

**¿VECINA ORILLA?
UNA MIRADA LAS CAPACIDADES Y TALENTOS EXCEPCIONALES DESDE
UNA PERSPECTIVA PEDAGÒGICA**

ALEJANDRA OTÁLVARO ORREGO
ALEJANDRO MAYA PATIÑO
ANGÉLICA MARÍA TOBÓN RENDÓN
VÍCTOR ALEXANDER YARZA DE LOS RÍOS

Trabajo de grado

Asesora

Alexandra Agudelo López

Mg. en Educación
Énfasis en Cognición y creatividad
Universidad Pontificia Javeriana

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
MEDELLÍN
2005

AGRADECIMIENTOS

A nuestra asesora de cabecera y de corazón: por sus permanentes presencias y ausencias...

Al Colegio Alcaravanes, sus estudiantes, sus profesoras y profesores, sus administradores, sus familias, su Junta...

Al asesor estadístico, Camilo...

A la asesora de construcción del protocolo de evaluación, Ángela...

A la profesora Mariela Rodríguez por su acompañamiento...

Al diseñador, Andrés...

A nuestros amigos y amigas, compañeros y compañeras...

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	2
CONTENIDO	3
INTRODUCCIÓN.....	5
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	9
1.1 DE LA EXPLORACIÓN SISTEMÁTICA DE LAS CAPACIDADES INTELLECTUALES A LAS TEORÍAS SOBRE LA INTELIGENCIA	10
1.2 PRIMERAS APARICIONES DEL CONCEPTO DE SUPERDOTACIÓN: MODELOS EXPLICATIVOS.....	13
1.3 MODELOS COMPRENSIVOS DE LA EXCEPCIONALIDAD	19
1.4 PROPUESTAS PARA LA COMPRESIÓN Y ATENCIÓN DE LAS CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES EN EL PAÍS.....	20
2. REFERENTES CONCEPTUALES	28
2.1 CONCEPTO DE CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES: UNA RELACIÓN POSIBLE	28
2.1.1. MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA DE REUVEN FEUERSTEIN.....	30
2.1.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	35
2.1.3 TEORÍA DE LA DESINTEGRACIÓN POSITIVA (TDP) DE KAZIMIERS DABROWSKI	40
2.1.4. NIVELES DE DESARROLLO POSITIVO	44
2.1.4. SÍNDROME DE DISINCRONÍA DE CHARLES TERRASIER	47
2.1.5 CREATIVIDAD	52
2.1.6 TEORÍA DEL AUTOGOBIERNO MENTAL Y ESTILOS DE PENSAMIENTO	55
2.1.7 CONCLUSIONES	58
2.2 MODELOS PEDAGÓGICOS, ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA Y CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES	61
2.2.1 MODELOS PEDAGÓGICOS: EMERGENCIAS, CONCEPTUALIZACIONES Y CRÍTICAS	62
2.2.1.1 MARIO DÍAZ VILLA O PERSPECTIVA SOCIOLINGÜÍSTICA Y SOCIOLÓGICA: MODELO PEDAGÓGICO, CÓDIGO EDUCATIVO Y ESCUELAS NORMALES DEMOSTRATIVAS	68
2.2.1.2 OLGA LUCÍA ZULUAGA O PERSPECTIVA HISTÓRICO–EPISTÉMICA: MODELO, MODELO PEDAGÓGICO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	75

2.2.1.3 RAFAEL FLÓREZ OCHOA O PERSPECTIVA CIENTIFICISTA-HERMENÉUTICA: MODELOS PEDAGÓGICOS, CIENCIA Y FORMACIÓN	84
2.2.2 MODELOS PEDAGÓGICOS	90
2.2.2.1 MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL	91
2.2.2.2 MODELO PEDAGÓGICO ROMÁNTICO (EXPERIENCIAL O NATURALISTA)	92
2.2.2.3 MODELO PEDAGÓGICO CONDUCTISTA	93
2.2.2.4 MODELO O PERSPECTIVA PEDAGÓGICA COGNITIVA O CONSTRUCTIVISTA	94
2.2.2.5 MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL	96
2.2.3 ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA POBLACIÓN CON CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES	97
2.2.3.1 ESTRATEGIAS DE AGRUPAMIENTO	98
2.2.3.2 ESTRATEGIA POR ACELERACIÓN	99
2.2.3.3 ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN	101
3. DISEÑO METODOLÓGICO	103
3.1 INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	104
3.2 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO	105
4. CONCLUSIONES	116
4.1 PROCESO DE IDENTIFICACIÓN Y DE EVALUACIÓN DINÁMICA DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS	116
4.2 MODELOS PEDAGÓGICOS Y ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN	124
4.3 ORIENTACIONES PARA UN PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL INCLUSIVO	131
4.3.1 COMPONENTE CONCEPTUAL	132
4.3.2 COMPONENTE PEDAGÓGICO	134
4.3.2.1 MODELO PEDAGÓGICO	134
4.3.2.2 DISPOSITIVO INSTITUCIONAL DE APOYOS	136
4.3.2.3 CURRÍCULO POR COMPETENCIAS	137
4.3.3 COMPONENTE ADMINISTRATIVO Y DE GESTIÓN	140
4.3.4 COMPONENTE DE INTERACCIÓN COMUNITARIA	141
4.4 OTROS RESULTADOS	143
ANEXOS	144

INTRODUCCIÓN

A continuación presentamos el producto de nuestro proyecto de práctica pedagógica. Tal vez lo que menos encontramos fueron certezas, hallazgos, resultados estables y eternos, puntos de llegada, orillas fijas y estancadas, determinaciones que todo lo acallan, que nublan el mirar y toda posibilidad de encuentro. Al contrario: entramos en un espacio perpetuo de interrogaciones, desequilibrios, preguntas abiertas y flexibles, insinuaciones dudosas, relaciones efímeras que no pretenden encerrar ni capturar, universalizar ni globalizar.

Si de pronto nos interrogas sobre qué fue lo más seguro y estable que encontramos, posiblemente, te responderemos que lo único cierto es que habitamos en una incertidumbre sobre las presencias y las ausencias de lo Otro en esa estrecha relación con el nosotros.

El punto de partida es, así, una presencia-ausencia del Otro. El Otro es una presencia permanentemente ausente o, quizá, una ausencia siempre presente. Por eso el Otro es un punto de partida de una escritura que crea acontecimiento. Sin el Otro, la escritura está desligada del otro. Y desligada del Otro no hay escritura. Hay, eso sí, la insoportable relevancia de un yo que se nos revela tan pueril como artificial. (Skliar, 2005, 191)

Este trabajo de grado toma como problema la necesidad de pensar un modelo pedagógico que incluya la población con capacidades o talentos excepcionales. Cada vez con mayor frecuencia, el sistema educativo colombiano registra casos de niños, niñas y jóvenes con capacidades o talentos excepcionales que demandan apoyos particulares para su proceso de formación y aprendizaje, lo cual legitima conceptualizarlos (no sin reservas) desde la perspectiva de las Necesidades Educativas (NE).

Lamentablemente, la falta de ofertas educativas y de apoyos para la potenciación de habilidades, competencias y desempeños en esta población, produce, con relación a los ambientes escolares, pérdidas de oportunidades, fracasos y deserciones escolares; además de desplazamientos a otros países y experiencias académicas, lo cual incide en las condiciones sociales, económicas y educativas de la nación.

Desde una perspectiva del derecho, las personas con capacidades o talentos excepcionales deben recibir una atención educativa, conforme a sus condiciones singulares, que garanticen su desarrollo integral y les posibiliten la incorporación efectiva en el entorno y su participación como ciudadanos. No obstante, en el país

sólo existen algunas experiencias que resultan insuficientes para cubrir la totalidad de la demanda de esta población y en el departamento carecemos de modelos de atención coherentes o de proyectos que ofrezcan alternativas efectivas de intervención (más allá de experiencias aisladas y con poca sistematización). En este sentido, puede afirmarse que la atención ofertada para esta población se encuentra en peores condiciones que la atención a la población con discapacidad.

Por lo anterior, se hace necesario que la Facultad de Educación y en particular el programa de Educación Especial, promuevan líneas de investigación y consolide espacios de reflexión y construcción teórico-prácticos que posibiliten la conceptualización e intervención de la población con capacidades o talentos excepcionales y fortalezca los procesos de formación de docentes para la atención a la diversidad. Además, porque no se han estructurado los suficientes proyectos de grado que aboquen por una reflexión continua sobre la educación de esta población en contextos de educación inclusiva.

Ahora bien, nuestro problema de investigación se orienta por las siguientes preguntas: ¿Cómo determinar la pertinencia de un modelo pedagógico para la atención educativa de la población con capacidades o talentos excepcionales? ¿Cuáles modelos explicativos y comprensivos se han empleado en el ámbito de la pedagogía para la conceptualización y atención educativa de la mencionada población? ¿Cuáles son las Necesidades Educativas que presenta ésta población en el Colegio Alcaravanes y cómo se están atendiendo en la institución?

Para intentar solucionar estas preguntas orientadoras nos propusimos los siguientes objetivos. El objetivo general consiste en diseñar una propuesta conceptual orientada hacia la construcción de modelos pedagógicos que incluyan la atención educativa a la población con capacidades o talentos excepcionales. Los objetivos específicos son los siguientes: Identificar y analizar los modelos explicativos y comprensivos empleados en el ámbito de la pedagogía para la conceptualización y atención educativa de la población con capacidades y/o talentos excepcionales; caracterizar el modelo pedagógico del Colegio Alcaravanes con relación a la atención de población con capacidades o talentos excepcionales; identificar y caracterizar las Necesidades Educativas de la población con capacidades o talentos excepcionales del Colegio Alcaravanes del Municipio de Envigado.

Nuestra pregunta inicial por un modelo pedagógico para ese otro que aparentaba habitar en una orilla vecina a toda interrogación común en la educación especial, es decir, aquella usualmente identificada con la discapacidad, con la escasez, con la limitación; se fue quedando despojada de todo su sentido real. Vimos emerger una pérdida de sentido mediante el encuentro con un proceso de significación: significar(nos) en el otro y con el Otro, con la alteridad y en la otredad.

Más fácilmente podemos afirmar que hemos llegado a un punto de partida y no a unas conclusiones. Pero la partida no está instalada en la ubicación, en la localización, en el emplazamiento, en el desciframiento o decodificación de toda expresión de la otredad con forma de capacidad o talento excepcional. Distinto a lo que pudiera pensarse, nuestro arribo al pensamiento de las alteridades o diferencias en educación está íntimamente enlazado con el reconocimiento de una especie amorfa de “nosotros”.

Pudimos llegar a reconocernos como una forma específica de manifestación de una alteridad para ese Otro que se pretendía enfocar como “objeto de estudio” y cuestionarnos sobre la multiplicidad de formas de relación determinista con ese otro y no con nosotros. Cuando nos hacemos visibles en tanto componente sustancial del proceso de investigación y ratificamos la presencia permanente de las diferencias en educación (no solamente en educación especial), empezamos a vivenciar el tránsito, el pasaje y la travesía hacia una orilla desconocida donde sabemos (y no con duda) que estamos “nosotros”. No llegamos a otro sino es por nosotros.

Una vez que pudimos vernos inmiscuidos como una especie de “nosotros consciente”, se hizo evidente la necesidad y la posibilidad imperiosa de abandonar la pregunta por el “otro-superdotación” para poder adentrarnos en los surcos de una educación en, con y para las diferencias. La vecina orilla hace su presencia contundente. No en una lejanía alcanzable mediante nuestra medición o separación, sino en la cercanía de la cotidianidad, en ese habitar en nuestra vecindad común. Las líneas se intentan disolver, los horizontes confluyen entre sí, los límites se yuxtaponen, las orillas no dejan de hacerse a cada paso, en cada tránsito, en la contigüidad del caminar por los bordes. El otro no está en una aparente orilla del frente ni en una orilla inferior, sino en una vecina orilla donde también estamos nosotros y muchos otros. Somos tal vez una huella marcada en una de tantas vecinas orillas que se borra como en los límites del mar un rostro de arena. No obstante, se pudieron construir algunos trazos, algunas marcas que nos posibilitarían pensar las diferencias en la escuela. Por consiguiente, el presente trabajo de grado muestra las múltiples formas de acercamiento a una vecina orilla, incuestionablemente cercana y próxima a nuestra cotidianidad.

En el primer capítulo se presenta el Estado del arte construido durante el proceso investigativo, el cual establece un recorrido general sobre las distintas conceptualizaciones, definiciones, métodos de evaluación e identificación y propuestas educativas que se han construido para la población con capacidades o talentos excepcionales o también conocidos como “superdotados”. Al finalizar el capítulo estableceremos una clasificación entre modelos explicativos y comprensivos que nos servirá como un punto de partida para la totalidad del proyecto y práctica pedagógica.

