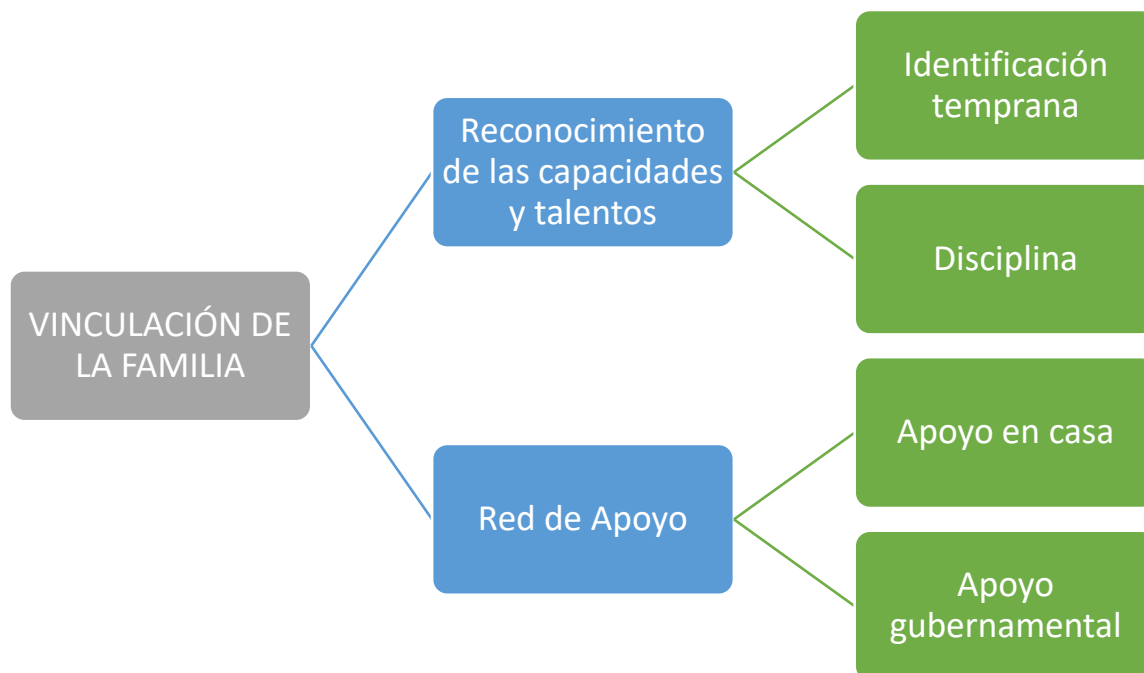
La comunicación fluida entre la familia y la institución educativa es otro componente vital. Cuando padres y maestros comparten información y perspectivas, se construye una visión más completa del estudiante, permitiendo identificar tempranamente necesidades, celebrar avances y alinear estrategias. Esta sinergia no solo beneficia al alumno, sino que también enriquece la práctica docente y la comprensión familiar de los retos y oportunidades que presenta el sistema educativo. En resumen, la vinculación de la familia en el proceso educativo es una inversión invaluable en el futuro. Crea un ecosistema de apoyo robusto donde el aprendizaje es un esfuerzo colectivo, la resiliencia se fortalece y el potencial de cada estudiante puede florecer plenamente.

El apoyo de la familia, es el más importante que reciben los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, pues en el seno del hogar es donde se identifican de manera temprana las potencialidades y se le brinda la ayuda necesaria para el desarrollo de las mismas. En las entrevistas aplicadas a estudiantes, padres de familia y docentes, la “vinculación de la familia” responde a dos procesos fundamentales (categorías), por una parte, se tiene “el reconocimiento de las capacidades o talentos”, y por otro lado, “el apoyo que el estudiante recibe en el hogar”, cada una de éstas, establecidas a partir de los códigos emergentes de los datos recogidos.

El reconocimiento en el hogar, permite identificar las capacidades y los talentos a partir de las muestras que presentan los niños desde temprana edad, en este caso, los tres padres de familia informantes coinciden en este argumento, además de expresar que, existe en sus acudidos la manifestación de cualidades como la disciplina, responsabilidad y la empatía. De esta manera, la observación de la familia, es un elemento fundamental en el proceso de identificación de las futuras potencialidades.

En el segundo aspecto, los estudiantes que participaron cuentan con *apoyo en el hogar*, se encontró que, en los tres casos, dicho apoyo se brindó de manera temprana, con un enfoque dirigido siempre en su educación, con cursos extraescolares, con acompañamiento en tiempo y económico, siempre motivando a los estudiantes y una clara existencia de expectativas con diferencias marcadas en cada uno de los casos, sin embargo, los docentes reconocen la insuficiencia del *apoyo gubernamental*. La figura 4 representa la integración de esta categoría central.

Figura 4
Integración de la categoría central, vinculación de la familia



Nota. La figura representa la vinculación de la familia a través del reconocimiento de capacidades y talentos, así como de la red de apoyo en el hogar y a nivel gubernamental. Figura de elaboración propia.

En consecuencia, tanto el reconocimiento de las capacidades y talentos, como la red de apoyo, se desglosan en una serie de elementos que los componen como las bases sobre las cuales se sostiene la vinculación de la familia en el desarrollo de las capacidades en los estudiantes con C y TE.

Categoría: reconocimiento de las capacidades y talentos

Reconocer las capacidades y/o talentos de los hijos, debe ser el punto de partida en el proceso educativo de todo padre de familia o cuidador, sin importar que aparentemente el niño no demuestre sobresalir por encima de la media en algún área del conocimiento o manejo de alguna práctica, sin importar que exista o no una condición de capacidades superiores, se trata más bien de la capacidad de observación que debiera tener o desarrollar de manera consciente el adulto a cargo del menor, de la

responsabilidad que le acude en el proceso de formación de un ser humano, el cual trasciende el simple rol de alimentar y llevar a la escuela a los hijos.

La capacidad de observación de los padres de familia o cuidadores, es la estrategia que permite identificar las capacidades innatas en los niños a temprana edad, estar atentos a sus comportamientos, acciones, destrezas, intereses, gustos, entre sus manifestaciones naturales en el ambiente del hogar o cuando socializa dentro y fuera del mismo; puede llegar a ser decisivo para identificar desde el hogar, aquellas capacidades que un estudiante posee.

Jacobo Bustinza (2008) diferencia claramente entre niños precoces y superdotados. Mientras que el niño superdotado posee una capacidad intelectual superior y una notable habilidad para la adquisición y retención rápida y extensa de conocimientos, el niño precoz muestra una inteligencia normal con una inclinación hacia lo alto, aprendiendo rápidamente, pero sin la capacidad intelectual superior del superdotado, siendo esta precocidad una condición que tiende a disminuir en la adolescencia. Bustinza subraya la importancia de identificar a niños, niñas y adolescentes con capacidades y talentos excepcionales (C y TE) para brindarles un apoyo educativo que fomente su óptimo desarrollo, destacando el rol crucial de padres y docentes en la observación de indicadores como alta curiosidad, intereses específicos y logros notables.

En cuanto al reconocimiento temprano, la OMS (2016) destaca la observación detallada que deben realizar los educadores en las interacciones de los niños con su entorno y compañeros, comparando diversas habilidades con las de sus pares. Se menciona la aplicación de pruebas estandarizadas, la atención a intereses particulares y la colaboración de profesionales como psicólogos escolares, así como la opinión de los padres. Esta perspectiva se alinea con lo señalado por el MEN (2003), que enfatiza la necesidad de una observación detallada del comportamiento y habilidades en relación con otros niños, el uso de pruebas especializadas, la atención a los intereses individuales y la colaboración multidisciplinaria y familiar para el descubrimiento de habilidades excepcionales.

Profundizando en las capacidades y talentos excepcionales, Bustinza (2008) diferencia entre talentos innatos, que se manifiestan tempranamente con una base genética (como habilidades en cálculo, música o memoria fotográfica), y talentos desarrollados a través de la práctica (como escritura, idiomas o liderazgo). Además, se mencionan habilidades específicas como el análisis de datos, la comunicación, la negociación y la gestión del tiempo como ejemplos de capacidades excepcionales que requieren un reconocimiento particular para su adecuado desarrollo y aprovechamiento; sin embargo, es de recordar que en el capítulo II se indicó la clasificación que el MEN utiliza en la práctica educativa colombiana.

El reconocimiento de capacidades y talentos en los hijos por parte de los padres como proceso, implica la identificación, valoración y apoyo de las potencialidades, talentos y habilidades que los jóvenes manifiestan. Este reconocimiento va más allá de la observación; implica una comprensión detallada de las fortalezas individuales de cada hijo y un fomento activo de su desarrollo. Este reconocimiento parental es crucial para nutrir la autoestima, la confianza y la motivación intrínseca de los hijos, permitiéndoles explorar sus intereses y alcanzar su máximo potencial.

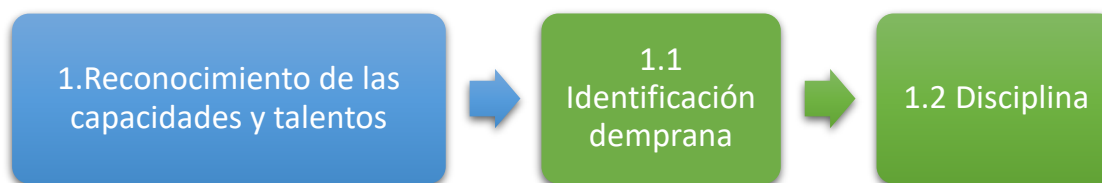
Según Bustinza (2008) el reconocimiento de capacidades y talentos se centra en la identificación y valoración de habilidades específicas que un individuo ha desarrollado hasta un nivel de excelencia, destacándolo en un área particular. El autor ilustra esto con ejemplos concretos: la habilidad para el análisis de datos, que transforma a alguien en un experto en la interpretación de información y la toma de decisiones basadas en evidencia; la habilidad en la comunicación, que los distingue como oradores o escritores sobresalientes; y habilidades como la negociación, la resolución de conflictos o la gestión del tiempo.

Cuando se preguntó a los padres de familia por el reconocimiento las capacidades y/o talentos de sus hijos, aparecieron una serie de elementos que componen dicho reconocimiento, llamó la atención que los tres padres de familia coinciden en hacer referencia a, *identificar en edades tempranas* las Capacidades y/o talentos que muestran los niños y la *disciplina* demostrada por sus hijos en el proceso de aprendizaje, pero

despierta mayor curiosidad que los tres informantes hagan referencia a la expresión de una serie de cualidades humanas vistas en sus hijos y resalten entre ellas la expresión de la empatía. En la figura 17 se observa la manera como los informantes estructuran el reconocimiento de las capacidades y talentos de sus hijos, posteriormente se desarrollará y puntualizará en de cada uno de sus elementos.

Figura 5

Integración de la categoría reconocimiento de las capacidades y talentos



Nota. La figura ilustra el reconocimiento de las capacidades y talentos, destacando la identificación temprana y la disciplina como elementos clave. Figura de elaboración propia.

Subcategoría: identificación temprana.

Si bien no existe una edad definida para identificar las potencialidades, capacidades o talentos desde tempranas edades, los niños ya dan muestra de forma natural de aquello que se les facilita, dificulta, llama su atención, o como se dice en educación, demostración de gustos e intereses. Esas edades tempranas son clave en la identificación de las posibles capacidades y/o talentos, pudiendo cambiar en el tiempo, pero no debe cambiar la capacidad de observación de la familia para poder vincularse efectivamente en el desarrollo de dichas competencias; esta categoría se conformó con la unión de dos temas clave que manifiestan los informantes, la capacidad de los padres para identificar las habilidades de sus hijos y las edades tempranas en las que ellos lo hicieron, siendo así como nace la identificación temprana.