En el segundo capítulo mostramos el marco referencial, compuesto por dos apartados: uno referido a las posibles relaciones conceptuales establecidas entre un conjunto específico de teorías que nos permitirían comprender las capacidades o talentos excepcionales desde una perspectiva integral y otro en el que se hacen visibles las condiciones históricas para hablar de modelos pedagógicos en el campo intelectual de la educación en Colombia estableciendo un análisis de las distintas conceptualizaciones propuestas por distintos pedagogos colombianos para poder, posteriormente, hacer explícito nuestro punto de vista sobre los modelos pedagógicos y sobre las estrategias de atención educativa implementadas para la población con capacidades o talentos excepcionales.

En el tercer capítulo esbozamos el diseño metodológico, clarificando el enfoque, los instrumentos de investigación y la descripción del proceso. Y en el cuarto capítulo presentamos las conclusiones del trabajo de grado mostrando una construcción teórica que relaciona modelos pedagógicas, concepciones sobre las capacidades y talentos excepcionales y las estrategias de atención educativa implementadas. También se presenta unas orientaciones para la construcción de un modelo pedagógico inclusivo que se estructura según la visión sistémica sobre el Proyecto Educativo Institucional y cada uno de sus componentes. Para terminar se habla sobre el proceso de identificación y evaluación dinámica de las necesidades educativas de la población con capacidades o talentos excepcionales del Colegio.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Debemos resistirnos a lo que separa, a lo que desintegra, a lo que aleja, sabiendo que la separación, la desintegración, el alejamiento ganarán la partida. La resistencia es lo que acude en ayuda de esas débiles fuerzas, es lo que defiende lo frágil, lo perecedero, lo hermoso, lo auténtico, el alma. Es lo que puede abrir una brecha en el plexiglás de la indiferencia para, de sonrisa en sonrisa, consolar los llantos. Sonreír, reír, bromear, jugar, acariciar, abrazar es también resistir.

**Edgar Morin.
Mis demonios**

La concepción de las capacidades o talentos excepcionales ha estado transversada, cuando no determinada, a partir de las conceptualizaciones sobre la inteligencia. De esta manera, puede afirmarse que el tránsito que inicia con el diseño y aplicación de técnicas para la medición del funcionamiento intelectual y avanza hasta la descripción cifrada en el contexto, constituyen el escenario disciplinar en el que se debaten actualmente las miradas, las construcciones teóricas y las propuestas de atención para esta población.

Por lo anterior, se precisa de un análisis histórico del concepto de inteligencia, que permita comprender las definiciones, dimensiones y alcances de términos como superdotación, talento y capacidades excepcionales en relación con los modelos de inteligencia, desarrollo cognitivo y factores asociados al desempeño creativo. Este análisis evidenciará una progresiva transformación que va desde una concepción genetista, enfocada sólo en aspectos intelectuales, a concepciones integrales y mucho más abarcadoras que ofrecen nuevas posibilidades al desarrollo del estudiante.

El interés por el estudio de las capacidades intelectuales se remonta a los orígenes de las ciencias médicas, la filosofía y la psicología, como una forma de explicar los procesos adaptativos que ha enfrentado la humanidad en la resolución de los problemas de la vida cotidiana. Y es que según refiere Morin (1974, 106) “[...] los procesos de conquista territorial, de satisfacción de necesidades básicas y la convivencia con otros, han provocado la génesis y desarrollo del pensamiento y el lenguaje, a la vez que han permitido ofrecer soluciones creativas al problema de la adaptación y de la relación del individuo con el medio.” Siendo la calidad del producto elaborado en la psiquis un reflejo de la capacidad intelectual del hombre, es imposible permanecer indiferente a estos procesos.

Los intentos de negación e, incluso, una actitud indiferente ante la manifestación de cualquiera de las habilidades superiores puede conducir al ensombrecimiento de las mismas. Esto ocurre a través de un mecanismo en que la falta de estimulación o rechazo puede hacer menguar la motivación y llega, en el peor de los casos, a una negación de las capacidades propias a favor del equilibrio adaptativo. De esta forma, se cierra o estrecha el camino que conduciría a obras grandiosas a favor del progreso de la humanidad.

La excepcionalidad intelectual, y como expresión de ella, los diferentes talentos y capacidades excepcionales, marcan una diferencia que se construye de manera dinámica y personalizada en cada sujeto, y hace emerger necesidades educativas que retan la competencia de los profesionales de la educación. Ante tal inminencia, es necesario promover en los educadores y educadoras un acercamiento a los aspectos teóricos relacionados con las capacidades o talentos excepcionales que faciliten la comprensión de las particularidades psicológicas individuales de estos estudiantes y su orientación educativa pertinente.

1.1 DE LA EXPLORACIÓN SISTEMÁTICA DE LAS CAPACIDADES INTELECTUALES A LAS TEORÍAS SOBRE LA INTELIGENCIA

Las últimas décadas del siglo XIX marcaron el inicio del acercamiento científico a la comprensión de la inteligencia. Los trabajos de Francis Galton sobre las capacidades humanas y sus estudios sobre la participación de los aspectos hereditarios y psicofisiológicos en la inteligencia, a pesar de caracterizarse por su frágil soporte científico, ejercieron un fuerte impacto en el quehacer investigativo de la época y allanaron el camino a esfuerzos posteriores. Así, el siglo XX nos presenta nuevas pesquisas que dan origen a tres concepciones explicativas del proceso psicológico en mención: la monolítica, la factorial y la jerárquica (Cf. Prieto, 1997)

Las *concepciones monolíticas* constituye un acercamiento primario al concepto de inteligencia, presentándola como un factor unitario manifestado en todas las capacidades humanas. Al ser un constructo único, se expresa de la misma manera en cualquier tipo de actividad intelectual, por lo cual, conociendo su manifestación en un área determinada, se puede predecir su comportamiento en cualquiera de las restantes.

Binet y Simon (1905), los primeros representantes de esta corriente, enuncian el concepto de “edad mental”, que se puede explicar como el resultado obtenido al comparar las capacidades individuales con el rendimiento promedio de la edad. La prueba utilizada con este fin fue diseñada por Binet en el ámbito escolar y tenía la intención de medir las habilidades adquiridas en el mismo. De esta forma, se

evidencia el rendimiento académico como expresión directa de la inteligencia, sin atender las particularidades de los procesos psicológicos implicados en actividades de otra índole, dejando a un lado la participación de factores diversos en el proceso de aprendizaje. La edad mental es un concepto inflexible que aleja al investigador de la subjetivación del “individuo”.

Siguiendo la línea de Alfred Binet, el norteamericano Stern (1923) propone su fórmula de coeficiente intelectual de proporción, que obtiene dividiendo la edad mental por la cronológica y multiplicando el resultado por 100 ($CI = EM/EC \times 100$). Pero parece ser que tal proporción no resulta factible para medir la inteligencia. Los valores de CI descienden aceleradamente a partir de los 16 a 18 años con el retraso de la edad mental en relación con la cronológica. Por otra parte, Stern no supera las deficiencias de la propuesta de Binet, como tampoco lo hace el resto de los autores que siguen esta corriente. (Cf. Acereda y Sastre, 1998)

La propuesta de Spearman (1924) constituye un paso de avance dentro de la concepción monolítica, al reconocer la existencia de habilidades que se manifiestan de acuerdo a las particularidades de la actividad. Aplica la metodología del análisis factorial y enuncia la teoría del factor. Spearman considera que las pruebas de inteligencia incluyen dos elementos fundamentales: un factor general (g) contenido en todas las pruebas y otro específico (s) propio de las habilidades medidas en el instrumento utilizado.

Mientras el Factor G permanece constante en toda actividad intelectual, el Factor S varía de acuerdo a las características o requerimientos de la misma. Sin embargo, la determinación del factor general se ve favorecido por la similitud de los instrumentos utilizados por el autor, basados en su mayoría en los de Binet o Terman, el último de los cuales adaptó la prueba del primero a la población norteamericana. Aunque la teoría de Spearman supone un acercamiento a las tesis factorialistas, realmente le presta muy poca atención a los factores específicos, por lo cual su mérito no va más allá de la mención de los mismos.

Uno de los valores de la concepción monolítica fue que en su seno surgieron los instrumentos de medición de la inteligencia, que si bien no lograron su propósito de medir toda la inteligencia, sino sólo una parte de ella, se constituyeron en un esfuerzo valioso por formalizar los procesos investigativos entorno a las capacidades intelectuales, tema que para la época era bastante incipiente. Sin embargo, estas baterías de evaluación fueron utilizados para etiquetar a los niños y niñas, reduciendo, por su carácter determinante, las posibilidades educativas de los “menos capaces” y sobredimensionando el desempeño académico con relación a otras habilidades o aspectos del desarrollo. En gran parte del mundo aún se emplean estas pruebas, dado que se les asigna cierto poder predictivo sobre el rendimiento académico.

Las *concepciones factorialistas* consideran más de cerca la complejidad de la inteligencia al encontrarle diversos componentes que dan lugar a actitudes mentales diferentes. El modelo de las aptitudes mentales primarias de Thurstone (1938) y el de la estructura del intelecto de Guilford (1967) responden a dicha interpretación (Cf. Rayo Lombardo, 2001)

Thurstone señala siete componentes fundamentales de la inteligencia: comprensión verbal, habilidad numérica, memoria, razonamiento inductivo y deductivo, percepción y relaciones visuales y espaciales. Puede notarse que éstos responden a habilidades que se manifiestan en el ámbito académico. En estudios posteriores, Thurstone encuentra un factor de segundo orden semejante al g de Spearman, lo cual hace suponer que sus componentes no son más que una descomposición del mismo aún más los componentes de la inteligencia con un modelo estructural que comprende tres dimensiones: contenidos, operaciones y productos, constituidos por diferentes elementos. La combinación en tríos de cada una de las dimensiones da lugar a ciento veinte factores que recogen aspectos como la creatividad y la inteligencia social.

La concepción jerárquica, por su parte, presenta la estructura de la inteligencia en dos niveles fundamentales: factores primarios o elementales, próximos a la conducta, y factores secundarios, que se deducen de los anteriores y están más relacionados con aspectos teóricos del proceso intelectual. El factor g se encontraría en la cima de los factores de segundo orden.

Mientras los factorialistas colocan en la misma dimensión la totalidad de componentes intelectuales, algunos autores jerárquicos, como Vernon (1969), les atribuyen distintos grados de significación. Otros, como Cattell (1971) y Jäeger (1969) hacen subdivisiones de los mismos.

Cattell (1963, 1971) hace referencias a aspectos genéticos y culturales de la inteligencia y encuentra solución al siempre presente dilema de la participación de unos u otros factores en la determinación de la misma al presentar los de segundo orden Gf –inteligencia fluida y Gc –inteligencia cristalizada. La primera está determinada por factores genéticos y tiene mayor influencia durante los primeros años de la vida; la segunda es producto de la experiencia y participa en la realización de actividades específicas. Su teoría tiene una implicación importante para las Ciencias de la Educación al plantear el carácter dinámico de la inteligencia y la posibilidad de desarrollarla por medio del aprendizaje.

Vernon propone cuatro niveles en su modelo: Factor G, factores de grupo, factores menores de grupo y factores específicos. Entre los factores menores de grupo define el verbal-numérico-escolar y el práctico-mecánico-espacial-físico como sustentos del desempeño intelectual.

1.2 PRIMERAS APARICIONES DEL CONCEPTO DE SUPERDOTACIÓN: MODELOS EXPLICATIVOS

Partiendo de nuestro análisis documental, se puede afirmar que ha existido en la historia de la "superdotación" una cantidad determinada de modelos explicativos que pretende explicar cualquiera de los siguientes aspectos: definición, identificación, evaluación y atención educativa. Estos modelos pretenden explicar y no comprender. Por tanto, se encuentran enmarcados en una voluntad de saber altamente cientifizante. Todos nacieron con una pretensión explicativa desde la interioridad del campo de investigación psicológico sobre la superdotación.

Un primer grupo de modelos explicativos son explícitamente psicométricos. Los estudios que pretende explicar la superdotación son iniciados por Galton como prolongación de sus ensayos sobre la inteligencia y en armonía con sus concepciones genetistas, aunque en términos de genialidad. Como único fundamento metodológico se da a la tarea de investigar las familias de personas destacadas en diversas esferas de la vida social, buscando padres o hijos también "eminentes". Galton utiliza los hallazgos de sus investigaciones para demostrar su tesis sobre la heredabilidad de la inteligencia. En efecto, encontró una alta correlación entre el rendimiento escolar de los sujetos y sus familiares analizados, pero el hecho de no contar con métodos científicos le resta valor a sus resultados. Además, una destacada posición social no siempre coincide con un alto grado de capacidad intelectual, siendo este muchas veces el resultado de factores económicos y culturales (Cf. Prieto, 1997)

Otra de las concepciones de superdotación se deriva de los modelos monolíticos de la inteligencia y está representado por Terman (1926). Su definición comprende el 1% más alto de habilidad general intelectual medido con la Escala de Inteligencia de Stanford-Binet o un instrumento parecido. La prueba Stanford-Binet fue la versión de la prueba de Binet realizado por Terman, el cual utiliza como criterio de superdotación una puntuación superior a 140.

Este autor pretendía hacer un estudio longitudinal de un conjunto de niños superdotados para comprobar si al llegar a la edad adulta eran capaces de expandir su potencial a alguna acción precisa. Por medio de cuestionarios, informes, exámenes médicos, etc., examinó los ambientes familiares y escolares, las particularidades físicas y psicológicas, esfera de intereses y conocimientos de los niños. Entre los resultados obtenidos destacan los siguientes:

- Herencia y medio ambiente superior.
- Superioridad física respecto a otros niños de su edad.
- Mayor amplitud motivacional.

Terman estudió profundamente los 150 sujetos que más éxito habían obtenido al pasar los años y los 150 menos exitosos. La diferencia entre ellos no estaba dada por factores intelectuales: al parecer, jugaban un papel importante factores de personalidad, especialmente los relacionados con la motivación de logro, capacidad de decisión, autoconcepto y autocontrol. Aunque estos hallazgos no tuvieron consecuencias posteriores en la teoría de Terman, sí llamó la atención a otros autores sobre la importancia de factores personales y motivacionales en el desarrollo del talento.

La muestra escogida estaba sesgada por una elevada proporción de individuos provenientes de contextos familiares favorables a la educación y de procedencia urbana. De todas formas, es de destacar su aporte metodológico, que adquiere significación en tanto posibilita un mayor grado de objetividad de los resultados obtenidos. Por otro lado, sus experiencias contribuyeron a modificar la percepción social que existía en aquel entonces sobre la superdotación.

La concepción monolítica no da lugar a una conceptualización acabada de la superdotación. Recordemos que la prueba de Binet medía solamente procesos intelectuales implicados en el aprendizaje escolar y que la adaptación efectuada por Terman arrastraba el mismo sesgo metodológico. Más bien, en este ámbito, se podría descubrir el talento académico y no las aptitudes enmarcadas en áreas específicas.

El propio Terman se propuso, al iniciar la investigación, seleccionar los talentos musicales, artísticos o de inventiva mecánica dentro de los niños que participaran en la misma, pero al descubrir que también tenían un elevado coeficiente intelectual prefirió no apartarlos del grupo original.

Como se puede apreciar, esta concepción es altamente determinante y restrictiva desde el punto de vista educativo, pues limita las posibilidades de desarrollo solamente a los superdotados que representan el 1% de la población y que, además, eran seleccionados por medio de un instrumento que no sólo obviaba aspectos no intelectuales, sino que carecía de elementos para medir de una forma completa la inteligencia.

En ese sentido, las concepciones factoriales, al prestar atención a las habilidades que se despliegan en áreas específicas, permitieron delimitar los conceptos de superdotación y talento. Nos adentramos a unos modelos explicativos con fuerte enfoque cognitivista. La ventaja principal de estos modelos es que permite identificar procesos, estrategias y estructuras cognitivas a través de las cuales se llega a una realización superior, quedando definidas de una forma más minuciosa las características del superdotado y las posibles diferencias con los sujetos normales en una serie de procesos clave. También ayudan a valorar estas diferencias de manera cualitativa y cuantitativa y a su vez diseñar las medidas educativas necesarias para la mejora cognitiva de unos y otros sujetos.

Una teoría interesante que responde a esta concepción es la que propone Guilford (1967), quien presenta el talento como especialización en alguna forma de procesamiento o de información y relaciona la superdotación con la combinación de producción convergente y divergente. Mientras la primera explica la unidireccionalidad de pensamiento, la segunda equivale a la creatividad o posibilidad de encontrar alternativas múltiples de solución a un problema inicial.

Su detallada delimitación de componentes de la inteligencia le permite referirse a talentos en habilidades específicas que trascienden las adquiridas en el ámbito escolar. Distingue el talento de la superdotación, lo cual posibilita un tratamiento educativo diferenciado que responda a los intereses o necesidades educativas de unos y otros atendiendo a sus características como grupo.

Resulta curioso notar que relaciona la superdotación y no el talento con la combinación de producción convergente y divergente. Es decir, considera al talento con relativa independencia del desarrollo de habilidades intelectuales y lo relaciona con la adquisición de habilidades en el área específica donde éste se origina. Determinados tipos de talento como el social, musical o psicomotriz, por mencionar solamente algunos, no tienen que estar necesariamente respaldados por un alto coeficiente de inteligencia o destrezas cognitivas del tipo de pensamiento convergente o divergente. Con otros tipos de talento, como el físico y el matemático, ocurre lo contrario.

Sin embargo, la superdotación requiere más de habilidades intelectuales y se extiende a un mayor número de áreas en las cuales estos individuos adquieren conocimientos y destrezas, aunque generalmente en menor magnitud que las que adquiere el talento en el área específica en que éste se circunscribe.

Otra definición de superdotación es la declarada por Marland (1972) y adoptada por la Oficina de Educación de los Estados Unidos de América (USOE), en la que se incluyen seis áreas de talento: habilidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento productivo o creativo, habilidad de liderazgo, artes visuales o de representación y habilidad psicomotriz. Aunque no distingue la superdotación del talento, aporta elementos explicativos de ambos.

Renzulli critica este criterio por no tomar en consideración los factores motivacionales y por mezclar categorías de distinta naturaleza y posteriormente define la superdotación mediante el modelo de los tres anillos o modelo de la puerta giratoria orientado bajo tres dispositivos básicos que interactúan entre sí:

- Capacidad intelectual por encima de la media (percentil igual o superior a 75).
- Implicación en la tarea (motivación).
- Creatividad (alta producción divergente).

Lo anterior demuestra que la concepción de inteligencia ha experimentado variaciones de forma continua, desde el intento de cuantificación de la misma a la explicación de los mecanismos internos que articulan el proceso de pensamiento. En correspondencia con dicha evolución han surgido nuevos modelos que se centran en los aspectos metacognitivos para interpretar la superdotación y, también, empiezan a sumergirse en planteamientos culturales y contextuales. Estos modelos explicativos son eminentemente sociales.

Sternberg, por ejemplo, presenta la teoría triárquica del talento intelectual, en la que se explica el talento a través de tres subteorías: la componencial, la experiencial y la contextual. La subteoría componencial hace referencia a los mecanismos mentales de procesamiento de la información que conforman la inteligencia excepcional y que el autor divide en metacomponentes, componentes de realización y componentes de adquisición de conocimientos. Los metacomponentes son los encargados de guiar, planificar y tomar decisiones en tareas de pensamiento. Sternberg especifica seis metacomponentes en la aplicación de los cuales destacan los individuos talentosos:

- Decisión sobre los problemas a solucionar.
- Selección de los componentes de orden menor en la solución de problemas.
- Consideración de la estrategia a seguir.
- Selección de las representaciones para informar.
- Resolución en la designación de componentes en la solución de problemas.
- Solución guiada en la resolución de problemas.

Los componentes de realización son operaciones más específicas monitorizadas por los metacomponentes que posibilitan el despliegue de estrategias en la solución de un problema. El autor identifica siete componentes de realización esenciales en la solución de problemas de manera inductiva: codificación, inferencia, organización, aplicación, comparación, justificación y respuesta.

Los componentes de adquisición son los mecanismos utilizados para adquirir información novedosa, extraer de la memoria la ya existente y aplicar a otro contexto los conocimientos incorporados. Los más relevantes son la codificación selectiva, la combinación selectiva de la información recién incorporada y su comparación con la almacenada en la memoria. (Cf. Prieto, 1997)

La teoría componencial nos permite adentrarnos en el interior cognitivo del talento intelectual y, una vez conocidas las estrategias de aprendizaje de estos sujetos, emplearlas en la orientación educativa tanto de los estudiantes no talentosos como de los talentos intelectuales con bajo rendimiento académico debido a dificultades en la calidad del procesamiento cognitivo.

En segundo lugar encontramos la subteoría experiencial, aquella que atiende el desempeño de acuerdo a la frecuencia con la que el sujeto se enfrenta a una situación determinada. Según Sternberg, la inteligencia se manifiesta tanto en la capacidad para enfrentarse a "situaciones nuevas" como en la capacidad para interiorizar lo aprendido y/o "automatizar la información". Sugiere que "la inteligencia excepcional está mejor medida por tareas que son no atrincheradas, en el sentido de no requerir tipos de procesamiento de la información fuera de la experiencia ordinaria". De esta forma, retoma la función del aprendizaje en el desarrollo del talento y diferencia las habilidades adquiridas como consecuencia de éste de la capacidad de producir soluciones creativas, rápidas y eficaces ante un problema desconocido.

La última es la subteoría contextual del talento intelectual, que analiza la participación de variables situacionales como las distracciones, interrupciones, contratiempos y tensiones en la expresión de la inteligencia. Sternberg considera que una definición de inteligencia contextual debe incluir las características siguientes:

- Pertinencia.
- Intencionalidad.
- Adaptación.
- Modelación del ambiente.
- Selección del ambiente.

La teoría de Sternberg aporta una visión amplia de la excepcionalidad intelectual al explicar los mecanismos internos de procesamiento de información que subyacen en la inteligencia. Los procesos internos no son separados de la realidad externa que los circunda y se incluyen elementos de creatividad al evaluar al individuo en situaciones novedosas que requieren un alto grado de productividad. (Cf. Prieto, *Ibíd.*)

Partiendo de la teoría triárquica de la inteligencia, sitúa las características diferenciales de los superdotados en su capacidad de "insight", concepto que se puede entender como la perspicacia o capacidad de procesar de forma novedosa la información (Sternberg y Davidson, 1995). Para Sternberg el individuo superdotado es aquel que muestra una capacidad para encontrar soluciones nuevas ante un problema. Dentro de esta capacidad se distinguen tres subcomponentes, implicados en la adquisición del conocimiento y en el manejo de la información nueva: la codificación selectiva, la combinación selectiva, y la comparación selectiva. Componentes de adquisición de la información que posibilitan la selección de la información relevante frente a la menos relevante en la solución de un problema o la realización de una tarea (Sternberg y Davidson, 1995; Bermejo, Castejón y Sternberg, 1996).

Sternberg distingue tres tipos de superdotados según el nivel predominante:

- Analíticos: Extraordinaria capacidad para planificar estrategias, alto CI en pruebas estandarizadas y buenos resultados académicos.
- Creativos: gran capacidad para generar nuevas ideas, reformular nuevos problemas y sintetizar integradamente la información.
- Prácticos: gran capacidad para aplicar sus habilidades al mundo práctico.

Posteriormente, en 1993, Sternberg propone la teoría pentagonal, que considera la existencia de cinco criterios necesarios y suficientes en los superdotados:

- Criterio de excelencia: el superdotado es superior a sus iguales y es percibido siempre como “abundante” en algo.
- Criterio de validez: esa superioridad debe ser valiosa para sí y para los demás.
- Criterio de frecuencia: la superioridad demostrada debe hacerle diferente a los demás.
- Criterio de productividad: el sujeto superdotado debe ser capaz de producir algo en alguna área de dominio.
- Criterio de demostrabilidad: su superioridad debe ser demostrable prácticamente, mediante algún sistema de medida.

También encontramos el Modelo de inteligencias múltiples de Gardner (1983), el cual considera que la inteligencia es la capacidad para resolver problemas, y que está organizada en elementos discretos de funcionamiento, que llevan a siete tipos u formas de inteligencia o áreas separadas: lingüística, musical, lógico matemática, viso espacial, corporal kinestésica, interpersonal e intrapersonal. Considera que una capacidad es una competencia demostrable en algún ámbito, que se manifiesta en la interacción del individuo con el entorno.

Esta teoría permite explicar los diferentes tipos de capacidades superiores, independientemente del mayor o menor rendimiento académico, lo que hace que haya tenido gran aceptación en el ámbito educativo, además, tiene en cuenta los factores contextuales y genéticos en el funcionamiento de estos sujetos.

Años más tarde, Joseph Renzulli (1994) propone la teoría de los tres anillos de la superdotación. Convocando a los profesionales de la educación a considerar el tránsito del concepto tradicional de superdotación a la preocupación por desarrollar "comportamientos superdotados" en los estudiantes. Frente a la pregunta acerca de cómo es posible lograr comportamientos superdotados, Renzulli señala tres condiciones básicas: habilidad superior a la media, creatividad y compromiso con la tarea. La intersección entre estos tres grupos de habilidades, y no uno solo de ellos, es lo que da lugar a este tipo de conducta.