Es fundamental diferenciar en este apartado, que la identificación de las capacidades de los estudiantes por parte de la familia, es una tarea del proceso de reconocimiento de las capacidades y talentos, tan fundamental que es el primer paso para desarrollarlas de mejor manera, pues no es lo mismo un estudiante que cuenta con el apoyo de su familia desde temprana edad; que otro al que en edades más avanzadas quien resulta haciendo esa identificación, es generalmente un docente. Hay muchos aspectos que entrarían en ventaja del primer caso por encima del segundo, entre ellos, el apoyo en casa en calidad de tiempo de acompañamiento, apoyo emocional, económico, en formación extracurricular, entre otros. Identificar permite la caracterización que propone el Ministerio de Educación Nacional, marcando pautas para iniciar el listado de requisitos que acompaña al proceso de reconocimiento, el cual está enfocado en el desarrollo de las competencias del estudiante.

La familia debe ser quien aporta información de valor a las instituciones educativas en lo referente a cualidades de los estudiantes y de su proceso de aprendizaje, haciendo las veces de primer interesado y acompañante de los docentes y la escuela en el proceso formativo de sus hijos, conformando así, tres actores del proceso, el estudiante, la familia y la escuela; no obstante, se puede sumar un cuarto actor que tiene en sus manos la posibilidad, de elevar a mayores niveles las capacidades y talentos de los niños, jóvenes y adolescentes de la sociedad.

Los informantes coincidieron en demostrar una comprensión individualizada de las capacidades de sus hijos, los conocen bien en diferentes aspectos, en consecuencia, los informantes expresaron:

...es juiciosa, es buena hija, pienso que es buena compañera, piensa siempre también en los demás, no solamente en ella...en el momento en que ella vaya a tomar una decisión, ella piensa si yo voy a tomar esta decisión, ¿cómo le va a afectar a esa otra persona?... es muy rápida para hacer las cosas, pero no le gusta quedarse con un solo concepto. Va más allá de eso. Analiza muy bien las cosas... Pues para mí ella actúa prácticamente diferente a los muchachos de la misma edad y no piensa igual...ACU1

Por lo anterior, es así que ACU1 valora la profundidad intelectual con la que su hija aborda los temas académicos, no se queda en lo básico y siempre busca profundizar

en sus aprendizajes, el informante demuestra durante la entrevista un conocimiento integral de las capacidades de su hija, su ritmo de aprendizaje y está convencida de caracterizar a la estudiante como por encima del promedio de los jóvenes de su edad. Por otra parte, ACU2 responde de la siguiente manera:

...se le facilitan mucho los idiomas, tiene una capacidad para aprender fácil, gracias a Dios, y me he dado cuenta que es cualquier materia, no solamente eso, para el canto también se le facilita, tiene esa capacidad de poder caer bien en las personas, tiene un talento para expresarse y hablar, es tan agradable que las personas adultas se agradan con ella cuando entran en una conversación.

El informante expresa de manera más puntual, ver en su hija altas competencias en el manejo de los idiomas, reconoce que se le facilita el aprendizaje de diferentes áreas del conocimiento en su colegio, muestras de inteligencia social, facilidad en su expresión verbal y como cereza del pastel, esta estudiante tiene un talento musical, pues cuenta con una voz dulce para el canto, tan así que, en la mayoría de actos culturales celebrados en la institución educativa, siempre se le invita y aparta un punto en el programa.

En el caso de ACU3, esta manifiesta reconocer en su hija “Su amor por la pintura demuestra una gran sensibilidad artística, creativa, mientras que la pasión por su deporte, el baloncesto, refleja una energía constante y un gran espíritu de competencia”. En esta oportunidad, el acudiente expresa una clara inclinación de su hija por el arte y el deporte, tiene clara las áreas que debe fortalecer ella y así lo hace, ya que en la entrevista manifiesta que le apoya con todo lo que puede, en cuanto a materiales para el arte y demás la ingresó desde hace años en un club profesional de baloncesto.

Estrechamente conectado a la identificación de las capacidades de los estudiantes desde la visión de los padres, en la entrevista se indagó por conocer desde qué momento observaron que sus hijos sobresalían en algunos aspectos, encontrando coincidencias en las respuestas de los acudientes, como se observa:

Desde bebé, desde niña, antes de que entrara a transición, pues yo ya le veía esas cualidades, pero ya cuando ella entró a estudiar se fortalecieron más... desde pequeña ha sido así, organizada, ya tiene estructurada todo esto, desde pequeña lo he notado (ACU1).

Desde muy niña, desde los tres años... se le facilitó demasiado para leer rapidito, en preescolar ella ya leía y cantaba desde pequeña también, asistimos a la iglesia cristiana y hacía presentaciones y nunca sintió ese temor, ni miedo (ACU2).

Como desde los 5 o 6 años, a ella le gustaba dibujar, empezaba rayando los cuadros por la parte de atrás, se le empezaban a comprar sus libritos de dibujos. Luego le llamó la atención el baloncesto y empezó a practicar (ACU3).

Resulta que los tres informantes observan desde temprana edad, las potencialidades y demostraciones de las capacidades de sus hijos, ACU2 refiere su experiencia a los tres años, ACU3 a los 5 años, mientras ACU1 da a entender que ocurre en los primeros años de vida, previo al ingreso de los primeros años de preescolar. Este aspecto posibilita que mientras más temprano se detecten las potencialidades, más pronto se inicia el apoyo en el desarrollo de las mismas.

Yepes (2023) establece entre las conclusiones de su investigación de detección y atención de estudiantes superdotados y con talento que, la identificación de los estudiantes superdotados debe hacerse desde temprana edad, proceso en el cual se debe involucrar a la familia, al colegio y al gobierno. En consonancia, se encontró en esta investigación, que la identificación de las habilidades de estos tres estudiantes se pudo observar en edades tempranas por parte de sus padres, dejando ver la importancia desde este rol, de desarrollar la observación de esas manifestaciones expresadas por sus hijos como posiblemente el mejor punto de partida en la identificación del talento y las capacidades excepcionales de los estudiantes.

Es notoria la importancia de la vinculación de la familia en el proceso de desarrollo de las habilidades de los hijos, los informantes son el reflejo de la atención a las muestras de talento temprano, vinculación en sus intereses y compromiso en el fortalecimiento de sus capacidades. Los mismos manifiestan a lo largo de las entrevistas que han ido más allá de la identificación, dejaron de ver la escuela como única responsable del aprendizaje, pues entre ellos es común el hecho de brindarles otras opciones extracurriculares privadas para mejorar e impulsar dichas capacidades; a pesar de

dificultades económicas o de tiempo libre para poder acompañarlos en ese otro tipo de espacios.

Subcategoría: disciplina.

Cuando se observa el despliegue de un talento en su mínima o máxima expresión, se puede caer fácilmente en error de pensar que se trata de un don divino que fue puesto sobre la persona que lo posee, pero cuando se estudia su historia de vida, comienzan a aparecer una serie de características propias que le han permitido alcanzar ese dominio, habilidad o talento. La disciplina suele ser una de las cualidades que se repite en las historias detrás de grandes deportistas, artistas o intelectuales de todos los tiempos, no como la única, pero sí como un patrón que se repite en el estudio del talento.

Los informantes expresan conocer muy bien a sus hijos durante las entrevistas, se obtuvo respuestas descriptivas bastante completas, dando razón de capacidades, desempeños, gustos e intereses, llegando incluso a mencionar cualidades de personalidad y comportamientos; los cuales, los informantes consideran que hacen únicas a sus hijas. Para mencionar algunas de estas cualidades, resaltan expresiones como “es una niña muy madura, centrada, personalidad definida, se preocupa por los demás, rígida, seria, ordenada”, entre otras; coincidiendo en una de ellas, “disciplinada”.

De esta manera se encuentra la disciplina como patrón entre las características de las estudiantes, sin que esto signifique que las otras cualidades no sean importantes. ACU1 dijo que su hija “...es muy *disciplinada*, a veces digo que con ella misma muy rígida porque es de las personas que le gusta hacer todo como debe ser, completarlo...”, por su parte, ACU2 manifestó que su hija “...es una niña muy responsable, *disciplinada*, buena estudiante, muy seria y muy madura para su edad...” y ACU3 expresó que “la veo como una combinación única de inteligencia, disciplina y creatividad”, consolidando este aspecto como primordial en las estudiantes con capacidades y talentos excepcionales objeto del actual trabajo.

Al respecto, Renzulli (1978) expresa en su modelo de los tres anillos que la superdotación no es un rasgo fijo e inmutable, propone que las altas capacidades surgen en la interacción de tres elementos, capacidades superiores al promedio, alto nivel de compromiso con la tarea y altos niveles de creatividad. Por tanto, el alto nivel de compromiso mencionado por el autor, puede traducirse en este caso de la presente investigación, como la disciplina, esa misma que mencionan los tres informantes ver representadas en sus hijas, en este acaso a manera de responsabilidad, autonomía y perseverancia con la tarea, el arte, el deporte o el canto, según sea el caso de las habilidades observadas en las estudiantes participantes.

Por lo anterior, es de precisar que, en el reconocimiento de las capacidades y talentos desde el hogar, los informantes encuentran dos aspectos que son fundamentales para ello, en primer lugar, identificar a temprana edad las habilidades y destrezas de sus hijos y, en segundo lugar, la disciplina con la que desarrollan de manera autónoma dichas capacidades y/o talentos.

Es natural que los padres tengan expectativas sobre sus hijos y, en la mayoría de los casos buscan la forma de educar, orientar y guiar de acuerdo a sus capacidades y destrezas, o sobre la forma cómo observan la evolución de los hijos en función de la edad. Desde las experiencias vividas por los padres, estos desde edades tempranas inscriben a los niños y niñas en academias, equipos deportivos, artísticos, culturales, académicos para que estos adquieran saberes y habilidades. Esta inserción en estos campos disciplinares, coadyuvan al reconocimiento de las capacidades y talentos de sus hijos. Al determinar esas actitudes y habilidades, la disciplina cobra importancia para el éxito de las metas planteadas; con el fin de lograr un equilibrio por ejemplo, atletas de alto rendimiento con el rendimiento educativo o estudiantes con una coeficiente intelectual alto y su desempeño en expresiones artísticas; lo que conlleva a la integralidad entre las capacidades -talentos y objetivos propuestos.

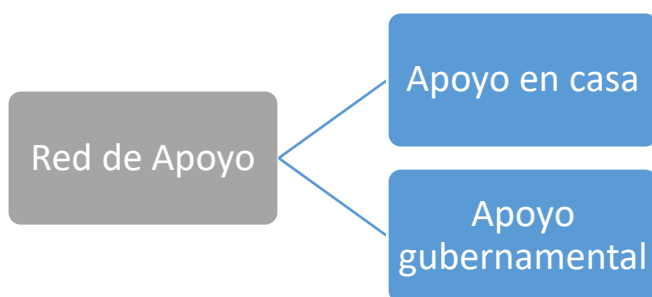
Categoría: red de apoyo

Sin el apoyo de los padres, institución educativa y entes gubernamentales, los estudiantes con capacidades y talentos, no podrían alcanzar los niveles de eficacia y excelencia esperados; pues el ánimo, la mano amiga, la motivación al logro van forjando en el ser humano la necesidad de exigirse cada día más, como un proceso metacognitivo que alberga los más altos niveles de creatividad.

Este apoyo, es entendido por los informantes en dos sentidos: el apoyo en casa y el apoyo gubernamental (ver figura 18), siendo este último el cuarto actor que se suma a la triada, estudiante, familia y escuela, responsables del desarrollo de las capacidades y talentos de los estudiantes con C Y TE. En adelante, se desarrollan los significados que tienen para los informantes estas dos categorías de apoyo.

Figura 6

Integración de la categoría: Red de apoyo.



Nota. La figura muestra la red de apoyo conformada por el acompañamiento en casa y el respaldo gubernamental. Figura de elaboración propia.