Al considerar una habilidad muy por encima de la media, Renzulli se refiere a personas que representan del 15% al 20% de la población superiores en habilidad

en algún área de trabajo, un margen significativo si tenemos en cuenta la definición de Terman que sólo incluía el 1%. La habilidad muy por encima de la media se manifiesta tanto en una habilidad general como en específicas. La general es la capacidad de procesar información, integrar nuevas experiencias y desarrollar un pensamiento abstracto. Al estar presente en numerosas tareas de aprendizaje, se encuentra especialmente desarrollada en el talento académico y puede ser medida con las pruebas de inteligencia. Puede apreciarse como en estos modelos explicativos subsiste la presencia de preceptos psicométricos.

Estos últimos modelos explicativos sociales, consideran que la superdotación está condicionada por factores socioculturales y por el entorno sociofamiliar. La sociedad y la cultura correspondientes determinan qué tipo de productos poseen valor para considerarlos dignos de un talento especial. A su vez el entorno social y familiar del individuo potencia o dificulta el desarrollo del sujeto superdotado.

Las habilidades generales han sido especialmente atendidas en las diferentes concepciones de superdotación, aunque limitándose en algunas ocasiones a aquellas que pueden ser medidas con las técnicas de inteligencia. Si bien se ha comprobado que estos instrumentos son adecuados predictores de rendimiento académico, no es menos cierto que existe una relación dudosa entre las puntuaciones de coeficiente de inteligencia y el éxito profesional aún en áreas que exigen una elevada capacidad intelectual (Cf. Capítulo 2: Referentes conceptuales)

1.3 MODELOS COMPRENSIVOS DE LA EXCEPCIONALIDAD

En la actualidad se vienen realizando diversas investigaciones que buscan responder no sólo a las formas de intervención pertinentes para las personas con capacidades o talentos excepcionales, sino también a las expresiones, conceptualizaciones, nominaciones y demás con el propósito de contribuir a su desarrollo integral.

Cuando nos referimos a modelos comprensivos estamos oponiéndolos a cualquier forma de explicación. Las teorías modelizadas desde este punto de vista, no necesariamente emergieron para entender la superdotación o las capacidades o talentos excepcionales, sino para aclarar distintos componentes del desarrollo humano, como la creatividad, la inteligencia, las emociones, etc.

Cuando evocamos el concepto comprensión, estamos haciendo un llamado a la posibilidad de articular perspectivas que no han nacido para explicar la superdotación, pero que podrían traer beneficios inminentes para las prácticas cotidianas en las instituciones educativas.

La pretensión de comprender no deja de ser tentativa, en construcción, inacabada. Esta dimensión de los modelos comprensivos es vital para el presente trabajo de grado, puesto que (como veremos más adelante) se pretenden establecer algunas relaciones posibles entre diferentes conceptualizaciones (explicativas y comprensivas) que se constituyan en una plataforma teórica para entender pedagógicamente las capacidades o talentos excepcionales. Este entendimiento no puede pensarse inarticulado de la psicología histórico cultural.

Ahora bien, las teorías que agrupamos en la categoría de modelos comprensivos nos permiten hablar de dos tipos: unos modelos cognitivos sobre los procesos internos de producción creativa y unos modelos sociocognitivos sobre la modificabilidad, los productos creativos, los estilos de pensamiento, la inteligencia emocional (Cf. Capítulo 2: Referentes conceptuales). De esta manera, esbozamos una clasificación que nos facilitaría su articulación directa con un pensamiento específico sobre los modelos pedagógicos y las estrategias de atención para las capacidades y talentos excepcionales (Ver Cuadro 1).

1.4 PROPUESTAS PARA LA COMPRENSIÓN Y ATENCIÓN DE LAS CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES EN EL PAÍS

En las *Orientaciones para la adecuada atención de niños, niñas y jóvenes con capacidades o talentos excepcionales* (MEN, 2005), se presenta una breve descripción sobre las experiencias educativas consultadas y referenciadas por parte del equipo técnico en diferentes instituciones de Colombia.

En primer lugar, hacen referencia al hecho de que se evidencia una marcada tendencia a la implementación de los tests psicométricos. Sin embargo, recalcan que es un criterio importante, más no único ni exclusivo, puesto que gran parte de las instituciones apoyan su proceso de valoración en técnicas formales que evalúan otras habilidades específicas como creatividad, autonomía, interés, además de técnicas informales como la observación y la entrevista. En el caso de los talentos, la técnica prevaleciente de identificación es el seguimiento y observación por parte de expertos en el área, quienes se encargan de la selección y la aplicación de técnicas de aptitudes y actitudes.

En el proceso de identificación es frecuente la utilización de cuestionarios a padres y profesores, el reconocimiento en el ámbito de aula a través de instrumentos estructurados de observación y nominación por parte de los docentes bajo una permanente asesoría de profesionales capacitados. Dentro de estos instrumentos se reconoce la utilización, en Popayán por parte de la Fundación para la Inteligencia Superior (FUNISUP), del Test adaptado de la escala de observación para Padres / Madres de Prieto Sánchez (2000), que destaca principalmente aspectos emocionales y características de talento creativo del niño. El Instituto

Alberto Merani (IAM), reconoce en el proceso de evaluación la importancia de identificar características actitudinales como el interés por el conocimiento, la autonomía y la solidaridad.

El Centro de Potenciación Educativo NÉMESIS propone un proceso de detección de niños Unidotados (talentos) y/o Multidotados (excepcionales) utilizando diferentes instrumentos y estrategias como: Pruebas de inteligencia (WPPSI ó WISC-R), Pruebas de Personalidad (Inventario de Personalidad EPI), Pruebas de Aptitudes (BADyG), Autobiografía, Entrevista, Ficha de Antecedentes, Ficha de Observación de Profesor y Cuestionario a padres y madres (derivados ambos de la propuesta de Renzulli).

La Secretaría de Educación Municipal de Pereira, a través de la Fundación Instituto Pedagógico Especializado, INPE, diseñó un instrumento de observación (prueba contextual), planteando indicadores que permiten identificar los desempeños en ocho campos diferentes, de acuerdo con las inteligencias descritas por Gardner, aportando información para la elaboración de un perfil o espectro de inteligencia de los estudiantes. Esta información fue recolectada por medio de un instrumento diligenciado por los y las docentes de quienes se esperaba tuvieran conocimiento acerca de las habilidades destacadas de sus estudiantes. Dentro de estas técnicas, el análisis del desempeño académico se convierte en un criterio inicial de selección.

La Escuela Normal Superior La Hacienda, evalúa centrándose en los desempeños (muestras pedagógicas, semana de la creatividad, síntesis académicas, eventos culturales, etc.) y logros por áreas del conocimiento (aplicación de pruebas de 9° grado -MEN simulacros escritos - tipo ICFES- y revisión de rendimientos académicos), apoyando el proceso de identificación en la nominación por parte de los docentes especialistas en diferentes áreas. Por su parte, los estudios de caso son una herramienta resaltada por la Secretaría de Educación de Itagüí.

En instituciones como el CEFI, el Colegio de Boyacá (Convenio COLBOY-ICBA) y la Institución Educativa CEINAR los niños, niñas y jóvenes seleccionados como talentos excepcionales participan en talleres para la potenciación de sus habilidades, orientados por expertos en diferentes áreas, quienes a partir de su conocimiento y experiencia, aportan elementos para la identificación de los verdaderos talentos en cada una de las áreas valorando sus aptitudes y determinando su selección. Además se utilizan fichas de seguimiento para determinar la orientación y talento manifestado.

El Colegio Distrital Marie Poussepin de Barranquilla, en su propuesta de Talentos, rescata la observación directa y el análisis de rendimiento académico como fuentes fundamentales del proceso de identificación. Además consideran importante la aplicación de pruebas a los estudiantes (pruebas psicométricas y cuestionarios cualitativos) y de cuestionarios a padres y profesores.

El instituto Alexander Von Humboldt diferencia en sus prácticas el proceso de identificación de la superdotación y del talento. Considerando como criterio de selección de la superdotación un nivel de inteligencia general superior a 130, escoge a sus estudiantes a través de la aplicación de pruebas de inteligencia como el Dominó 48, el test de Matrices Progresivas y la Escalas Wechsler. En el caso de los talentos plantean la necesidad del seguimiento del niño durante períodos de tiempo significativos, resaltando sus características cognitivas, sociales comunicativas y artísticas, a través de anecdotarios o registros escritos.

La propuesta pedagógica de los Zubiria (2002), la cual se puede observar de forma concreta en la Institución Alberto Merani, considera como centro de la educación, la formación en valores que permita a los estudiantes desarrollar su inteligencia emocional y proyectarse como seres humanos a largo plazo. Para ello se crean comisiones éticas y laboratorios éticos encargadas de evaluar los actos que favorecen o entorpecen la formación de valores. “Se orienta el trabajo pedagógico de manera que las capacidades y potencialidades excepcionales se conviertan propiamente en pensamiento, es decir, en instrumentos de conocimiento y operaciones intelectuales de mayor nivel de desarrollo”. “Se realiza un trabajo en pensamiento y creatividad como área independiente, de manera que se dote a los estudiantes de habilidades y operaciones necesarias para aprehender los conceptos de la cultura”. Se garantizan niveles de decodificación de textos escritos que les permitan acceder a las construcciones de la cultura para luego hacer sus propias elaboraciones.

Algunas investigaciones realizadas en el entorno nacional resaltan aspectos importantes frente a la caracterización, entendida como la evaluación, e identificación de esta población, como también las posibles formas y modalidades de intervención. Santiago Correa, Ana E. Díaz y Ruth Quiroz (2000) presentan el informe de la primera fase de la investigación “Evaluación y Potenciación Psicopedagógica de los talentos y habilidades excepcionales de los niños y niñas que en las comunas de Medellín están en alto riesgo de ser asimilados por grupos violentos”; esta primera fase está centrada en la “evaluación, diagnóstico e identificación de niños y niñas con habilidades intelectuales excepcionales”, para lo cual aplicaron el instrumento “Tabla de observación de desarrollo y aprendizaje de niños de 4, 5 y 6 años. Ofrecido por el centro Huerta del Rey (Benito y Moro. 1997)”; que evalúa las diferencias significativas de precocidad que presentan algunos niños con relación a sus pares en las áreas de desarrollo motor, social, del lenguaje y del aprendizaje; para efectos de contextualización, los investigadores realizaron algunas adaptaciones en el área del lenguaje (vocabulario). Esta investigación concibe la inteligencia como capacidad intelectual medible dejando de lado aspectos de creatividad y personalidad. NOTA: nos reservamos el derecho frente a las múltiples críticas de las cuales son merecedores

Las características de los ambientes familiares según en donde se desenvuelven los niños y jóvenes sobresalientes; de acuerdo con la investigación orientada por Miguel de Zubiría Samper (1998); basada en un estudio longitudinal (8 años) a través de la observación y el análisis del desarrollo de 250 niños superdotados (niños de todos los estratos, algunos de ellos becados por el IAM) del instituto Alberto Merani. En este estudio se concluyó que: existen niños superdotados en todos los estratos económicos; no obstante, no es éste el factor determinante en el desarrollo intelectual del niño; considerando el nivel cultural y educativo de los padres como el factor fundamental para que el niño comience a potenciar todas sus capacidades desde la interacción con los miembros de su núcleo familiar, puesto que la familia en primera instancia permite el acceso a la cultura y a los conocimientos básicos; cuando desde allí no se es capaz de satisfacer las demandas de aprendizaje del niño, posiblemente lo conducirá a perder el interés por conocer y entender el mundo. Asimismo, se plantea que probablemente la información obtenida por los padres desde el contexto académico permea el ambiente familiar, lo que permitirá al niño adquirir un conocimiento más detallado del entorno y al mismo tiempo desarrollar habilidades de observación, análisis, síntesis y todas aquellas habilidades que propicien su acercamiento a la información y un mejor desarrollo.

Por otro lado, Julian De Zubiría Samper en su texto “Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad” (2002), expone los siguientes criterios para diagnosticar una persona como talento excepcional: resonancia familiar, capacidad intelectual, creatividad, intereses cognitivos y autonomía, superiores a un percentil 85 para cada una de ellas. Los tres primeros deben ser evaluados por psicólogos apoyados en aplicación de pruebas y los demás por pedagogos a través de la observación directa. A pesar de que el autor tiene en cuenta para la identificación de los talentos excepcionales, criterios que van más allá de la capacidad intelectual, sigue considerando necesario establecer pruebas a partir de las cuales se le pueda dar un puntaje y medir la capacidad. Es también necesario resaltar que la identificación de la población con talento o capacidades excepcionales, toma como punto de partida el análisis que realizan pedagogos y psicólogos, omitiendo a otros profesionales que hacen parte de los equipos interdisciplinarios.