El Ministerio de Educación Nacional (2006), publicó las orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales, como primera medida de apoyo a estudiantes con esta caracterización, dando continuidad en sus orientaciones con tres documentos más en los siguientes años 2015 y 2017 con orientaciones a la familia, docentes y administrativos en un marco de una educación inclusiva. Normativamente es el primer apoyo que reciben los estudiantes en Colombia, además de la invitación en la misma a la familia, escuela y entidades gubernamentales

a apoyar a los estudiantes con C Y TE, sin embargo, en la realidad no se hace evidente este apoyo en mención por parte de todos los que debieran estar involucrados.

Existe un componente afectivo que se lee entre líneas en medio de las entrevistas, este tiene que ver con el apoyo emocional que desde el rol de padre se ofrece todo el tiempo, que va desde expresiones de motivación hasta la manifestación de expectativas paternas que imaginan a sus hijos con el rótulo de éxito. Es de resaltar este aspecto emocional de los informantes, toda vez que coincide con la versión de los estudiantes, quienes se sienten queridos y apoyados por sus padres, manifiestan que para ellos es fundamental, se podría decir por sus expresiones gestuales que, el hecho que los estudiantes se sientan apoyados por sus padres, es un motor motivacional que los empuja a ser mejores.

Subcategoría: apoyo en casa.

Para el contexto de la investigación, el apoyo en el hogar se vuelve fundamental para nutrir esos talentos y brindar el acompañamiento necesario. Esto puede traducirse en ofrecer recursos adicionales, fomentar la exploración de sus intereses, crear un ambiente estimulante y trabajar en conjunto con la escuela para implementar las estrategias pedagógicas más adecuadas.

El apoyo activo y la observación atenta por parte de la familia en el hogar constituyen un componente indispensable para lograr una comprensión holística del niño y para potenciar al máximo sus habilidades, trabajando en sinergia con los educadores y los especialistas. La colaboración entre el hogar y la escuela asegura que las intervenciones sean coherentes y adaptadas a las necesidades individuales de cada niño.

Sánchez y Flores (2006), ofrece consejos prácticos para los padres de familia de niños con talento académico, les enseña a comprender de que se trata el talento académico, cómo se manifiesta, les brinda estrategias para identificar los talentos y por supuesto para el desarrollo del mismo; dejando ver la importancia que tiene el apoyo

familiar en el aprendizaje y desarrollo de los talentos de los estudiantes. Cabe resaltar que los autores no consideran únicamente el aspecto académico, también el desarrollo emocional, social y personal.

Resulta bastante pertinente la visión del autor con el contexto de la presente investigación, en la cual los estudiantes dejan ver la vital importancia que para ellos tienen contar con el apoyo de sus padres que, si bien las palabras no plasman aspectos como el tono de la voz que por instantes baja un poco, el investigador puede dar fe acerca de la emocionalidad observada en estos momentos de la entrevista en la que se indaga por el apoyo recibido en cada caso. El informante, EST1 manifiesta:

Ellas realmente me han apoyado no simplemente en las cosas que me gustan, sino a lo largo de mi vida, desde que era una bebé, dándome tanto el tiempo, cuidado, el trato correcto como lo que es en la alimentación, también a comprender mis problemas tanto de salud física como mental y a pesar que al principio no entiendan, ellas tratan de entenderme al máximo. Es un reto de vida que al final tenemos ciertos pensamientos distintos, opiniones diferentes, pero siempre tratan de entenderme y apoyarme en todo momento. Saben que, aunque seamos distintas o algunas veces no estemos en lo correcto, estamos para nosotras y nos apoyamos y nunca me va a faltar, por ejemplo, cuando yo las necesite en algún momento difícil.

En el caso de EST2, expresa que “el apoyo es total, yo cuento con mis papás todo el tiempo y todas las veces que los necesito, cuando no puede mi mamá entonces mi papá me ayuda...yo sé que cuento con ellos todo el tiempo”. Mientras que para EST3 “... siempre van a tratar de ayudarme, explicándome...buscar a personas también que me expliquen y me hagan consejos... ya con lo que ellos me dan yo soy alegre y ya, agradecida”.

En las tres versiones se deja claro que las estudiantes cuentan con el apoyo de sus padres y familia, que existe un apoyo a sus gustos e intereses, así como apoyo emocional, se sienten comprendidas en casa, incluidas desde sus particularidades y a pesar de sus diferencias, las estudiantes demuestran seguridad al manifestar que siempre cuentan con su familia, con la única excepción de ACU1 que en un par de respuestas manifiesta que le gustaría contar con más apoyo en cuanto a tiempo de compañía de parte de su madre, quien es madre soltera, se desempeña como enfermera

y cumple largos turnos laborales para conseguir el recurso económico que se requiere en el hogar. Por su parte los padres expresaron:

... con ella he estado desde los cinco años pues como mamá y papá, pues yo qué le puedo decir, la he apoyado económicamente, pues mucho tiempo yo no le he podido dedicar, el tiempo que ella se merece por mi trabajo, pero lo que ella me dice, mamá esto a mí me gustaría esto, yo busco la manera de poder facilitarle a ella, no solo económicamente sino cómo yo le puedo cooperar a ella, si necesita algún concepto, algo que yo le pueda ayudar, yo también le apporto en ese sentido pues pienso que de esa manera y buscando, si yo de pronto no lo tengo en mis manos, busco cómo, conseguirle lo que necesita y yo sé que siempre lo que ella busca, lo que ella quiere es algo bueno y que le va a ayudar a enriquecer, entonces yo busco la manera como sea. ACU1.

Nosotros la hemos apoyado como familia, en lo que hemos podido, no somos muy adinerados, pero lo importante es que siempre ha habido respaldo, tanto de mis hijas, las hermanas mayores de ella, y nosotros, en clases con Batuta, estudió clarinete, estuvo en el coro, mi hija la metió en clases de inglés en la universidad, entonces siempre hemos estado ahí como dándole esa base de que vaya sobresaliendo, digo yo, que es primordialmente siempre la comunión en familia. ACU2.

Le proporciono herramientas para desarrollar su pasión por la pintura y el deporte. Asegurándome de que crezca en cada área. En este caso, no solamente yo, está el papá, está la hermana. Siempre la estamos motivando a que lo que a ella le guste, ahí siempre va a contar con nuestro apoyo. Pues le compramos material de pintura, vinilos, acrílicos, le hacemos cuadros en óleo para que ella pinte. Siempre la llevamos a entrenar y la acompañamos a sus partidos. En lo que ella necesite, siempre estamos ahí. ACU3

Los padres en sus versiones, coinciden en que el apoyo de los padres de familia siempre ha está presente en los tres casos, de distintas maneras, mediante tiempo de acompañamiento, cursos extracurriculares, clases particulares, escuelas deportivas, materiales para el aprendizaje, desde las distintas posibilidades que dependen en gran medida de las ocupaciones y recursos de los padres de familia, pero siempre apoyando a sus hijas en sus intereses. La motivación de estos padres de familia, es un aspecto a destacar y que se puede leer entre líneas, sin que allí se mencione a manera de redacción, parece un punto en este tipo de acudientes, como si el orgullo y las expectativas impulsaran a estos padres a estar atentos a las necesidades de apoyo de sus hijos.

Subcategoría: apoyo gubernamental.

Las políticas en materia educativa, cultural, artística, social y deportiva son generadas por el Estado. Resulta paradójico que los estudiantes que representan una institución, cuenten con escaso apoyo para el realce de los talentos y capacidades. Los

tres informantes refieren a la necesidad de un apoyo especializado gubernamental, más acorde a las diferentes necesidades de los estudiantes, apoyo que no se encuentra en el colegio y que, generalmente está disponible, pero de manera privada, mediante el pago de mensualidades. Además del apoyo en la familia y la escuela, el informante DOC1 manifestó que “es muy fácil, yo creo que, por parte de las instituciones gubernamentales, acoger, crear esos centros de investigación donde estos estudiantes puedan explotar sus capacidades al máximo”. así lo expresaron los informantes:

Bueno, aparte del colegio y la familia, las instituciones locales, acá la alcaldía de Villa del Rosario. mirar a ver si tiene algún rubro, apoyo o alguna beca en ciencia, alguna beca en el deporte, en danza, que los chicos les permita, porque es que nosotros tenemos una población que es población vulnerable, población que no tiene recursos, pero que tiene ganas y tiene capacidades, pero no hay recursos, entonces sentiría yo que ahí vendrían a las organizaciones locales, organización nacional, y conocer, porque es que eso no se conoce, el que lo conoce es el que está directamente allá trabajando en la alcaldía o en las secretarías, se deberían dar a conocer en las instituciones, y qué pueden hacer los chicos para poder acceder a esos beneficios. DOC2

No, es una cosa bastante compleja porque, a nivel de las personas que están más cercanas de estos estudiantes, de otras instituciones, sí, es complejo porque si no lo damos a conocer, si no hacemos alguna actividad o grabamos un audio, un video, o algo que demuestre el talento que tiene el muchacho primero, nadie va a reconocerlo. Entonces, creo que hay que hacer de pronto toda una parte de publicidad sobre estos muchachos que tienen estos talentos, mostrarlos para buscar ahí el apoyo que venga de afuera, sería genial, claro, espectacular, entonces, yo creo que deberíamos hacer eventos a nivel institucional y no hacer eventos de la manera que se hace en la universidad, que permita que estos muchachos muestren esas capacidades y talentos, tanto en la parte científica, académica, como en la parte de artes, para que de esta manera, puedan llegar todas esas personas que pronto le pueden colaborar a ellos que están ahí alrededor de nuestra institución. DOC3

En las voces de los sujetos, se observa la falta de conocimiento en lo que refiere a la oferta de programas u opciones de las instituciones municipales como casa de cultura, instituto municipal de recreación y deporte (IMRD), subsecretaría de educación o cualquier otra entidad, y este desconocimiento tiene fundamento principalmente en la inexistente oferta que las instituciones hacen al público, a ello se refiere el DOC2 al afirmar que solo quienes trabajan en esas entidades, son quienes conocen las posibles opciones a las que se puede acceder.

Existe en ellos la idea de apoyo gubernamental como necesidad y posibilidad de apoyo a los estudiantes, pero no hay una idea clara; los informantes también creen en una incapacidad económica de las familias, mayor a la que reconoce el investigador con

base en la versión de estudiantes y padres de familia, y suponen que una forma de llegar a ese apoyo gubernamental es visibilizar los talentos mediante eventos organizados desde el colegio, que sirvan de ventana para mostrarlos, ellos suponen que de esta manera las entidades podrían llegar a fijarse en estos estudiantes, algo así como si fueran unos cazatalentos.

En teoría, existen en Colombia una serie de instituciones gubernamentales del orden municipal, departamental y nacional que apoyan el deporte, el arte y la cultura, entidades creadas con el objetivo de fortalecer cada uno de esos aspectos a la población de manera gratuita por su carácter público; pero que en la realidad se quedan cortas en el momento de impactar a los niños, niñas, jóvenes y adolescentes que necesitan de su apoyo. Los padres de familia, por su parte, parecen no conocer estas opciones de formación extraescolares para apoyar el desarrollo de las capacidades de sus hijos, pues no hacen referencia a las mismas.

El Ministerio de educación nacional Colombiano publicó el Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva (MEN, 2015), en el cual aborda un capítulo que lleva por nombre, articulación entre sectores, en este, afirma que “es evidente que la puesta en práctica y la aplicación efectiva de acciones integradas reporta aún numerosos desafíos estructurales, organizativos, legales e institucionales tanto a nivel de las políticas públicas como en su desarrollo concreto en espacios locales.”, utilizando la palabra desafío para expresar que se cuenta con una articulación de los sectores, solo en teoría, en el deber ser, pero no ocurre en la práctica.

Más importante aún, su expresión, “Se necesitan gobiernos regionales que realmente estén dispuestos a invertir más y mejor en la infancia y en el desarrollo de las generaciones venideras.”, pues de manera implícita, reconoce que los recursos no están en sus manos, y resta confiar en la buena fe de las alcaldías y gobernaciones, en su compromiso con los niños, niñas, jóvenes y adolescentes que cuentan con habilidades y talentos por desarrollar; algo que en el contexto del municipio donde se desarrolla la

presente investigación, no cuenta con políticas claras, no son prioridad en materia de gobierno y si acaso existen programas de apoyo, su enfoque no está direccionado a los estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales.

Desde la experiencia vivida por los informantes clase para que los estudiantes con Capacidades y Talentos, logren sus metas y objetivos, debe existir la integración de la familia- escuela y los entes gubernamentales como un todo integrado, porque de manera aislada se corre el riesgo de bajar el rendimiento académico o artístico-deportivo e incurrir en oficios y profesiones que no están a la par de su perfil inicial. Estos jóvenes tienen un gran potencial pero para lograr la cúspide necesitan apoyo, elevar su autoestima y motivación al logro.

SECCIÓN V

CONSTRUCTOS SOBRE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON CAPACIDADES Y/O TALENTOS EXCEPCIONALES (C Y TE) EN EL INSTITUTO TÉCNICO MARÍA INMACULADA. VILLA DEL ROSARIO COLOMBIA

La inclusión educativa de estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales (C y TE) representa un desafío epistemológico, ético y pedagógico que trasciende los marcos tradicionales de la diversidad. En el escenario donde se realizó este estudio, el cual corresponde a una institución educativa pública, muy similar al resto de instituciones del municipio, donde las brechas estructurales se entrelazan con diversos imaginarios sobre la inteligencia y el talento, éstos suelen ser invisibilizados o atendidos incorrectamente, generando exclusión simbólica y curricular. Esta teorización parte de la necesidad de construir teoría más sensibles, flexibles y situados, que reconozcan la excepcionalidad no como privilegio, sino como una expresión legítima de la pluralidad humana.

Desde una perspectiva crítica y humanista, el prisma se enfoca hacia la configuración de las prácticas docentes y las políticas educativas que limitan o respaldan las posibilidades de desarrollo integral de estos estudiantes. La inclusión de C y TE no puede reducirse a garantizar el acceso a la educación sin distinción, exige una transformación profunda de los sentidos que atribuimos al aprendizaje, la evaluación, la participación y la justicia educativa. En este marco, se destacan aportes que van desde la neuroeducación hasta teorías para potenciar el talento y articular una mirada que dignifique la diferencia y potencie el vínculo escuela-familia-gobierno como espacio de reconocimiento y desarrollo de las capacidades y talentos excepcionales.

Desde esta perspectiva, se presentan a continuación constructos emergentes desde la percepción de los sujetos entrevistados, mismos que contribuirán a formular un marco teórico orientado a la comprensión e inclusión de estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales. Así se tiene:

La humanización en las instituciones educativas

La educación contemporánea enfrenta el reto de reconocer y potenciar los talentos humanos desde una perspectiva ética, inclusiva y humanista, en lugar de limitarse a clasificaciones estandarizadas o métricas de rendimiento, las instituciones educativas deben asumir el compromiso de humanizar el talento, entendiendo este como una expresión singular de la dignidad, la creatividad y la diversidad cognitiva de cada estudiante. Esta humanización implica superar los enfoques tecnocráticos y meritocráticos que reducen el talento a una función productiva, para abrir paso a una pedagogía del reconocimiento, del cuidado y de la alteridad.

La gestión de los estudiantes con talento y capacidades excepcionales en las instituciones educativas no puede desvincularse de los contextos sociales, culturales y emocionales en los que se inscribe. Al respecto, Hart, et al. (2024) afirman que “el conocimiento organizativo es importante para otorgar sentido de dirección a través de directrices, canales, procedimientos y recursos que permitan crear condiciones óptimas para potencializar el flujo de conocimiento” (p. 12). Desde una lectura crítica, esta cita sugiere que el conocimiento no fluye de manera espontánea en las instituciones educativas; requiere condiciones habilitantes que lo dignifiquen y lo orienten.

Las “directrices, canales, procedimientos y recursos” mencionados no deben entenderse como mecanismos burocráticos, sino como mediaciones éticas y pedagógicas que permiten que el saber se convierta en experiencia compartida, en práctica reflexiva y en herramienta de transformación. En este sentido, el conocimiento organizativo no es neutro: está atravesado por decisiones políticas, culturales y epistemológicas que definen qué saberes se legitiman, cuáles se excluyen y cómo se vinculan con los sujetos que los producen.

La humanización requiere una transformación institucional que reconozca la subjetividad del educando como fuente legítima de saber y acción. La educación humanista, como señala Jaramillo y Mendoza (2020), “es un acto de conciencia y de responsabilidad que todos debemos adoptar para lograr nuestro desarrollo como país y alcanzar una mejor calidad de vida” (p. 3). Esta visión sitúa el talento como un bien común, no como un privilegio individual, y exige que las instituciones educativas se conviertan en espacios de justicia cognitiva, donde cada estudiante pueda explorar sus potencialidades sin ser encasillado por prejuicios, estigmas o diagnósticos excluyentes. La humanización implica, por tanto, una ruptura con los modelos de selección y clasificación que históricamente han marginado a quienes no encajan en los estándares normativos del éxito escolar.

En los contextos actuales, donde a pesar de las innovaciones, las brechas estructurales limitan el acceso a oportunidades formativas, la humanización del talento adquiere una dimensión ética y territorial. Ibargüen et al. (2021) advierten que “las prácticas pedagógicas humanizadoras inciden directamente en el proceso de aprendizaje, al permitir que el estudiante se reconozca como sujeto activo y valioso dentro de la comunidad educativa” (p. 27). Al hablar de “reconocimiento”, se alude a una dimensión ontológica: el estudiante no solo aprende contenidos, sino que se descubre a sí mismo como portador de sentido, como alguien que tiene voz, agencia y dignidad. Esta perspectiva se alinea con autores como Paulo Freire, quien afirmaba que “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire, 1970), subrayando que el aprendizaje auténtico surge del diálogo y la conciencia crítica.

Las prácticas humanizadoras, entonces, no se limitan a gestos afectivos o metodologías participativas; implican una reconfiguración profunda del rol docente, del currículo y de la cultura institucional. En contextos vulnerables como Tibú, Cúcuta o Táchira (zona fronteriza de la institución en estudio), donde la exclusión educativa se entrelaza con la violencia allí presente, estas prácticas adquieren un carácter reparador,

éstas permiten que el estudiante muchas veces invisibilizado, se reconozca como sujeto valioso, no por lo que produce, sino por lo que es y representa en su comunidad.

Además, el énfasis en la comunidad educativa como espacio de reconocimiento colectivo sugiere que el aprendizaje no ocurre en aislamiento. La escuela se convierte en territorio de encuentro, donde el talento, la resiliencia y la creatividad emergen cuando se cultiva el respeto mutuo, la escucha activa y la corresponsabilidad. Esta visión se vincula con enfoques de neuroeducación crítica, que destacan la importancia del entorno emocional y social en la consolidación de aprendizajes significativos (Tokuhama y Espinosa, 2020). En estos escenarios, el talento y las capacidades se manifiesta en formas diversas: en la oralidad, el juego, la música, la resiliencia, la creatividad comunitaria, y debe ser reconocido como tal.

La humanización requiere de un rol docente, que debe transitar de ser transmisor de contenidos a ser mediador de sentidos; esto implica una formación ética, crítica y reflexiva, que permita al educador identificar y acompañar los talentos emergentes desde una mirada integral. Como señalan Hart- et al. (2024), “la participación activa en la planificación y coordinación de las acciones a seguir permite que surjan oportunidades para el desarrollo del talento humano” (p. 14). Esta participación no puede ser impuesta, sino construida, en diálogo con las comunidades, las familias y los propios estudiantes, reconociendo sus saberes, sus trayectorias y sus aspiraciones.

En síntesis, humanizar el talento y las capacidades en las instituciones educativas implica reconocer que cada estudiante es portador de una singularidad que merece ser cultivada con respeto, sensibilidad y compromiso. Es un llamado a transformar la escuela en un espacio de dignificación, donde el talento no se mida por estándares externos, sino por su capacidad de generar sentido, de construir comunidad y de abrir horizontes de posibilidad. Esta tarea exige una pedagogía situada, una gestión ética del conocimiento y una profunda convicción de que educar es, ante todo, un acto de humanización.

Figura 7

La humanización de los talentos en las instituciones educativas



Nota. Diagrama conceptual sobre la humanización de los talentos en las instituciones educativas. Se destacan seis ideas clave que promueven una transformación institucional centrada en la justicia epistémica, el reconocimiento de la subjetividad, y el talento como bien común.
Fuente: Elaboración propia.

Mecanismos de Identificación

La identificación de estos estudiantes constituye una de las tareas más complejas y éticamente sensibles del sistema educativo contemporáneo. En un contexto marcado por la diversidad cognitiva, emocional y sociocultural, los mecanismos de detección deben trascender los modelos tradicionales centrados en el rendimiento académico, para incorporar enfoques integrales, inclusivos y contextualizados. Reconocer el talento no es simplemente etiquetar; es visibilizar potencialidades que, de no ser atendidas, pueden convertirse en fuentes de frustración, desmotivación o exclusión silenciosa.

Desde una perspectiva crítica, el talento debe entenderse como una manifestación singular del desarrollo humano, que puede expresarse en múltiples dominios: lógico-matemático, lingüístico, artístico, interpersonal, corporal, entre otros. Vera y Vera (2024) afirman que “la identificación científica de educandos con talento y capacidades, deben considerar la singularidad que les caracteriza en varias áreas: salud y desarrollo, familiar y sociocultural, cognitiva y de aprendizaje, motivacional, afectiva y psicosocial” (p. 4). Esta afirmación subraya la necesidad de adoptar métodos que reconozcan la complejidad del sujeto, evitando reduccionismos que limiten la comprensión del talento a pruebas estandarizadas o diagnósticos clínicos.

Esta afirmación reconoce que el talento no es una categoría fija ni universal, sino una manifestación singular que emerge en la intersección de múltiples dimensiones del desarrollo humano. Al incluir áreas como la salud, el entorno familiar, la cultura, la cognición, la motivación y la afectividad, se está proponiendo un enfoque transdisciplinario que articula saberes pedagógicos, psicológicos, sociológicos y neuroeducativos. Esta visión se alinea con los postulados de la educación inclusiva crítica, que entiende la diversidad como valor y no como excepción.

La singularidad del talento y capacidades no pueden ser captadas únicamente por pruebas estandarizadas ni por modelos normativos de rendimiento. Se requiere una identificación sensible al territorio, que reconozca las trayectorias de vida, los saberes comunitarios, las formas de resiliencia y las expresiones culturales como indicadores legítimos de talento. Por ejemplo, un estudiante que demuestra liderazgo espontáneo en procesos de mediación comunitaria, o que crea narrativas orales con profundidad simbólica, está manifestando talentos que no siempre son reconocidos por el sistema escolar.

Además, al hablar de “identificación científica”, la cita no propone una tecnificación del proceso, sino una rigurosidad metodológica que respete la complejidad del sujeto. Esto implica combinar métodos cualitativos como el estudio de caso, la observación participativa y las entrevistas narrativas, con instrumentos psicopedagógicos adaptados

al contexto. La ciencia, en este marco, se convierte en herramienta de dignificación, no de exclusión.

Entonces, se destaca la importante actuación que tienen las instituciones educativas al construir mecanismos de identificación que no solo detecten el talento o la capacidad, sino que lo reconozcan en su dimensión humana, relacional y situada. Es un llamado a mirar al estudiante como totalidad, como sujeto de derechos, de saberes y de posibilidades, y a transformar la escuela en un espacio donde esa singularidad pueda florecer.