Con respecto a las propuestas pedagógicas, las *Orientaciones* del Ministerio de Educación Nacional, presentan algunas que hacen “realidad una pedagogía para la atención educativa de la población de interés en Colombia”. Estas experiencias se organizan en términos metafóricos, siguiendo la línea propuesta por la Expedición Pedagógica Nacional, la cual se acompaña de nuevas formas de pensar y nombrar las cosas. De esta manera, pretenden que el lector tenga no solo posibilidades de decidir, sino también de construir y viabilizar oportunidades para el desarrollo de capacidades y talentos.

Ventanas para nuestros niños, niñas y jóvenes de Colombia: En esta experiencia se nombra el grupo poblacional en cuestión como estudiantes talentosos o con buenos desempeños; asimismo, se propone un programa hacia la diversidad y la pluralidad. Su saber pedagógico se fundamenta en "las necesidades de la gente y del entorno." Hace referencia a una educación diferencial y polisémica, acorde con las características de diversidad que presentan sus estudiantes. Los apoyos y estrategias que han creado están referidos a los centros de interés (música, artes plásticas, danza, deportes, y semilleros de ciencias); proyectos educativos tales como las escuelas lectoras y las calculadoras gráficas; juegos como ingrediente necesario para el aprendizaje. Redimensiona el área de educación física y lo conforma como departamento de lúdica; da igual estatus al conocimiento de las ciencias como al conocimiento de las artes, promocionan el desarrollo ecológico.

Ventanas para niños (as) y jóvenes de Colombia asume la diversidad de los estudiantes incluidos los excepcionales, y reconoce que en éstos últimos puede coexistir la dificultad y la capacidad. Afirma romper con los procesos lineales y uniformes del currículo, pues trasciende la ubicación por grados, edades y niveles al proponer ambientes de aprendizaje orientados a la coincidencia en los intereses y en las capacidades de los estudiantes; de tal manera que su selección no es etaria, sino por competencias cognitivas y motivacionales, ni tampoco escalafonada, sino que va de acuerdo con los ritmos y tiempos de aprendizaje. Esta experiencia ha constituido un nuevo sujeto de enseñanza que es el mismo estudiante quien ha logrado mejores desempeños y se constituye como mediador.

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

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

formación de los talentos específicos. Las estrategias pedagógicas se orientan en el acompañamiento individual y grupal, con estrategias propias con los requerimientos del saber. Asimismo, propone un currículo que interrelaciona los saberes básicos de las ciencias y la música. La imaginación para la configuración de medios comunes de formación ha constituido una experiencia que rompe las fronteras entre la cultura y la educación además de la racionalidad técnica y la racionalidad estética. De la misma manera, Violines y corcheas ha derrumbado los bloques o las estructuras jerárquicas en la educación (básica, media profesional) y ha validado el saber estético desde su profesionalización en las primeras etapas de formación. Los ingredientes esenciales para la formación en Violines y corcheas consisten en cultivar las aptitudes y las sensibilidades estéticas de los talentos musicales, o cómo esta misma experiencia semantiza a "los artistas."

Que los cielos sean techos: Esta experiencia ha permitido trascender la ubicación de la noción de excepcionalidad del sujeto singular a las instituciones con todos los actores involucrados en los procesos educativos. Así mismo, esta experiencia se presenta como la mediación de posiciones polares entre el agrupamiento y la integración escolar. Y constituye un saber que muestra la viabilidad de formación institucional, lo que implica un cambio en las reglas de juego que orientan las acciones de los sujetos para así potenciar la diversidad de la excepcionalidad.

Por su parte, Eloísa Vasco Montoya (1997) establece una propuesta para la formación de maestros en el contexto de los procesos educativos para personas con limitaciones y capacidades excepcionales. Esta propuesta está dividida por centros, dimensiones o perspectivas de análisis que enriquecerían la formación de maestros de sujetos llamados especiales. En lo que concierne al maestro de sujetos con capacidades, habilidades o talentos excepcionales, se puede afirmar, que se encuentran comprendidos en la generalidad de la propuesta y que las reflexiones singulares sobre su enseñanza y formación se incluyen entre los centros o dimensiones esbozados.

En total son cuatro dimensiones: 1. La constitución e interpelación de los sujetos participantes como asunto primordial en la formación del maestro, es decir, no preguntarse por el "ideal de estudiante", sino por la identificación del lugar de su constitución como subjetividad y la posibilidad de mirarse permanentemente para poder transformarse; 2. El reconocimiento de la diversidad en la construcción social del conocimiento como visión a configurar en la formación de los maestros, la cual consiste en indagar sobre las distintas formas de construir conocimiento que tienen los sujetos con limitaciones o capacidades excepcionales, con "el propósito de reconocerlas e incorporarlas tanto en la actividad docente como en las formas de comunicación que favorezcan el desarrollo de las potencialidades de todos los niños" (Vasco, 1997, 110); 3. La permanente reflexión y participación en la construcción de distintas modalidades y formas de asumir las prácticas pedagógicas, tanto en las prácticas de enseñanza hacia el otro como hacia sí mismo, desmitificando la lentitud o aceleración del aprendizaje del otro y

pluralizando las propuestas pedagógicas mediante la investigación; 4. La diferencia como reconocimiento del sujeto no como privilegio de la condición de limitación o de excepcionalidad, implicando que la formación de un maestro supone la construcción de una visión que apropie lo especial como una apuesta por la singularidad, teniendo incidencias en lo aplicado a través de la enseñanza para aprender a indagar, a tener problemas, a problematizar.

En esta propuesta no se puntualizan elementos que aclaren la concepción o perfil del maestro para personas con capacidades, talentos o habilidades excepcionales. No obstante, se incluye dentro de la propuesta general de formación de maestros teniendo vital importancia al momento de pensar alternativas singulares para esta población.

Ahora bien, tenemos que el análisis del desarrollo histórico de los conceptos superdotación y capacidades o talentos excepcionales, presupone un acercamiento al desarrollo del concepto inteligencia, no sólo porque dentro del estudio de esta última surgen los primeros, sino por el paralelismo evolutivo de ambos.

Originado en la concepción monolítica de la inteligencia y en términos de genialidad, el concepto de superdotación nace con las limitaciones propias de los primeros modelos de inteligencia. El hecho de ser sumamente selectivo y centrarse únicamente en aspectos intelectuales, no da lugar al reconocimiento del talento como forma de excepcionalidad intelectual.

No es sino hasta el surgimiento de los modelos factoriales que se delimitan los conceptos superdotación y talento. La superdotación es considerada a partir de este momento en relación con el desarrollo de habilidades intelectuales que posibilita el éxito en tareas de esta índole. El talento, por su parte, es relativamente independiente del desarrollo intelectual y está relacionado con la adquisición de habilidades en las áreas específicas donde este surge.

Con un mayor grado de flexibilidad, las teorías actuales atienden aspectos motivacionales y contextuales. Incluso, se ha llegado a plantear la necesidad de superar el concepto tradicional de superdotación para atender los comportamientos superdotados del estudiante. Así, se abren las puertas a la labor educativa y en nuestras manos queda la inmensa responsabilidad de descubrir y estimular comportamientos talentosos y superdotados que contribuyan al beneficio social y al bienestar psicológico individual.

Cuadro 1. Modelos comprensivos y explicativos de las capacidades o talentos excepcionales

MODELOS COMPRESIVOS	MODELOS EXPLICATIVOS
COGNITIVOS	PSICOMÉTRICOS
Bodem (1995)	Simon y Binet (1905) Stern (1923) Terman (1925) Spearman (1936)
SOCIOCOGNITIVOS	COGNITIVOS
Sternberg (1998) Vigotsky (1929) Feuerstein (1989) Goleman (1998) Csikszentmihalyi (1997)	Guilford (1967) Marland (1972) Renzulli (1995)
	SOCIOCOGNITIVOS
	Gardner (1995) Dabrowsky 1939 Terrasier (1989) Sternberg (1987) De Zubiria Miguel (2004) Monks (1994) Tannenbaum (1978)

2. REFERENTES CONCEPTUALES

2.1 CONCEPTO DE CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES: UNA RELACIÓN POSIBLE

Peligros y ventajas del culto al genio:

Aunque la creencia en espíritus grandes, superiores y fecundos no está necesariamente asociada a ninguna superstición religiosa o medio religiosa, es muy frecuente que dicha creencia aparezca vinculada a la idea de que tales espíritus tienen un origen sobrehumano y que poseen ciertas facultades maravillosas en virtud de las cuales adquieren sus conocimientos por vías muy diferentes a las del resto de los mortales. Se les atribuye con gusto una visión directa de la esencia del mundo, como si la obtuvieran a través de un agujero que atravesase la capa de la apariencia, y se les cree capaces de transmitirnos verdades capitales y definitivas sobre el hombre y el mundo sin tener que afrontar la labor penosa y los rigores de la ciencia, gracias a esa maravillosa facultad adivinatoria. En la medida en que sigue habiendo personas que creen en la Existencia del milagro en materia de conocimiento, tal vez haya que admitir que ello reporta cierta utilidad a tales creyentes, pues desde el mismo momento en que estos se subordinan sin condiciones a los grandes espíritus, exponen los suyos propios durante su desarrollo a la influencia de la mejor de las escuelas y de las disciplinas...

Nietzsche. Aforismo 164

De manera como se presentó en el estado del arte, la investigación entorno a las capacidades o talentos excepcionales ha estado fuertemente ligada al concepto de inteligencia. De esta forma, aparece el Coeficiente Intelectual (CI), en tanto consecuencia del surgimiento de los test psicometricos, convirtiéndose en el único criterio establecido para identificar o “diagnosticar” a los “niños superdotados”¹; esto como un modo de clasificar a las personas que se destacaban por su precocidad² en la resolución del “test de inteligencia” de Stanford-Binet.

¹ Fue Coy, quien en 1923 propuso limitar la denominación “niños superdotados” a los niños cuyo CI alcanzara o sobrepasara el límite del centil 130. (De Craecker, 1958, 101)

² “La precocidad puede ser el índice de una superioridad natural, pero puede ser un resultado forzado, excesivo estímulo del medio” (De Craecker, *Ibíd.*, 97).

Actualmente, la mayoría de los modelos explicativos y las investigaciones posteriores al estudio longitudinal de Terman (1925), han tenido en cuenta este Factor General de la inteligencia (G) como uno de los aspectos más importantes en los procesos de evaluación e identificación. No obstante, este factor no aporta los suficientes elementos para construir una plataforma conceptual que permita el diseño de una oferta educativa acorde a las necesidades e intereses de los y las estudiantes.

El psicólogo norteamericano Robert Sternberg (1997) hace una larga crítica a los test psicométricos, aludiendo a la forma en como estos instrumentos de medición clasifican a los estudiantes y establecen indicadores de su desempeño futuro basándose en los resultados obtenidos en estas pruebas y en la perpetuidad de la valoración del CI. Frente a esta concepción cerrada de la inteligencia, el autor menciona que estos tests conciben la inteligencia como un concepto sin movimiento, que no evoluciona; dándole el nombre de “inteligencia inerte”.

En un sentido similar al sugerido por Sternberg, el pedagogo colombiano Miguel de Zubiría Samper (2004), resalta una triple invalidez del CI. En primer lugar, refiriéndose al campo educativo, plantea que los tests “[...] miden una limitadísima porción de lo que dicen medir y omiten variables fundamentales, con peso e incidencia sobre el rendimiento escolar real, no explicables, ni vinculadas con el CI, como son los instrumentos y operaciones intelectuales superiores y, los procesos afectivos y expresivos.” (De Zubiría, *Ibíd.*, 33). En segundo lugar, relaciona los resultados con el contexto social, afirmando que “[...] su puntaje pronostica de manera deficiente (sólo el 4 ó 5%) el desempeño en la vida”; es decir, omiten desempeños relacionados con la resolución de situaciones problema de tipo social, con el establecimiento de relaciones interpersonales y con la capacidad de autoconstruirse como un ser autónomo, consciente de interiorizar normas de tipo social mediadoras en los procesos de convivencia. Por último, afirma que el CI está invalidado conceptualmente, ya que está fundamentado en una concepción de la inteligencia que permanece inmodificable a través del tiempo y de las experiencias vividas por los sujetos. Para Miguel De Zubiría, resulta difícil defender la idea de una inteligencia que va en contra de todas las evidencias educativas, psicológicas y científicas, hasta personales y del sentido común.