Entre los mecanismos más utilizados se encuentran las pruebas psicométricas, las escalas valorativas, las entrevistas individuales, la observación sistemática y los estudios de caso; sin embargo, su aplicación debe ser flexible, contextual y no excluyente. Fernández y Peña (2020) advierten que “el tratamiento de las características y cualidades de los alumnos talentos debe tener en consideración que ellos no constituyen una población homogénea por la diversidad de factores que condicionan el desarrollo humano” (p. 2). Esta heterogeneidad exige que los instrumentos de identificación se adapten a las trayectorias, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante, especialmente en contextos rurales o vulnerables donde el talento puede manifestarse de formas no convencionales.

La observación pedagógica y el estudio de caso emergen como herramientas clave para captar dimensiones del talento y las capacidades que escapan a las pruebas formales. Estas metodologías permiten al docente interpretar comportamientos, intereses, modos de expresión y formas de resolución de problemas que revelan habilidades excepcionales. Como señalan Fernández y Peña (2020), “proponer talleres que tienen en cuenta los contenidos teóricos y prácticos dirigidos al trabajo con los alumnos talentos constituyen una vía efectiva de superación para los docentes” (p. 5). La formación docente, por tanto, se convierte en un mecanismo indirecto de identificación, al sensibilizar al educador sobre la diversidad de talentos y dotarlo de herramientas para reconocerlos en su práctica cotidiana.

Según Akademikast (2023), “la identificación del talento académico se basa en una evaluación psicopedagógica múltiple que contemple pruebas de rendimiento, observación sistemática, cuestionarios y entrevistas individuales” (p. 6). Esta evaluación múltiple permite captar talentos que no siempre se expresan en el rendimiento escolar tradicional, como ocurre con estudiantes con dislexia, TDAH o perfiles neurodivergentes. Estos programas están diseñados para identificar, acompañar y potenciar estudiantes con alto potencial académico, especialmente desde edades tempranas, no solo buscan detectar habilidades cognitivas avanzadas, sino también ofrecer entornos de aprendizaje diferenciados que estimulen el desarrollo integral del talento.

La identificación del talento y/o capacidades también debe considerar el componente emocional y motivacional. Un estudiante puede poseer habilidades excepcionales, pero si no encuentra un entorno que las reconozca y estimule, es probable que las oculte o las reprima. Vera y Vera (2024) destacan “la importancia de las técnicas proyectivas, los test de creatividad y las escalas valorativas en el proceso de identificación” (p. 5), lo cual evidencia que el talento no es solo una cuestión de capacidad, sino también de contexto, autoestima y sentido de pertenencia.

En Colombia, los mecanismos de identificación de estudiantes con talento han evolucionado hacia enfoques más inclusivos, contextualizados y éticamente sensibles, especialmente desde la publicación del documento técnico del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 2015. Este documento propone rutas metodológicas para reconocer las capacidades y talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, y ha sido complementado por investigaciones recientes que analizan su aplicación en instituciones educativas del país.

Figura 8

Mecanismos de Identificación de estudiantes con talento



Nota. Representación gráfica de los mecanismos de identificación de estudiantes con talento. Se ilustran seis enfoques complementarios que promueven una comprensión amplia, contextual y no reduccionista del talento, reconociendo su expresión singular y las trayectorias de vida de cada estudiante. Fuente: Elaboración propia.

Proyecto de vida como estimulación educativa

En el contexto educativo contemporáneo, el proyecto de vida ha dejado de ser una herramienta meramente orientadora para convertirse en un dispositivo pedagógico que estimula el desarrollo integral del estudiante, su implementación no solo favorece la toma de decisiones conscientes, sino que activa procesos de autorregulación, motivación y construcción de sentido, especialmente en contextos vulnerables donde la incertidumbre y la fragmentación social afectan directamente la trayectoria escolar. La estimulación educativa a través del proyecto de vida implica reconocer al estudiante

como sujeto de deseo, de historia y de posibilidad, capaz de imaginar y construir futuros desde su realidad situada.

El proyecto de vida, entendido como una narrativa personal que articula aspiraciones, valores y metas, permite que el estudiante se reconozca como protagonista de su proceso formativo. Díaz et al. (2020) afirman que “la construcción del proyecto de vida en estudiantes de enseñanza media se ve influenciada por elementos educativos, socioculturales y por la capacidad de autoevaluación y determinación del estudiante” (p. 6). Los elementos educativos hacen referencia no solo al currículo formal, sino también a las prácticas pedagógicas, los vínculos con los docentes, el acceso a recursos formativos y el clima institucional.

Los elementos socioculturales, por su parte, remiten a las condiciones familiares, comunitarias y territoriales que influyen en la manera en que los jóvenes imaginan su futuro. En el contexto de la investigación, donde el horizonte vital puede estar limitado por la migración, la violencia o la exclusión, el proyecto de vida se convierte en una herramienta de resistencia simbólica. Como señala Castilla Atencia et al. (2021), “más del 50% de los estudiantes no tiene claro su proyección futura, planteándose actividades articuladas con herramientas TIC donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus procesos cognitivos y socioafectivos”. Esto evidencia la necesidad de estrategias pedagógicas que vinculen el proyecto de vida con el contexto real del estudiante, reconociendo sus saberes, sus trayectorias y sus aspiraciones.

Finalmente, la capacidad de autoevaluación y determinación es clave para que el proyecto de vida no sea impuesto ni instrumentalizado. Implica que el estudiante se reconozca como sujeto activo, capaz de reflexionar sobre sus decisiones, sus emociones y sus metas. Esta dimensión está estrechamente vinculada con el desarrollo de competencias socioemocionales, como la autorregulación, la empatía y la resiliencia. Tirado Garzón (2023) lo expresa con claridad: “el proyecto de vida como motivación en el proceso de aprendizaje permite mejorar la autoestima, fomentar la interacción y desarrollar habilidades sociales en estudiantes que enfrentan conflictos sociales y falta de apoyo familiar” (p. 9).

Desde esta postura, se debe comprender el proyecto de vida como una construcción compleja, situada y profundamente humana. Su estimulación educativa exige una mirada ética, territorial y participativa, que reconozca al estudiante no solo como aprendiz, sino como sujeto de historia, de deseo y de transformación. Desde una perspectiva pedagógica, el proyecto de vida estimula competencias básicas y socioemocionales que son fundamentales para el aprendizaje significativo. Prieto (2019) sostiene que “la elaboración del proyecto de vida permite estimular y promover competencias como la toma de decisiones, la autorregulación emocional y la planificación estratégica en estudiantes de media integral” (p. 14). Estas competencias no solo fortalecen el rendimiento académico, sino que habilitan al estudiante para enfrentar desafíos personales y comunitarios con mayor autonomía y sentido crítico. La estimulación educativa, en este marco, no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se orienta a la formación de sujetos reflexivos, capaces de construir horizontes de vida dignos.

La motivación, como componente esencial del aprendizaje, también se ve potenciada por el trabajo pedagógico con el proyecto de vida. En este sentido, la estimulación educativa a través del proyecto de vida también interpela el rol docente, que debe transitar de ser transmisor de contenidos a ser mediador de sentidos. El acompañamiento en la construcción del proyecto de vida exige una pedagogía del cuidado, del reconocimiento y de la escucha activa.

Al respecto, Díaz et al. (2020) advierten que “los docentes y padres de familia brindan apoyo y procesos elementales de sensibilización que favorecen la construcción del proyecto de vida, aunque con pocas orientaciones institucionales” (p. 7). Esta falta de articulación institucional limita el impacto de las estrategias pedagógicas, por lo que se requiere una política educativa que reconozca el proyecto de vida como eje transversal del currículo y como derecho formativo.

Desde lo anterior, se deduce que el proyecto de vida como estimulación educativa representa una apuesta ética y transformadora que dignifica la experiencia escolar, permite que el estudiante se reconozca como sujeto activo, capaz de imaginar y construir

futuros posibles desde su contexto. Estimula competencias cognitivas, emocionales y sociales que fortalecen el aprendizaje y la permanencia escolar. Y exige una reconfiguración del rol docente y de la cultura institucional, orientada al acompañamiento sensible y a la construcción colectiva de horizontes de vida.

Figura 9
Proyecto de vida como estimulación educativa



Nota. Representación gráfica del proyecto de vida como estimulación educativa. Se presentan seis dimensiones que vinculan el acompañamiento docente, la narrativa personal del estudiante y el enfoque ético-territorial como elementos clave para fomentar el desarrollo integral desde contextos educativos.
Fuente: Elaboración propia.

Estrategias pedagógicas para la integración educativa

La integración educativa de estudiantes con talento en Colombia exige una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, que reconozca la diversidad cognitiva como un valor y no como una excepción. En un país marcado por desigualdades territoriales, culturales y socioeconómicas, las estrategias pedagógicas deben ser sensibles al contexto, flexibles en su aplicación y éticamente comprometidas con el desarrollo integral de cada estudiante. El talento, entendido como una manifestación singular de potencialidades humanas, requiere entornos educativos que lo dignifiquen, lo estimulen y lo proyecten hacia la construcción de proyectos de vida significativos.

Las instituciones educativas colombianas han comenzado a transitar hacia modelos inclusivos que reconocen las capacidades y talentos excepcionales como parte de la diversidad escolar. El Ministerio de Educación Nacional (2022), en su documento de orientaciones técnicas, señala que “la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales debe estar mediada por estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de sus potencialidades en ambientes de aprendizaje enriquecidos” (p. 15).

Desde lo planteado, se deduce que el talento no se desarrolla en aislamiento ni bajo modelos homogéneos, requiere estrategias pedagógicas que reconozcan la singularidad del estudiante, sus ritmos, intereses, estilos de aprendizaje y contextos de vida. En este sentido, el término “mediada” no alude a una simple intervención técnica, sino a una acción educativa intencionada, sensible y situada. La mediación pedagógica implica que el docente actúe como facilitador, acompañante y diseñador de experiencias significativas que permitan al estudiante talentoso explorar, crear y reflexionar desde su propia voz.

El énfasis en “ambientes de aprendizaje enriquecidos” introduce una dimensión clave: el entorno educativo debe ofrecer desafíos cognitivos, diversidad de recursos, apertura al diálogo y oportunidades reales de participación. Estos ambientes no se limitan

a la infraestructura física, sino que incluyen la cultura institucional, las relaciones interpersonales, la flexibilidad curricular y el reconocimiento de saberes diversos. No se trata de aplicar estrategias aisladas, sino de construir una cultura pedagógica que valore la diversidad como principio estructurante. Como señala Mora Mera et al. (2025), “la innovación metodológica y la inclusión son factores clave para transformar la enseñanza y promover una educación más equitativa y efectiva” (p. 7).

La innovación metodológica no se refiere únicamente al uso de tecnologías o recursos novedosos, sino a la capacidad de repensar las formas de enseñar desde enfoques activos, participativos y situados; implica romper con la lógica del control y la repetición, para abrir paso a experiencias de aprendizaje que estimulen la creatividad, el pensamiento crítico y la construcción colectiva del conocimiento. Por su parte, el término de inclusión no puede entenderse como mera integración física de estudiantes con necesidades específicas, sino como una transformación profunda de las condiciones institucionales, curriculares y pedagógicas que permiten que todos los estudiantes incluidos aquellos con talentos excepcionales participen, aprendan y se reconozcan en el proceso educativo. Esta transformación requiere liderazgo pedagógico, formación docente continua y políticas institucionales que promuevan ambientes de aprendizaje enriquecidos.

Entre las estrategias más relevantes se encuentran la flexibilización curricular, el enriquecimiento horizontal y vertical, el agrupamiento por intereses, la tutoría entre pares y el uso de metodologías activas. Estas prácticas permiten adaptar los contenidos, ritmos y niveles de complejidad a las necesidades del estudiante talentoso, evitando su desmotivación o invisibilización. Hernández y Massani (2020) afirman que “la atención educativa a estudiantes con talento académico constituye un reto para la Psicología y la Pedagogía contemporáneas, que exige prácticas diferenciadas y contextualizadas” (p. 3). En este sentido, tanto la Psicología como la Pedagogía están llamadas a revisar sus paradigmas, superando enfoques normativos que tienden a patologizar la diferencia o a invisibilizarla bajo criterios de rendimiento.