En adición a lo anterior, cabe resaltar que fue Howard Gardner en su obra *Estructuras de la Mente* quien demostró científicamente que el coeficiente intelectual evalúa un puñado insignificante de funciones intelectuales, pocas y poco importantes, relacionadas en su mayoría con la “inteligencia” académica (De Zubiría, 2002, 62). De la misma manera, Raymond De Craecker (1956, 3) postula que “[...] en el momento de apoyarse en los tests analíticos para trazar los perfiles mentales tan diferentes entre los sujetos de idénticos CI., sólo basándose en anotaciones sobre desvíos reducidos, como forma de pronosticar el éxito en la vida de estas personas.” El autor hace frente a ésta contradicción con el siguiente planteamiento: “[...] si bien se puede pronosticar el mantenimiento de una

superioridad de nivel mental, lo que está fundado estadísticamente, gracias a una constante bastante general del adelanto, comprobada durante el desarrollo, muchas veces puede uno llamarse a engaño, cuando se pretende pronosticar el éxito en la vida.” (De Craecker, *Ibíd.*)

Atendiendo a estas consideraciones teóricas y partiendo de los análisis relacionados con la pertinencia de unas propuestas para la descripción, conceptualización y atención de la población con capacidades o talentos excepcionales, nuestra investigación realizó un rastreo sobre las formulaciones del concepto de inteligencia que difieren de la apreciación psicométrica. Para tal efecto, intentamos centrarnos en una mirada cualitativa sobre la inteligencia desde los procesos de *modificabilidad estructural cognitiva* y sus posibles articulaciones con otros aspectos referidos al desempeño excepcional, como son la *inteligencia emocional*, la *creatividad* y los *estilos de pensamiento*; estableciendo de esta manera, una relación conceptual bastante amplia que permite caracterizar los rasgos más relevantes de dicho desempeño o actuación. Se hace visible cómo tendemos hacia un entendimiento de las capacidades o talentos desde unos modelos comprensivos (Remitirse al capítulo 1).

2. 1. 1. MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA DE REUVEN FEUERSTEIN

El concepto de inteligencia como adaptación, tiene sus asientos en teorías psicogenéticas y sociohistóricas (Castorina, et al. 1996; Rodríguez Arocho, 1999; Vasco, 2002), las cuales plantean que el potencial intelectual de una persona está determinado por su capacidad de modificar los mecanismos internos del pensamiento a partir de una multiplicidad de procesos de aprendizaje mediado, provocando más y mejores formas calificadas de adaptación a los contextos.

Con la intención de solidificar su propuesta teórica, basándose en el concepto de adaptación, como el proceso sobre el cual se estructura toda la propuesta de modificabilidad estructural cognitiva, Reuven Feuerstein busca ofrecer una mayor comprensión del concepto:

Por lo tanto, abogo por un concepto de adaptación más genérica, como: los cambios que sufre el organismo como respuesta a la aparición de una nueva situación que requiere tales cambios. Es un proceso dinámico que representa un proceso de cambio de un estado a otro engendrado más o menos conscientemente, más o menos a voluntad. Es esta adaptabilidad del organismo (el organismo o el grupo) al que nos referimos como modificabilidad. (Feuerstein, 1994. Citado por De Zubiría, 2002, 69)

Desde esta perspectiva, la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva es definida como “[...] un modelo que permite entender el funcionamiento de los componentes de la inteligencia – funciones cognitivas – y restituir sus déficits. Esta teoría se ha convertido en una herramienta cardinal en la formulación de propuestas pedagógicas para la atención de población con privación socio-cultural.” (Feuerstein, 1993, 39). Además, ofrece una resuelta y efectiva concepción de la inteligencia en sentido de *adaptación* como *modificabilidad*; lo cual deriva en aplicaciones conceptuales y prácticas para la comprensión del funcionamiento intelectual también en población con capacidades o talentos excepcionales.

La concepción de inteligencia así planteada es constructiva, interactiva y modificable por oposición a las concepciones generalistas y totalizantes (Factor G). Feuerstein considera que la “inteligencia” y sus prerrequisitos (funciones cognitivas) pueden aprenderse, adquirirse y desarrollarse mediante distintas experiencias de aprendizaje mediado. Esta concepción tiene una fundamentación neurofisiológica en la plasticidad y la flexibilidad cerebral.

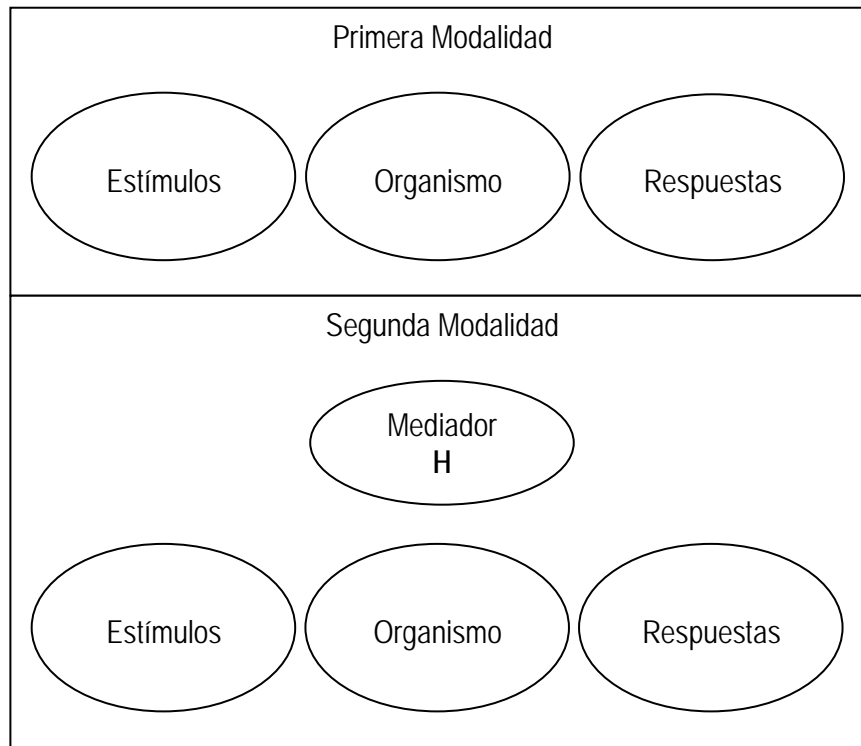
[...] la modificabilidad estructural cognitiva se fundamenta en el supuesto de que el organismo tiene la capacidad para modificar su funcionamiento cognitivo y motivacional, y adaptarse a los cambios que le exigen las circunstancias de la vida. Hay tres grandes características que definen la modificabilidad estructural: *permanencia*, se refiere a la duración de los cambios cognitivos a lo largo del tiempo y del espacio; *impregnación o saturación*, se refiere al proceso a través del cual el cambio de una parte afecta a la totalidad, y *centralidad o continuidad*, que refleja la autoperpetuación, autonomía u autorregulación de la naturaleza de la modificabilidad cognitiva. Los presupuestos básicos de la teoría son dos: a) el organismo humano es un sistema abierto y controlable a los cambios cognitivos; y b) la modificabilidad cognitiva se explica a través de los procesos de la experiencia del aprendizaje mediado. (Feuerstein, 1993, 42)

Uno de los planteamientos más importantes de ésta teoría, con relación a la “dinamicidad” de la inteligencia, consiste en aseverar que todo sujeto tiene la posibilidad de modificar su estructura y funcionamiento cognitivo, y su capacidad para aprender, sin importar la edad, las dificultades de aprendizaje, la privación sociocultural, etc. La flexibilidad, la modificabilidad y el cambio cognitivo implican una resignificación en los procesos de evaluación de la inteligencia y en las estrategias de enseñanza aplicadas en las instituciones educativas.

La Teoría de la Modificabilidad contempla dos modalidades de interacción con el medio: una de exposición directa del organismo ante un conjunto de estímulos sobre los cuales produce una respuesta y otra basada en la experiencia, en el propio aprendizaje significativo. La segunda modalidad es conceptualizada como las *Experiencias de Aprendizaje Mediado* (Feuerstein, 1993, 42; Kirchner, Torres y

Forna, 1998, 284). El Cuadro 2 presenta un esquema sobre las dos modalidades de interacción.

Cuadro 2: Modalidades de interacción.



Para Feuerstein, la modificabilidad es una de las características más importantes que tiene el ser humano, esta cualidad es la que le permite asumir los cambios del contexto, de esta manera se planifican y ejecutan estrategias de acuerdo a los contextos, al mismo tiempo que en ese continuo relacionarse con estos, se desarrollarán las competencias necesarias para enfrentarse con mayor eficiencia a espacios y situaciones cada vez más complejos, en palabras de su autor:

[...] la característica que hace del hombre un ser y una experiencia cambiante...es el carácter de los caracteres, el único permanente...y nada hay más estable que la propia modificabilidad, aunque esto pueda parecer una paradoja; algo así como la cuadratura del círculo." Según este autor "[...] el hombre tiene de estable su capacidad de cambio de estar siempre abierto a la modificación. (De Zubiría, 2002, 62).

Teniendo en cuenta lo anterior, el concepto de modificabilidad se constituye en un eje vertebral o transversal en la construcción de una unidad modular más amplia que posibilitaría la comprensión del funcionamiento intelectual y desempeño cognitivo que soportaría la definición de las capacidades o talentos excepcionales. Esto dado que el supuesto sobre el que se ha fundado nuestra investigación consiste en que, al parecer, en la población “objeto de estudio” la modificabilidad estructural cognitiva se presenta con mayor frecuencia y en mayor intensidad que en las demás personas; permitiendo así unos procesos de adaptación a los diferentes contextos, además de poder resolver “más eficientemente” la variedad de situaciones problema que se les presentan.

Es por la contundencia de estos planteamientos que este proyecto de investigación tiene como componente transversal la modificabilidad estructural cognitiva y, articulados a ésta e igualmente entre sí, los componentes de inteligencia emocional, creatividad y estilos de pensamiento. Comprender la población desde esta plataforma teórica posibilita tener una visión de la persona desde su integralidad. Es decir, permite tener una perspectiva global del sujeto en sus diferentes dimensiones humanas. Como resultado de esto, obtendremos una caracterización desde la cual se va a tener una visión más “detallada” de la población y, por antonomasia, una propuesta educativa pensada para atender a las necesidades educativas de las personas con capacidades o talentos excepcionales, al mismo tiempo que a la comunidad educativa en general.

Establecer todas las relaciones conceptuales entre estas teorías y su relación con las capacidades o talentos excepcionales supera los objetivos, esfuerzos y posibilidades de nuestro trabajo. Por tanto, no queremos agotar sus posibles relaciones, sino que pretendemos mostrar las más indiscutibles y significativas porque nos permiten consolidar un punto de vista radicalmente opuesto a los modelos explicativos psicométricos. Esperamos que esta propuesta pueda ser ampliada en posteriores investigaciones, ya sea para invalidarla, o, por el contrario ratificarla como un marco de referencia que puede ser utilizado para diseñar propuestas de atención acordes a las necesidades de los y las estudiantes.

Aunque el Coeficiente Intelectual ha sido el marco referencial de algunos modelos explicativos y muchas propuestas de investigación, casi desde el mismo instante en que se enfocan en el CI, han existido y existen teóricos que resaltan la importancia de tener en cuenta otros componentes que permitan poseer una visión no fragmentada, sino integral de las personas con capacidades o talentos excepcionales (Prieto, 1997, 20). Esta necesidad se evidencia desde el mismo momento en que se inician los procesos de investigación sobre esta población, por ejemplo en el estudio longitudinal de Terman, una de las conclusiones a las que se llegó, aún sin haberla tenido en cuenta, hace alusión a lo siguiente:

Cuando comparamos los logros académicos y profesionales de los sujetos con diferente nivel intelectual, dentro del grupo de superdotados, el rendimiento no difería significativamente. Parece que, hasta cierto nivel intelectual, dentro del grupo de superdotados el rendimiento no difería significativamente. Considera que, a partir de un cierto nivel de inteligencia son otras las características necesarias para un alto rendimiento académico y profesional. (Prieto, 1997, 20)

Algunas de estas características planteadas por otros autores, y expuestas en el libro de Maria Dolores Prieto (1997, 20-28), son las siguientes: la creatividad (Marland, 1972; Renzulli, 1978), aspectos emocionales (Feldhusen, 1986; Prieto, 1997), aspectos metacognitivos (Borkowski y Peck, 1987), para Jackson y Butterfield (1986) un aspecto relevante para la identificación son los productos reconocidos con un valor social. En fin toda una serie de características que influyen en el desempeño y en la construcción de la autonomía, el autoconcepto, la autoimagen, la autopercepción (autoesquemas) y otros componentes; de igual manera permiten dar cuenta de una serie de características y un desempeño particular de las personas con capacidades o talentos excepcionales. A partir de este planteamiento, se deduce la importancia de tener en cuenta otros componentes que van a viabilizar la posibilidad de comprender a la persona desde su integralidad, para que de esta manera se puedan evaluar, identificar y diseñar estrategias de atención que permitan el enriquecimiento de competencias, habilidades y destrezas en los estudiantes en el marco de la educación en la diversidad.