Las “prácticas diferenciadas” que exige esta atención educativa no deben confundirse con estrategias de segregación o elitismo. Se trata de diseñar experiencias pedagógicas que reconozcan la singularidad del estudiante, sus ritmos de aprendizaje, sus intereses profundos y sus formas de expresión. Esto implica flexibilizar el currículo, diversificar los recursos didácticos y fomentar ambientes de aprendizaje retadores, creativos y emocionalmente seguros.

La formación docente es otro eje fundamental en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas, los educadores deben ser capaces de identificar el talento en sus múltiples expresiones, diseñar propuestas didácticas retadoras y acompañar el proceso formativo con sensibilidad y rigor. Mora Mera et al. (2025) destacan que “la innovación metodológica y la inclusión son factores clave para transformar la enseñanza y promover una educación más equitativa y efectiva” (p. 7). Esta transformación exige romper con modelos transmisivos y adoptar enfoques participativos, donde el estudiante talentoso pueda explorar, crear y dialogar desde sus intereses y capacidades.

El talento o las capacidades pueden manifestarse en formas no convencionales: liderazgo comunitario, creatividad narrativa, habilidades musicales, pensamiento crítico o resolución de problemas en condiciones adversas. La integración educativa, en estos casos, requiere prácticas pedagógicas que reconozcan los saberes locales, la oralidad, el juego y la cultura como fuentes legítimas de aprendizaje. Como señala el MEN (2022), “la atención educativa debe considerar las trayectorias de vida, los contextos familiares y comunitarios, y las formas de expresión propias del territorio” (p. 18).

El uso de tecnologías también ha abierto nuevas posibilidades para la integración de estudiantes. Plataformas digitales, recursos interactivos y entornos virtuales permiten personalizar el aprendizaje, ampliar el acceso a contenidos avanzados y fomentar la autonomía. Mora et al. (2025) concluyen que “la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras favorece el aprendizaje y genera ambientes motivadores, especialmente para estudiantes con necesidades educativas específicas” (p. 6). Aunque el talento no debe confundirse con la necesidad educativa especial, esta afirmación

resalta la importancia de crear ambientes estimulantes que respondan a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje.

Figura 10

Estrategias pedagógicas para la integración educativa de estudiantes con talento



Nota. Representación gráfica de estrategias pedagógicas para la integración educativa de estudiantes con talento. Se destacan seis enfoques que promueven la flexibilización curricular, la mediación pedagógica, la innovación metodológica y el reconocimiento de la diversidad como valor, orientando la práctica docente hacia experiencias significativas y contextualmente pertinentes. *Fuente: Elaboración propia.*

Adecuación curricular para la atención educativa.

La atención educativa constituye un desafío ético y pedagógico que involucra la estructura curricular tradicional. En contextos donde la diversidad cognitiva y creativa se manifiesta con intensidad, la adecuación curricular se convierte en una herramienta indispensable para garantizar el derecho a una educación pertinente, inclusiva y estimulante. Esta adecuación no implica únicamente ajustes metodológicos, sino una

transformación profunda del enfoque educativo, reconociendo las potencialidades excepcionales como parte de la diversidad humana.

Según Gardner (1993), “la inteligencia no es una sola capacidad, sino un conjunto de potencialidades que se manifiestan de manera diversa en cada individuo” (p. 15). Esta perspectiva obliga a repensar los modelos curriculares homogéneos que limitan el desarrollo de talentos específicos. La adecuación curricular, en este sentido, debe contemplar la flexibilidad de contenidos, la diversificación de estrategias didácticas y la apertura a trayectorias formativas personalizadas.

Este enfoque tiene profundas implicaciones pedagógicas; en lugar de medir a todos los estudiantes bajo un mismo parámetro, la educación debe abrirse a la diversidad de talentos y estilos cognitivos. El autor invita a repensar el currículo desde una lógica inclusiva, donde la adecuación no se limita a compensar dificultades, sino a potenciar singularidades, esta mirada permite valorar saberes locales, formas de pensamiento comunitario y expresiones culturales como manifestaciones legítimas de inteligencia.

Desde una perspectiva hermenéutica, la cita también considera el acto educativo como interpretación de las potencialidades del otro. Reconocer la inteligencia como pluralidad implica que el docente no impone un modelo, sino que escucha, interpreta y construye trayectorias formativas. En palabras de Gardner (1993), “la educación debe ayudar a cada individuo a desarrollar sus talentos únicos y a encontrar formas de contribuir a la sociedad” (p. 21).

No se trata solo de formar habilidades cognitivas, sino de reconocer la singularidad de cada sujeto como portador de talentos que, al ser cultivados, pueden convertirse en aportes significativos para la comunidad. Esta visión rompe con el paradigma tecnocrático que reduce la educación a la empleabilidad o al rendimiento estandarizado. La UNESCO (2005) sostiene que “la educación inclusiva no se limita a integrar a los excluidos, sino que transforma el sistema para responder a todos los estudiantes” (p. 21). En el caso de los estudiantes con talentos, esta transformación implica superar la visión asistencialista y promover entornos de aprendizaje retadores,

creativos y emocionalmente seguros. La adecuación curricular debe permitir la profundización temática, el acceso a recursos avanzados y la participación en proyectos interdisciplinarios que estimulen el pensamiento complejo.

La adecuación curricular estos estudiantes requiere una mirada contextualizada; no se trata de importar modelos estandarizados, sino de construir propuestas pedagógicas situadas, que reconozcan los saberes locales, las condiciones materiales y las aspiraciones comunitarias. Como señala Díaz Barriga (2006), “la planeación curricular debe partir del contexto sociocultural y dialogar con las necesidades reales de los estudiantes” (p. 47).

Además, la adecuación curricular debe considerar la dimensión emocional y axiológica del proceso educativo. Los estudiantes con talentos suelen experimentar frustración, aislamiento o desmotivación cuando sus capacidades no son reconocidas ni estimuladas. Por ello, es fundamental integrar estrategias de acompañamiento afectivo, tutorías especializadas y espacios de expresión creativa. Sternberg (2003) advierte que “el talento sin motivación y sin apoyo emocional puede convertirse en una fuente de sufrimiento” (p. 109).

El autor invita a una lectura profunda desde la hermenéutica educativa, la axiología del cuidado y la pedagogía crítica. No es solo de una advertencia sobre el riesgo de desatender a estudiantes con altas capacidades, sino de una invitación a repensar el sistema educativo, que muchas veces celebra el rendimiento sin preguntarse por el bienestar. El talento, en sí mismo, no garantiza plenitud ni éxito; requiere condiciones afectivas, vínculos significativos y reconocimiento. Cuando el entorno escolar se limita a exigir sin acompañar, a etiquetar sin comprender, el talento puede volverse una carga, una herida silenciosa. En palabras de Goleman, “la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar bien las emociones” (1995, p. 36). Sin esta dimensión, el talento puede quedar expuesto al vacío existencial.

Desde una mirada fenomenológica, el sufrimiento emerge cuando el sujeto no logra integrar su singularidad en el mundo que habita. Un niño talentoso que no encuentra espacios para expresarse, que es incomprendido por sus pares o que se siente presionado por expectativas externas, puede vivir su diferencia como un exilio. El talento, entonces, deja de ser posibilidad y se convierte en dolor. Como advierte Freire, la educación que no es liberadora, hace del educando un objeto de adaptación.

Por eso, la adecuación curricular debe incluir estrategias de contención emocional, tutorías sensibles y espacios de expresión creativa. No basta con identificar el talento; hay que dignificarlo, es necesario construir entornos pedagógicos que lo nutran, lo desafíen y lo potencien. En palabras de Freire (1997), “la educación verdadera es aquella que reconoce al educando como sujeto de su proceso, capaz de crear, reinventar y transformar” (p. 65). Desde esta perspectiva, la adecuación curricular se convierte en una práctica emancipadora, que honra la diversidad y potencia la dignidad educativa.

Figura 11

Adecuación curricular para la atención educativa de estudiantes con talentos



Nota. Adecuación curricular para la atención educativa de estudiantes con talentos, destacando enfoques inclusivos, flexibles y centrados en la singularidad del sujeto. *Fuente: Elaboración propia.*

TIC para el fortalecimiento educativo

En el contexto de una educación inclusiva y transformadora, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) representa una oportunidad estratégica para potenciar las capacidades de estudiantes con talentos. Estos estudiantes, caracterizados por una alta sensibilidad, creatividad, pensamiento divergente o habilidades excepcionales en áreas específicas, requieren entornos de aprendizaje flexible, retador y emocionalmente seguro. Las TIC, bien integradas, pueden convertirse en mediadoras pedagógicas que amplían horizontes, personalizan trayectorias y dignifican la diversidad cognitiva.

Según Área (2009), "las TIC permiten crear entornos de aprendizaje más abiertos, interactivos y personalizados, favoreciendo el desarrollo de competencias complejas" (p.

45). Esta posición se enfoca cuando se trata de estudiantes con talentos, quienes suelen demandar ritmos distintos, contenidos más profundos y desafíos intelectuales que trascienden el currículo tradicional. Las plataformas digitales, los simuladores, los entornos virtuales de investigación y las herramientas de autor ofrecen posibilidades para que estos estudiantes exploren sus intereses, construyan conocimiento y se vinculen con comunidades académicas afines.

Las TIC, al diversificar los lenguajes y formatos de aprendizaje, visual, auditivo, kinestésico, lógico, narrativo, permiten atender esta pluralidad, facilitando experiencias significativas para talentos musicales, matemáticos, lingüísticos o espaciales. Por ejemplo, un estudiante con talento lógico-matemático puede beneficiarse de plataformas como GeoGebra o Khan Academy, mientras que uno con talento verbal puede explorar narrativas interactivas, blogs o podcasts educativos.

Además, las TIC favorecen la autonomía y la autorregulación del aprendizaje, aspectos clave en el desarrollo del talento. Como señala Salinas (2004), “el uso de tecnologías en la educación debe orientarse a fomentar la capacidad de aprender a aprender, especialmente en estudiantes con altas capacidades” (p. 62). Esta autonomía no implica aislamiento, sino la posibilidad de construir trayectorias personalizadas, con acompañamiento docente y retroalimentación constante. En este sentido, los entornos virtuales permiten diseñar itinerarios formativos adaptados, con recursos avanzados, mentorías especializadas y espacios de expresión creativa.

Como advierte Burbules (2002), “la tecnología no es neutra; su uso educativo debe estar mediado por valores, cultura y sentido pedagógico” (p. 29). El uso de las tecnologías puede ser aliadas para visibilizar talentos que antes permanecían ocultos, conectarlos con redes de aprendizaje globales y fortalecer su identidad. Sin embargo, el uso de TIC también exige acompañamiento emocional. Como advierte Sternberg (2003) “el talento sin motivación y sin apoyo emocional puede convertirse en una fuente de sufrimiento” (p. 109). Por ello, las propuestas tecnológicas deben integrar espacios de tutoría, contención afectiva y reconocimiento. Las TIC no deben ser solo herramientas,

sino entornos humanizados, donde el estudiante se sienta valorado, escuchado y desafiado.

Las TIC ofrecen un potencial transformador para el fortalecimiento educativo de estudiantes con talentos, siempre que se integren a los intereses del estudiante, exista un acompañamiento de un experto y se considere los aspectos afectivos que puede mover en ellos; entonces las TIC pueden hacer de mediadoras para potenciar habilidades, creatividad y el talento.

Figura 12

TIC para el fortalecimiento educativo de los estudiantes con talentos.



Nota. TIC para el fortalecimiento educativo de estudiantes con talentos, destacando su potencial para diversificar lenguajes, personalizar aprendizajes y promover la justicia educativa.

Fuente: Elaboración propia.