Desde nuestra investigación, sugerimos considerar la Modificabilidad como el componente transversal que nos permite articular factores que no son estrictamente “intelectuales” como las emociones, los procesos de creatividad y los estilos de pensamiento. Esta transversalidad es posible en tanto cada uno de estos componentes es modificable, dinámico y enfatiza en la importancia de los procesos por oposición al énfasis en los productos o resultados. La inteligencia emocional no es estática ni permanente en un mismo sujeto y se modifica según el contexto. De igual forma, la creatividad varía de acuerdo a las situaciones problema y a las valoraciones sociales en las que está inmerso el sujeto y los productos. Además, sin duda alguna, la preferencia de un sujeto en relación con sus estilos de pensamiento implica una modificación continua, su posibilidad de aprendizaje y, también, su variabilidad en distintos ambientes. Como se puede percibir, la modificabilidad y la influencia de los contextos, permean y atraviesan los diferentes componentes relacionados.

De igual forma, cada una de las teorías que soportan los componentes en mención, se opone a la estandarización de la inteligencia y a concebirla como un Factor General. Por consiguiente, introducen una perspectiva factorial y múltiple sobre los procesos cognitivos, creativos y emocionales, permitiendo que se aprecien según los desempeños, actuaciones o funcionamientos singulares en cada individuo. Como consecuencia, no estaríamos promoviendo prácticas de

comparación entre los y las estudiantes según parámetros estables y estandarizados, sino que nos inclinaríamos por una descripción cualitativa contextualizada de mencionados desempeños y actuaciones en relación con los procesos planteados por estas teorías. Basándose en lo anterior, se podrían fortalecer los procesos de educación en la diversidad a medida que se desplegarían programas de enriquecimiento o adaptaciones curriculares acordes con las particularidades sin perder de vista las influencias del contexto.

También se puede apreciar que la “motivación”, la “autorregulación” y la “autonomía” son factores significativos que transitan por cada una de las teorías. Todas apuntan, pues, a rescatar la importancia de la estructuración de estos procesos y su incidencia en el mejoramiento de los desempeños contextuales. Es una apuesta con el propio conocimiento del sujeto para poder alcanzar mayores niveles de autocontrol o autorregulación, es decir, se promueve el conocimiento y dominio de sí mismo en lo cognitivo, lo emocional, la creatividad y los estilos; implicando una disminución en las respuestas espontáneas, incontroladas o irreflexivas. Pero, al mismo tiempo, se rescata la incidencia de la motivación y del interés en la calidad de los desempeños según los distintos sistemas de tareas, actividades o ejercicios.

Por otra parte, apreciamos una relación entre los estilos de pensamiento propuestos por Sternberg y las distintas funciones cognitivas esbozadas por Feuerstein para cada uno de las fases del acto mental o procesamiento de la información (entrada, elaboración y salida). La anterior afirmación implica que un estilo oligárquico puede inclinar la forma de realización y manifestación de las funciones cognitivas de entrada o que un estilo judicial tenga primacía en las funciones de elaboración de la información para determinadas actividades. Esta relación sería productiva en la medida que permite particularizar la descripción de los desempeños o actuaciones contextualizadas de los estudiantes y, por ende, realizar las adaptaciones curriculares y la estructuración de otras estrategias de atención pedagógica.

2.1.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

La inteligencia emocional, es el segundo componente sobre el cual se intentó describir las características de la población con capacidades o talentos excepcionales. La correlación entre la *Teoría de la Inteligencia Emocional* y la *Modificabilidad Estructural Cognitiva* se puede efectuar desde dos aspectos, el primero de ellos y el que sustenta la modificabilidad de las emociones³, es que

³ Reeve (2003) distingue seis categorías de las emociones, a las cuales están asociadas una serie de subcategorías emocionales que van a estar supeditadas al tipo de situación en la cual se ve

estas son de carácter dinámico; es decir, varían de acuerdo a las características y la intensidad de las situaciones en las que se ve inmersa la persona (existiendo una determinación por parte del contexto). Es de ésta posibilidad de cambio que las emociones surgen como respuesta adaptativa, brindándole al individuo poder obtener respuestas positivas, que garanticen dicho proceso. Pero, también, tener que enfrentar crisis que al salirse de control o ser manejadas de manera inadecuada se pueden convertir en dificultades, como el *Síndrome de Disincronía* o en el peor de los casos un trastorno psicológico; lo que entorpecería y obstaculizaría todo el proceso de adaptación. “La emoción que tiene la persona depende de su conocimiento emocional” (Reeve, 1994, 339). En segundo lugar, las emociones son inherentes al ser humano, esto se debe a que, su origen es de carácter biológico; es decir, a nivel evolutivo se encuentran localizadas en el sistema límbico, sistema que apareció antes que el lóbulo frontal (lugar en el que se encuentra localizada la función ejecutiva). Es por esta razón que las emociones requieren de una especie de administrador, que les diga cómo y cuándo actuar y que determine la respuesta adaptativa. Este administrador sería la *función ejecutiva* (Goleman, 1995).

Es de esta necesidad presente en el manejo de las emociones, en vista de que es un sistema carente de control sobre sí mismo, por sus características instintivas; lo cual se puede evidenciar cuando la parte emocional del cerebro responde con mayor rapidez y fuerza a una situación estresante. Es después de que la persona lleva a cabo todo el procesamiento de la información, responsable de la reacción generada por las causas que activaron el sistema, que se da en el sujeto todo un proceso de modificabilidad (este proceso varía en cada individuo), el cual le va a posibilitar con base a sus *atribuciones* situarse en una postura, frente a la situación causante de la sensación; planteando una serie de posibles respuestas adaptativas.

Dentro de esta relación establecida entre la modificabilidad estructural cognitiva y este segundo componente, es importante resaltar lo planteado por Valles y Valles (2000) cuando enfatiza en lo siguiente:

[...] Las cogniciones del sujeto ejercen un papel preponderante durante la elicitación y mantenimiento de las emociones, así como el impacto emocional que se manifiesta en el comportamiento. En las cogniciones cabe destacar las creencias, los razonamientos, los esquemas de conocimiento y las *atribuciones*.

Es importante hacer un alto en este momento para profundizar un poco en el concepto de atribuciones, puesto que se debe a que estas desarrollan un papel

involucrada la persona. Estas categorías o emociones básicas son: el amor, la alegría, la sorpresa, la rabia, la tristeza y el miedo.

determinante en los procesos de adaptación y en la “génesis de los estados emocionales”. A continuación se presentara una breve definición del concepto:

[...] la atribución es la asignación de causas a los acontecimientos, y de acuerdo a como asignemos dichas causas a lo que ocurre a nuestro alrededor se producirán unas u otras *interpretaciones* que en algunos casos pueden ser erróneas y producir estados afectivos negativos.

Para dar continuidad a este intento de relacionar los componentes guías de la investigación, se plantea que, la función cognitiva del cerebro respecto a las emociones presenta una serie de características evidenciadas en el comportamiento que pueden llevar a la clarificación de estos postulados, el primero de ellos hace referencia a como los sentimientos son el producto de la denominación que la mente le asigna al estado afectivo; otro aspecto importante es la interpretación de los estados emocionales que media el lenguaje interno. En tercer lugar, en este proceso de interpretación pueden ocurrir *distorsiones cognitivas* (pensamientos irracionales) que acrecientan las respuestas psicofisiológicas y conductuales. Igualmente importante, es la evaluación que los pensamientos hacen de las emociones (función del neocortex) y como esta valoración es mediatizada por las cogniciones. En último lugar, existen algunos individuos con recursos cognitivos insuficientes para analizar las emociones que viven (para el caso “específico” de las personas con capacidades o talentos excepcionales revisar la *disincronía inteligencia-afectividad*).

En los apartados anteriores se presentaron algunos argumentos para entender por qué consideramos a la inteligencia emocional como *modificable*, debiéndose a que este componente que permite llevar a cabo todo un proceso de adaptabilidad en los diferentes contextos. Teniendo presente que todo comportamiento humano está determinado por las emociones, y depende tanto de la maduración como del entrenamiento de las mismas, se dan unas respuestas adaptativas acorde a las situaciones. En relación con estos postulados el profesor Edigio Lopera (2005, 21), plantea que “[...] los procesos cognitivos, los estados cognitivo-afectivos y los productos cognitivos están en correspondencia directa con la lógica misma de las acciones adaptativas, por que lo mental y su sistema de funciones, no es algo interior, reflejo de algo exterior, sino un constructo, es decir, para comprender las relaciones de la persona con su entorno y las implicaciones para su crecimiento psicointelectual, social, moral y científico.” Es necesario tener en cuenta el componente emocional, puesto que que las emociones mediatizan la capacidad de responder adecuadamente a una variedad de experiencias, que exigen diferentes procesos adaptativos. Para sustentar los anteriores argumentos Valles y Valles (2000), afirman que “El tipo de pensamiento que se emplee para interpretar la realidad determina la aparición de unas u otras emociones o estados afectivos”. Para dar por finalizado este pequeño esbozo, puesto que esta relación es harto

fructífera, se plantea que la articulación existente entre la inteligencia emocional y la modificabilidad estructural cognitiva es de tipo bidireccional en la medida que la forma en que se procese la información condiciona las respuestas emocionales; de igual manera, en la forma que se presenten las emociones en cada individuo se estructura el procesamiento de la información.

Históricamente el concepto de inteligencia emocional fue concebido inicialmente por los psicólogos norteamericanos Salovey & Mayer, quienes la definieron como: “La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.” (Mayer y Salovey, 1997. Citados por Valles y Valles, 2000). Pero fue otro psicólogo norteamericano, Daniel Goleman quien a partir de los planteamientos de los autores citados y, los de otros autores, como Gardner con sus inteligencias intrapersonal e interpersonal, Sternberg (1986) con la inteligencia social (o subcomponente contextual), entre otros; quien sacó a relucir la importancia del componente emocional, como un elemento de gran importancia para la interpretación del comportamiento humano (Valles y Valles, *Ibíd.*).

En esencia, todas las emociones son impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado. “La raíz del término *emoción* proviene del latín: *movere*, que quiere decir mover hacia. Además, del prefijo “e”, que implica “alejarse” lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar.” (Goleman, 1995). Expresándolo en palabras más sencillas se puede presentar de la siguiente manera:

- Predisposición a actuar de determinada manera.
- Estado afectivo-Movimientos expresivos-Sensaciones corporales.
- Cualquier estado mental vehemente o agitado. *Racionalizaciones, atribuciones.* (Valles y Valles, *Ibíd.*)

En el mecanismo de la emoción, cada sentimiento tiene su propio repertorio definido de pensamiento, reacciones, incluso recuerdos. La memoria selectiva es la muestra de tal repertorio permanece activo. Ante una situación emocional parte de la respuesta de la mente, consiste en reorganizar la memoria y las opciones para la acción de forma tal que los más importantes ocupen el primer lugar de la jerarquía y sean representados de manera inmediata. (Goleman, 1995, 334 - 340).

Goleman parte de este marco de referencia para definir la inteligencia emocional, de la siguiente manera: “Habilidades tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar regular el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanzas.” (Goleman, 1995, 54). Para el propósito de

la investigación esta propuesta teórica brindó bases para entender las características de la población en dos direcciones. La primera para identificar a grandes rasgos cómo son algunas de las habilidades emocionales (motivación, resiliencia, autocontrol, autorregulación, sensibilidad, flujo, empatía, persistencia) que constituyen a esta “inteligencia” en la población con capacidades o talentos excepcionales. La segunda es cómo basándose en la Teoría de Desintegración Positiva de Dabrowski, se pueden generar estrategias que retomen el desarrollo positivo de estas características para potenciar la construcción de un ser autónomo que pretende alcanzar un “ideal de personalidad” orientada a la búsqueda del bien común y el de la sociedad en general.

Siendo la teoría socio-cultural de Vigotsky parte esencial de nuestro proceso de investigación, se dedican las siguientes líneas a trabajar el tema de la influencia que ejerce la cultura en el desarrollo de estos procesos de adaptación. Ya que es la forma como están estructurados los diferentes contextos culturales y siendo estos los que generan situaciones conflictivas en las que toda persona debe recurrir a su capacidad (creativa, en muchas ocasiones) para construir una respuesta adaptativa acorde al contexto, a la realidad de la situación y a la actualidad que proporciona una gran variedad de herramientas; se pueden generar respuestas que den solución a estas situaciones problema de forma acertada, efectiva y veloz, de acuerdo a las necesidades individuales y sociales según sea el caso. Por esta razón en toda oferta educativa se debe tener en cuenta la estructura de las diferentes culturas y contextos en los cuales se desenvuelven los y las estudiantes, de esta manera la escuela estaría dando respuesta a las verdaderas necesidades educativas generadas por los diferentes entornos.

Sería importante en este sentido, ahondar un poco en lo que le puede ocurrir a las capacidades de las personas que provienen de lugares, en los que la realidad del contexto les demanda desarrollar estrategias orientadas al cuidado personal, a desarrollar habilidades de supervivencia, para las cuales la protección de la individualidad es lo más importante. Retomando una de las conclusiones parciales a la que se llegó en una investigación llevada a cabo por el IAM con niños de la calle (camines), la cual plantea que, en todos los ambientes habitan personas con capacidades o talentos excepcionales; no obstante, llega un momento en el desarrollo de la persona en el cual se “estanca” su capacidad, esto se debe a que comienza a tropezarse con una serie *barreras objetivas* que disminuyen su avance sobresaliente (De Zubiria, 1998, 26). En el momento en el que la persona se choca con estas barreras, la necesidad generada por el contexto de estancarse o desarrollar otras competencias que garanticen su supervivencia; exigen en el sujeto, asumir una postura que le permitan llevar a cabo esta adaptación, de lo contrario las situaciones adversas lo llevarían en el peor de los casos a la muerte.

Para poder lograr el propósito planteado en la segunda dirección, se eligió como marco referencial, lo que su autor nombro como la “Calidad de los Niveles

Múltiples” propuestos en la “Teoría de Desintegración Positiva” (TDP) del médico psiquiatra y psicólogo polaco Kazimierz Dabrowski (Sánchez, 2002). En contraposición, en relación con los planteamientos de Feuerstein sobre la adaptación negativa a diferentes contextos y situaciones, se hacen evidentes algunas dificultades en la construcción de la personalidad de las personas con capacidades o talentos excepcionales, debido a los imaginarios sobre sus desempeños y actuaciones generados por los contextos (familia, escuela y sociedad) y el mismo individuo. Estas limitaciones pueden ser en dos vías: la primera una supervaloración del potencial, y la segunda una infravaloración del mismo, generando en el individuo el llamado “síndrome de disincronía”, conceptualizado por Jean Charles Terrasier (1994).

A continuación se presentara de una manera muy general la *teoría de la desintegración positiva* de Dabrowski. Una de las razones por la cual la presentación será un tanto somera radica en que en este momento el acceso a la bibliografía de este autor es un poco limitada; no obstante, la información presentada en los siguientes apartados permite hacerse una idea suficiente sobre los propósitos de este planteamiento teórico y sobre la validez e importancia que tuvo para esta investigación (además de servir como soporte para próximas pesquisas).

2.1.3 TEORÍA DE LA DESINTEGRACIÓN POSITIVA (TDP) DE KAZIMIERS DABROWSKI

Kazimiers Dabrowski fue un psicólogo y psiquiatra polaco que aportó una forma diferente de entender el desarrollo mental. “[...] sus postulados se basan en la experiencia que adquirió durante su época de psicoterapeuta y en el análisis que llevó a cabo sobre la vida de sujetos superdotados, así como de personajes famosos por sus logros [...] estudiaba la presencia/ausencia de diferentes mecanismos que favorecían el desarrollo psicológico y, por consiguiente, la evolución hacia estadios más avanzados.” (Ammirato, 1987; Office of Community Relations, 1981. Citados por: Pardo, 2004). Su interés era describir la personalidad humana y para ello observó lo que llamó *calidad de los niveles múltiples*: cada nivel constituye una estructura de personalidad o una estructura de conductas que debe ser removida para dar paso a una nueva. “Para la fundamentación de su teoría Dabrowski reformula e, incluso, crea la terminología al uso, con el objetivo de aclarar cómo se produce esa transición y cuáles son los estadios por los que la persona debe pasar hasta alcanzar el nivel máximo de desarrollo interno.” (Dumont, 1982. citado por: Pardo, 2004).

La Desintegración Positiva plantea la transición de una persona desde niveles inferiores a niveles superiores del desarrollo de la personalidad. No obstante, para

dar este paso, la persona debe entrar en conflicto con los valores que fundamentan su conducta.

En los primeros estadios, esta lucha aparece cuando el individuo toma conciencia de su tendencia innata y la compara con los valores sociales, se produce así la primera desintegración positiva". Pero a medida que la persona evoluciona, nuevas informaciones tanto externas como internas le permiten un replanteamiento más complejo entre "lo que es" y "lo que debería ser" y, por tanto, se genera en él un mayor nivel de ansiedad y conflicto interno (Dabrowski, Kawczak & Piechowski, 1970. Citados por: Pardo 2004).

Para Dabrowski son las crisis en las que se ve envuelto el sujeto las que van a permitir el tránsito de un nivel a otro, pues éstas situaciones de crisis son las que van a generar en mayor medida la necesidad de adaptarse a los contextos. Como se mencionó en la presentación de la TDP, el acceso a bibliografía fue algo difícil, una de las razones es que a nivel nacional la única institución que tiene registro de estar trabajando la teoría es el Instituto Alberto Merani (IAM). Con relación a la conceptualización sobre la *crisis*, Carlos Julio Villa (2002) plantea que

[...] se entiende la crisis como elemento esencial de la formación del sujeto moral. La voluntad de ser más humano, el deseo de vivir y afirmarse en el ser, han sido postulados por varios pensadores como el sustrato metafísico que fundamenta la realidad humana. La autoconciencia expresa esta voluntad de ser y la apertura al otro evidencia una alteridad radical que atraviesa y polariza al ser humano. Descubrirse referido a una realidad que interpela al yo nos abre al espacio dialógico de la eticidad, lento y arduo proceso de descentración claramente esbozado por Dabrowski en la escala ascendente de sus cinco niveles de estructuración de la personalidad.

De esta manera, los niveles de desarrollo positivo pueden ser utilizados para generar propuestas educativas que potencialicen el desarrollo mental de la comunidad educativa en general, buscando desarrollar mayores niveles autonomía y una conciencia crítica frente a las situaciones de los diferentes contextos.

Esta multinivelación generada por las diferentes *crisis* o *psiconeurosis* experimentadas por el sujeto potencian el desarrollo de la personalidad, a razón de que lo lleva a una armonización cognitivo-emocional dirigida a obtener un mejor control y mayor concientización de sus emociones; además de saberlas dirigir a la consecución del ideal que se tiene como persona perteneciente a una sociedad. No obstante, también puede darse una desintegración negativa, la cual en vez de encaminarse hacia el desarrollo, lleva a la disolución de las funciones mentales (Ammirato, 1987. citado por: Pardo 2004).

Es por esta razón que la oferta de formación debe contemplar en su planeación la incorporación de diferentes métodos encaminados al desarrollo de estrategias que le permitan al individuo construir su *ideal de personalidad*, al mismo tiempo que emprende una búsqueda por el bienestar propio y el de las demás personas, por medio de sus acciones (pensamiento altruista). En este sentido se deben, generar propuestas orientadas a la forma en cómo se pueden interiorizar unos valores organizados de manera jerárquica, orientados a la protección y conservación de la vida en todas sus manifestaciones. Por tal razón, el docente no solo debe conocer la teoría, sino que la debe comenzar a vivir como una manera de crecimiento personal. Es este mayor conocimiento de sí mismo, el que le va a permitir tener unos buenos cimientos para la formación de los y las estudiantes como seres sociales, desde sus particularidades como individuos. Además, como va a poder mediar en el desarrollo mental de los estudiantes, si por lo menos no puede hacerse una idea del proceso por el que esta pasando el sujeto.

Durante la evolución a lo largo de los diferentes niveles (II, III y IV) la persona muestra, producto de la tensión interna permanente, una serie de comportamientos que pueden ser evaluados por los agentes externos como signos de *nerviosismo* y *psiconeurosis*⁴; sin embargo, desde la perspectiva de Dabrowski, estas reacciones externas son positivas porque suponen la objetivación del conflicto interno que está conduciendo al individuo a estadios superiores de desarrollo (Dabrowski, 1967, 1972. Citado por: Sánchez y Díaz, 2002). "Cuando las personas inteligentes se comportan de *forma estúpida*", acostumbran a intervenir muchos factores, entre los que se incluyen las expectativas, las creencias, y los valores que están relacionados con las decisiones y con las tentaciones a los que los individuos se enfrentan" (Mischel y Shoda 1995. Citados por Sternberg, 2003). Entonces se podría afirmar que, dependiendo del modo de enfrentamiento de la persona ante las consecuencias de sus actos, en igual sentido las diferentes situaciones problema en las que se ve involucrada, las cuales dependen de la característica cambiante del contexto, así como de las situaciones reales y la actualidad; que la persona va poder lograr construirse como un ser autónomo capaz de alcanzar niveles más altos de desarrollo o, por el contrario, sentirse incapaz de superar las diferentes psiconeurosis, hasta llegar al punto de desarrollar un *Síndrome de Disincronía* o más complejo todavía desarrollar trastornos psicológicos o psiquiátricos que pueden afectar en mayor medida el desempeño y adaptación de la persona a los diferentes contextos.

⁴ "Los intensos procesos de psiconeurosis son especialmente característicos del desarrollo acelerado hacia la formación de la personalidad. Según la TDP, el desarrollo es realmente imposible sin la transición a través de los procesos de nerviosismo y psiconeurosis, sin los conflictos externos e internos, sin el desequilibrio con respecto a las condiciones reales, para lograr el ajuste a un nivel mas alto de los valores." (Dabrowski, 1972. Citado en: Villa, 2004)

El propósito de Dabrowski era describir la personalidad humana, por esta razón describe la calidad de los niveles múltiples en el fenómeno de la conducta humana. En los siguientes apartados se presentan los diferentes niveles de desarrollo positivo. Antes que todo se debe tener en cuenta que la evolución de la persona no puede ser entendida como una cadena de estadios separados sino como un continuo en el tiempo y en el espacio, puesto que se deben conocer los niveles anterior y posterior para poder determinar la posición exacta de la persona en un momento dado; de igual manera, se debe tener en cuenta que, cada nivel supone una estructura de desarrollo mental distinta y única, pero directamente relacionada con las anteriores. (Piechowski, 1975. Citado por Pardo, 2004). Por ésta razón es importante considerar que “Estos niveles de desarrollo no dependen de la edad cronológica, sino del «potencial de desarrollo»⁵ de cada uno.” (Silverman, 1998b. Citado por Pardo, 2004). En la presente investigación no se tendrán en cuenta las sobre-excitabilidades (otro de los componentes de la TDP), puesto que estos aspectos son abarcados y ampliados (excepto la sobreexcitabilidad psicomotriz) por los diferentes modelos comprensivos que forman parte de este proceso investigativo.

En cuanto a la psicomotricidad consideramos que en un primer momento no era necesario tenerla en cuenta, por los objetivos de la investigación. No obstante, para futuras propuestas debe de ser un aspecto importante para tener presente, puesto que es el cuerpo, el nivel de conciencia y control que se tenga sobre él, lo que va determinar en gran medida procesos positivos de adaptación y modificabilidad a los diferentes contextos. Desde esta mirada una posible alternativa sería una fusión entre lo que se ha trabajado sobre actividad física en occidente, frente a la mirada que se ha construido en oriente alrededor del cuerpo de sus capacidades y potencialidades. Esta propuesta se puede validar de la siguiente manera: “[...] los chinos han dedicado gran parte de su esfuerzo intelectual (aproximadamente cuatro mil años de estudios e investigaciones) al estudio y cultivo de si mismos”, durante esos largos años de estudio diseñaron técnicas que fortalecen tanto, al cuerpo como la mente y el espíritu. Debido a esto, en este momento existen teóricos tanto orientales como occidentales con investigaciones en las que se están fusionando estas dos formas de conocimiento, con el propósito de generar propuestas que aumenten la calidad y condiciones de vida de las personas.” (Yang, 2003).

⁵ El «potencial de desarrollo» esta formado por tres componentes básicos: herencia, ambiente y un factor autónomo (Dabrowski, Kawczak & Piechowski, 1970; Silverman, 1998a). La herencia responde a unas capacidades de partida de las que el sujeto dispone denominadas «sobre-excitabilidades»; el segundo elemento lo constituyen las posibilidades que el medio ofrece a la persona para que lleve a cabo esa evolución y, por último, el factor autónomo se refiere a la conciencia y auto-dirección que la persona presenta hacia un desarrollo propio (Ammirato, 1987), este factor autónomo se puede evidenciar claramente cuando la persona se encuentra en el cuarto nivel, representado por el dinamismo denominado «tercer factor» o «elección consciente».

A continuación se presentaran los niveles de desarrollo positivo y los dinamismos, incorporando una breve descripción de cada uno de ellos; la mayoría de la información fue tomada del artículo de Raquel Pardo (2004) y complementada con la información obtenida en los artículos del Instituto Alberto Merani.

NIVELES DE DESARROLLO POSITIVO

a) Integración primaria: Este primer nivel de desarrollo está dominado por las tendencias innatas de la persona *caracterizadas por un instinto egocéntrico* que le lleva a entender el ambiente externo como un medio para conseguir sus propios intereses y, a quienes lo rodean, como meros instrumentos para alcanzar sus objetivos (Nelson, 1989). Es