Papel de la triada familia-escuela-comunidad en la formación de talentos

La formación de talentos no puede entenderse como un proceso aislado ni exclusivamente escolar, requiere una articulación profunda entre tres actores fundamentales: la familia, la escuela y la comunidad. Esta tríada constituye un entramado afectivo, pedagógico y sociocultural que sostiene el desarrollo integral de los estudiantes con altas capacidades, reconocer esta interdependencia es clave para construir entornos que valoren la diversidad y potencien las singularidades.

Bronfenbrenner (1987) plantea que “el desarrollo humano ocurre en contextos interrelacionados, donde la familia, la escuela y la comunidad actúan como sistemas que se influyen mutuamente” (p. 23). Esta afirmación permite comprender que el talento no emerge únicamente por predisposición genética o estimulación escolar, sino por la interacción constante entre vínculos afectivos, oportunidades educativas y referentes culturales. La familia, como primer espacio de socialización, aporta seguridad emocional, reconocimiento y motivación; la escuela, como mediadora pedagógica, ofrece recursos, desafíos y acompañamiento; y la comunidad, como entorno simbólico, brinda sentido, pertenencia y proyección.

En este marco, Sternberg (2003) advierte que “el talento sin motivación y sin apoyo emocional puede convertirse en una fuente de sufrimiento” (p. 109). Por ello, el rol de la familia es insustituible: no solo como proveedora de afecto, sino como agente activo en la identificación y promoción del talento. Las familias que valoran la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico contribuyen a que sus hijos se reconozcan como sujetos capaces, incluso cuando el entorno escolar no lo hace.

La escuela, por su parte, debe asumir una postura ética y reflexiva frente al talento. Como señala Gardner (1993), “la educación debe ayudar a cada individuo a desarrollar sus talentos únicos y a encontrar formas de contribuir a la sociedad” (p. 21). Esto implica flexibilizar el currículo, diversificar las estrategias didácticas y formar docentes sensibles a las altas capacidades. La escuela no puede limitarse a identificar el talento; debe

acompañarlo, nutrirlo y proyectarlo. En este sentido, la articulación con la familia es esencial para construir trayectorias formativas coherentes, afectivas y retadoras.

La comunidad, como tercer vértice de la tríada, aporta una dimensión territorial y cultural indispensable. En palabras de Díaz Barriga (2006), “la planeación curricular debe partir del contexto sociocultural y dialogar con las necesidades reales de los estudiantes” (p. 47). La comunidad puede ofrecer espacios de participación, proyectos colaborativos, referentes locales y redes de apoyo que amplían el horizonte del talento. Además, la tríada familia-escuela-comunidad permite construir una ética del reconocimiento. Como advierte Fraser (2003), “la justicia no solo implica redistribución de recursos, sino reconocimiento de las identidades y capacidades de los sujetos” (p. 75). En este sentido, formar talentos no es solo una tarea técnica, también requiere de políticas educativas que sean justas y promuevan la equidad para la promoción de talentos, que faciliten espacios y recursos para formar el talento.

Desde aquí, el papel de la tríada familia-escuela-comunidad en la formación de talentos es esencial para garantizar procesos educativos integrales, éticos y contextualizados. No basta con identificar capacidades excepcionales; es necesario construir redes afectivas, pedagógicas y apoyo gubernamental que las sostengan. En palabras de Paulo Freire (1997), “la educación verdadera es aquella que reconoce al educando como sujeto de su proceso, capaz de crear, reinventar y transformar” (p. 65). Desde esta perspectiva, la tríada se convierte en una alianza emancipadora, que honra la diversidad y potencia el talento.

Figura 13

Papel de la Triada Familia-escuela-comunidad en la formación de talentos



Nota. Papel de la triada familia-escuela-comunidad en la formación de talentos, resaltando su rol afectivo, pedagógico y sociocultural en el desarrollo integral del estudiante. *Fuente: Elaboración propia.*

SECCIÓN VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Al concluir este proceso investigativo orientado a la comprensión de las prácticas, percepciones y desafíos de la inclusión educativa de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales (C y TE) desde una mirada inclusiva, emergen una serie de reflexiones que trascienden los límites del estudio y permiten reconocer la complejidad del fenómeno educativo en contextos reales. Este recorrido implicó no solo un acercamiento analítico a las políticas, lineamientos y estrategias institucionales, sino también un ejercicio de escucha y diálogo con los actores escolares, cuyos relatos evidencian las tensiones existentes entre la normativa y las prácticas cotidianas.

La investigación se consolidó, así como un espacio de construcción colectiva de saberes, donde la teoría se encontró con la experiencia, revelando que la verdadera inclusión requiere más que la presencia de los estudiantes en las aulas: exige el reconocimiento pleno de su singularidad y potencial, pero también de reconocer las cualidades de los contextos y del insuficiente apoyo gubernamental al momento de potenciar los estudiantes con C Y TE.

Los hallazgos de esta tesis invitan a repensar la noción de inclusión educativa desde una perspectiva transformadora. Se evidenció que la atención a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales aún enfrenta barreras estructurales, pedagógicas y culturales que limitan el desarrollo integral de sus habilidades. A pesar de los avances normativos promovidos por el Ministerio de Educación Nacional, la implementación efectiva de políticas inclusivas depende, en gran medida, de la disposición institucional y del compromiso docente para adaptar las prácticas pedagógicas a las particularidades de cada estudiante. En este sentido, la inclusión no debe concebirse como un mandato externo, sino como una ética de la educación basada en el respeto, la flexibilidad y la equidad.

Desde una dimensión profesional y humana, este proceso investigativo permitió comprender que la investigación educativa no se reduce a la descripción de realidades, sino que implica una toma de posición frente a ellas. Reflexionar sobre la inclusión de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales conlleva cuestionar los modelos tradicionales de enseñanza, las nociones de éxito académico y los sistemas de evaluación que, muchas veces, invisibilizan la diversidad cognitiva y creativa de los aprendices. De igual modo, se reconoce el papel protagónico del docente como mediador de oportunidades y generador de contextos que estimulan el pensamiento divergente, la sensibilidad y la autonomía de los estudiantes.

Finalmente, esta tesis deja como aporte la necesidad de fortalecer las redes de apoyo y las estrategias interinstitucionales que articulen escuela, familia y comunidad en la construcción de ambientes educativos equitativos y estimulantes. Las reflexiones aquí presentadas abren nuevas líneas de investigación orientadas a profundizar en el diseño de políticas educativas diferenciadas, la formación docente en atención a la diversidad y el desarrollo de modelos pedagógicos que valoren la excepcionalidad como un recurso y no como una excepción. La educación inclusiva, en su sentido más amplio, representa una apuesta ética y social por transformar la escuela en un espacio donde cada estudiante pueda desplegar su potencial y construir su propio camino de aprendizaje, donde al pez no se le valore por su capacidad de trepar.

REFERENCIAS

- Academikast. (2023). *Academic Talent Search: claves para detectarlo y potenciarlo con éxito. [Guía para docentes]*. Disponible: <https://academikast.com/academic-talent-search-claves-para-detectarlo-y-potenciarlo-con-exito/>
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2.^a ed.). Editorial Trillas.
- Aldama, S. (2024). *Qué son los niños de cristal y cuáles son las señales que alertan sobre la falta de apoyo familiar*. Obtenido de Qué son los niños de cristal y cuáles son las señales que alertan sobre la falta de apoyo familiar: <https://www.infobae.com/salud/2024/01/06/que-son-los-ninos-de-cristal-y-cuales-son-las-senales-que-alertan-sobre-la-falta-de-apoyo-familiar/>
- Area, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. Madrid: Editorial Síntesis
- Arias, G. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología* (5ta. ed.). Caracas Venezuela: Episteme.
- Arnaiz. (2015). *La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(1), 45-101.
- Asociación Española de Superdotación y Talento, AEST. (2016). *El Modelo Renzulli. Altas capacidades y talentos*. Obtenido de <https://www.altascapacidadesytalentos.com/el-modelo-renzulli/>
- Ballesteros, S. (2014). *Habilidades cognitivas básicas, formación y deterioro*. UNED Ediciones, 19 .
- Betancurt , J. E. (2022). *La Inclusión Como Posibilidad de Reconocimiento en los escenarios educativos*. Manizales. Colombia: Universidad de Caldas.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brusco, I. (2020). *Neurociencias: el lugar de las inteligencias en el cerebro*. Obtenido de Neurociencias: el lugar de las inteligencias en el cerebro: <https://www.baenegocios.com/columnistas/Neurociencia-el-lugar-de-las-inteligencias-en-el-cerebro-20201104-0040.html>
- Bunge, M. (2002). *Epistemología. Curso de actualización*. Libro en línea. Siglo XXI. Obtenido de Epistemología. Curso de actualización. Libro en línea. Siglo XXI: https://www.academia.edu/31180937/Epistemolog%C3%ADa_Mario_Bunge_1_
- Burbules, N. (2002). *La educación en la era digital*. Barcelona: Gedisa.
- Bustanza, F. (2008). *Psicología Excepcional: Estudio de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales*. Arequipa. Perú.
- Carrion M, M. (2021). *Inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes en la Universidad Técnica de Machala-Ecuador*. Lima Perú: Universidad Técnica de Machala-Ecuador.

- Cifuentes, A, C. L. (2019). *Los talentos excepcionales de niños y niñas y su desarrollo en el teatro*. Colombia: niversidad José Francisco de Calda.
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/26422891_Categorizacion_y_triangulacion_como_procesos_de_validacion_del_conocimiento_en_investigacion_cualitativa
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación Cualitativa*. Universidad Bio- Bio, Chillan.
- Compromiso de Cali . (2019). *Inclusión en la Educación*. Obtenido de *Inclusión en la Educación*: <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know>
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá. Colombia.
- Corona, J. L. (2018). Investigación cualitativa fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Revista de comunicación VivatAcademia*, 69-76.
- Decreto 1421 . (2017). *sistema Único de Información normativa*. Bogotá Colombia.
- Díaz, F. (2006). *Currículum: Entre la teoría y la práctica*. México: Trillas.
- Díaz, I., Narváez, I., Amaya, T. (2020). *El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media*. [Artículo en línea]. Disponible: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-83062020000200113
- E de ES. (2023). *Equipo de Enciclopedia Significados Creado y revisado por nuestros expertos*. Obtenido de Equipo de Enciclopedia Significados Creado y revisado por nuestros expertos: <https://www.significados.com/inteligencia/>
- EDUCO. (2019). *¿Qué es la educación inclusiva y por qué es importante?* Obtenido de *¿Qué es la educación inclusiva y por qué es importante?*: <https://www.educo.org/Blog/Que-es-educacion-inclusiva-y-por-que-es-importante#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20supone%20un,un%20riesgo%20de%20exclusi%C3%B3n%20social.>
- Fernández, A., Peña, N. (2020). *Propuesta metodológica para la selección y clasificación de alumnos talentos en el proceso educativo*. *[Artículo en línea]. Disponible: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/10/alumnos-talentos.html>
- Forma infancia. (2023). *¿Qué explica la teoría del aprendizaje social?* (F. i. school, Ed.) Obtenido de *¿Qué explica la teoría del aprendizaje social?*: <https://formainfancia.lat/teoria-aprendizaje-social-principios/>
- Fraser, N. (2003). *La justicia social en la era de la globalización*. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 21(1), 67–84.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Fuster Guillen, Doris Elida. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H.-G. (1998). *El giro hermenéutico*. Madrid. España: Ediciones Cátedra, S. A.
- Gagné, F. (2007). *Ten commandments for academic talent development*. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 93–118. <https://doi.org/10.1177/0016986206296660>
- Gagné, F. (2015). *De los genes al Talento*. Revista de educación. (368).
- Gajardo, K. (2021). *“Actitudes y prácticas del profesorado comprometido con la inclusión”*. México: Universidad de Valladolid.
- García, A. y. (2011). *Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas*. (U. d. España., Ed.) Obtenido de Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas.
- Gardner, H. (2001). *Las Teorías de las Inteligencias Múltiples*. Fondo Cultural Económica.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios de Etnometodología*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos de la investigación cualitativa*. Madrid. España: Edición cualitativa. Morata.
- Gil, J. (2019). *“Diseño Curricular para la atención educativa de jóvenes con talentos y con Capacidades Excepcionales en Instituciones Inclusivas*. Universidad Atlántico. Colombia. Bogotá Colombia: Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnología de la Infomación.
- Godoy, M. y. (2008). *Constructos teóricos que fundamentan las competencias del docente universitario para la gestión del conocimiento en contextos virtuales de aprendizaje*. Revista de teorías y didáctica de las Ciencias Sociales(13), 88-100.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1982). *Bases epistemológicas y metodológicas de la investigación naturalista*. Educational Technology Research and Development, 30(4), 233-252.
- Hart, E., Ramos, C., Arzuza, A. (2024). *Gestión del talento humano: Una vía para el desarrollo de organizaciones educativas exitosas*. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17). [Artículo en línea]. Disponible: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882024000100075
- Henao Gil, J. R. (2017). *Diseño curricular para la atención educativa de jóvenes con talentos y con capacidades excepcionales en instituciones inclusivas*. Barranquilla. Colombia: Universidad Simón Bolívar.

- Hernández, L., Massani, J. (2020). *La atención educativa a estudiantes con talento académico en la Educación Básica Secundaria en Colombia*. Universidad y Sociedad, 10(3). [Artículo en línea]. Disponible: http://www.scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000300381
- Hernández S., F. C. (2003). *Metodología de la Investigación*. México. Mc Grau Hill.
- Hernandez-Sampieri, R. y. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Grau Hill.
- Ibargüen, M., Moscoso, A., López, A. (2021). *La humanización de las prácticas pedagógicas y sus afectaciones en el proceso de aprendizaje en las Instituciones Educativas Monseñor Ramón Arcila de Cali y Juan Bautista Caballero Medina*. UNIMINUTO. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.ieramonarcila.edu.co/wp-content/uploads/2025/01/humanizacion-en-las-practicas-pedagogicas-Maribel-Ibarguen-Hurtado.pdf>
- Jaramillo, J., Mendoza, R. (2020). *La humanización de la educación en los tiempos modernos*. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. [Artículo en línea]. Disponible: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/02/humanizacion-educacion.html>
- Lastre, A. y. (2019). *Índice de inclusión en una institución pública en Colombia*. Revista Espacio, 40(33), 16.
- Leiva, J. y. (2015). *La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria*. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 8(2), 185-200.
- Ley 115. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá Colombia.
- Ley 361 . (1997). *Sistema Único de Información Normativa*. Bogotá. Colombia: Congreso de Colombia.
- Libiano, J. (2022). *Las capacidades cognitivas, tipos, funciones y estimulación. Obtenido de Las capacidades cognitivas, tipos, funciones y estimulación*. <https://neuronup.com/estimulacion-y-rehabilitacion-cognitiva/las-capacidades-cognitivas-que-son-tipos-funcionamiento-y-estimulacion/>
- López, A, M. B. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. (C. d. España, Ed.) Obtenido de Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades.: <http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/materiales/eespecial/inn2000apsac/inn2000apsacpc.pdf>
- Lukman, B. y. (2023). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Argentina.: Talleres Gráficos Color Efe.
- Martínez, C., & Octalvaro, J. (2015). *La elección de la postura epistemológica del investigador y sus consecuencias metodológicas, éticas y prácticas*. Facultad Nacional de Salud Pública.
- Martinez, L. (2021). *El Modelo Jerárquico de Vernon: las claves de esta teoría sobre la inteligencia*. Obtenido de El Modelo Jerárquico de Vernon: las claves de esta teoría sobre la inteligencia: <https://psicologiaymente.com/inteligencia/modelo-jerarquico-vernon>
- MEN. (2023). *Resolución 2565*. Bogota. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. .

- Merizalde, J. A.-P.-L. (2022). *Estrategia de enriquecimiento: una intervención educativa en altas capacidades y talentos*. Ecuador: Digital Publisher CEIT. Obtenido de <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.956>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2011). *Estrategias pedagógicas para atender a las necesidades de niños excepcionales*. Quito. Ecuador.
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Lineamientos generales de política para la atención de personas con talentos y/o capacidades excepcionales*. Bogotá Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421*. Bogotá Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. [Orientaciones oficiales]. Disponible: https://escuelasecretarias.mineducacion.gov.co/sites/default/files/2022-10/9.20_ORIENTACIONES_%20TALENTOS%20EXEPCIONALES.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencias. España. (1999). *Cuestionario para la identificación de niños superdotados o con capacidades y talentos excepcionales*. Obtenido de *Cuestionario para la identificación de niños superdotados o con capacidades y talentos excepcionales*. <https://www.elsevier.es/es-revista-anales-pediatria-continuada-51-articulo-ninos-con-altas-capacidades-intelectuales>
- Molina, G. (2019). *Valores inclusivos compartidos por la Unidad Educativa del Instituto Montenegro (Quindío, Colombia) Una aproximación desde los maestros y revista Internacional de apoyo e inclusión*. (U. d. España, Ed.) 5(1).
- Mora, S., Solís, S., Solórzano, X., Loor, A., Macías Z, L. (2025). *Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas: Un análisis documental*. [Artículo en línea]. Disponible: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/17220>
- OMS. . (2016). *Capacidades excepcionales y la Educación Inclusiva*. Organización Mundial de la Salud. Obtenido de <https://capacidadesexcepcionalesylaeducacioninclusiva.wordpress.com/>
- OMS. . (2016). *Capacidades excepcionales y la Educación Inclusiva*. Organización Mundial de la Salud. Obtenido de <https://capacidadesexcepcionalesylaeducacioninclusiva.wordpress.com/>

- ONU. (2015). *La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es un plan de acción global adoptado por todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas*. Organización de las Naciones Unidas.
- Palella, y. M. (2004). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas. Venezuela: FEDEUPEL.
- Payer, M. (2000). *Teoría del constructivismo social de lev vygotsky*. Obtenido de teoría del constructivismo social de lev vygotsky. <https://proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACION%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf>
- Pérez, N. y. (2019). *Hermenéutica y la Fenomenología en la Investigación de las Ciencias humanas y sociales*. Bogotá. Colombia.
- Piñero M, Rivera M y Esteban E. (2019). *Proceder del Investigador Cualitativo. Precisiones para el proceso de investigación*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Universidad Nacional (Venezuela) Hermilio Valdizán (Perú)
- Prieto, B. (2019). *El proyecto de vida como estrategia pedagógica para la estimulación y promoción de competencias básicas y socioemocionales en estudiantes de media integral* (Tesis de maestría, Universidad Sergio Arboleda).
- RAE. (2023). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido de Real Academia de la Lengua Española: <https://dle.rae.es/inteligencia>
- Renzulli, J. (2005). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. In R. J.
- Restrepo, S, M. (2021). *Estudiantes con habilidades sobresalientes o excepcionales: Perfil Y Potencialización de sus habilidades educativas*. Universidad CES de Colombia.
- Ríos, P (2018). *Metodología de la Investigación. Un enfoque pedagógico*. Caracas Venezuela: Cognitus
- Rivero, J. (2019). *Aproximación a la construcción del saber pedagógico del docente venezolano en el marco de la educación inclusiva*. (Tesis Doctoral). Obtenido de <https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/488>
- Robinson, P. M. (1997). *Niños superdotados y talentosos*. Revista Pediatría. España, 83-90.
- Rodríguez, N. (2018). *Los tres paradigmas de la Investigación en Educación*. . Caracas. Venezuela: Universidad Central de Venezuela, .
- Ruiz Lozano, R. (2019). *Políticas y prácticas pedagógicas inclusivas para la generación de una cultura inclusiva*. Ibagé. Colombia: Universidad de Tolima.
- Ruíz, L. (2022). *Psicologicamente hablando*. Obtenido de *Psicologicamente hablando*. <http://www.psicologicamentehablando.com/como-se-mide-la-inteligencia-humana/>
- Ruíz, N. (2020). *Impacto sobre el redimiento cognitivo y escolar en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. España: Universidad de Granada.

- Salas, D. (2019). *Triangulación en la Investigación Cualitativa*. Obtenido de <https://investigaliacr.com/investigacion/triangulacion-en-la-investigacion-cualitativa/>
- Salinas, J. (2004). *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*. Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento, 1(1), 1–13.
- Smowl. tech. (2022). *Test psicométrico: definición, tipos y consejos*. Obtenido de Test psicométrico: definición, tipos y consejos: <https://smowl.net/es/blog/test-psicometrico-definicion-tipos-consejos/>
- Sociedad Universal. (2022). *Ventajas y desventajas de la educación inclusiva*. Obtenido de <https://sociedaduniversal.com/inclusion/cuales-son-las-ventajas-y-desventajas-de-la-educacion-inclusiva/>
- Sternberg, R. (2003). *Widening the circle of giftedness*. *Phi Delta Kappan*, 84(2), 107–112.
- Taylor S y Bogdán, R (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires Argentina: Paidós
- Tirado, L. (2023). *El proyecto de vida como motivación en el proceso de aprendizaje y desarrollo de la autoestima*. [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Disponible: <https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/58771/1/lvtiradog.pdf>
- Torres, A. (2017). *La teoría de las aptitudes mentales primarias de Thurstone*. Obtenido de *La teoría de las aptitudes mentales primarias de Thurstone*. <https://psicologiymente.com/inteligencia/teoria-aptitudes-mentales-primarias-thurstone>
- Torres, A. (2017). *La teoría de los tres estratos*. Obtenido de *La teoría de los tres estratos*: <https://psicologiymente.com/inteligencia/teoria-tres-estratos-inteligencia-carroll>
- Triglia, A. (2015). *Inteligencia: el Factor G y la Teoría Bifactorial de Spearman*. Obtenido de *Inteligencia: el Factor G y la Teoría Bifactorial de Spearman*: <https://psicologiymente.com/inteligencia/inteligencia-factor-g-teoria-bifactorial-spearman>
- UNESCO. (2005). *Directrices para la inclusión: Asegurar el acceso a la educación para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 ODS4*. Obtenido de *Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 ODS4: UNESCO. ODS4: EDUCACIÓN*. <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346#:~:text=Objetivo%204.,toda%20la%20vida%20para%20todos&text=%3E%20Cuales%20de%20la%20metas%20educativas%20considera%20m%C3%A1s%20importantes%20para%20su%20pa%C3%ADs%20%3F>
- UNESCO. (2020). *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*.
- UNESCO. (2023). *La Educación Inclusiva*. Obtenido de *La Educación Inclusiva*. <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know>

- UNIR. (2020). *La zona de desarrollo próximo y su aplicación en el aula*. Obtenido de La zona de desarrollo próximo y su aplicación en el aula: <https://www.unir.net/educacion/revista/zona-desarrollo-proximo/#:~:text=El%20concepto%20de%20zona%20de,una%20fuente%20de%20estimulaci%C3%B3n%20cognitiva>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2003). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Van Manen, M (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Viva. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. España: Idea Books, SA
- Vargas B, X. (2007). *¿Cómo hacer una investigación cualitativa?*. Jalisco. México: ETXETA.
- Vega Gonzales, E. O. (2021). *Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica*. Universidad Cesar vallejo . Perú: Revista ensayos pedagógicos.
- Vélez, X. (2021). *Tesis Doctoral: Análisis de la inclusión educativa a través de indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje, actitudes del profesorado y condiciones de accesibilidad en los centros de la ciudad de Cuenca (Ecuador)*. Cuenca. Ecuador: Universidad del Azuay (UDA).
- Vera, C., Vera, N. (2024). *La identificación de los educandos con talento en el contexto educativo*. [Artículo en línea]. Disponible: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382024000100034
- Vicovsky, L. (2022). *Diversidad en el aula: niños/as con superdotación. Estudio desde la percepción docente sobre su formación, desafíos y dificultades de enseñanza*. Uruguay: Universidad de la República de Uruguay.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica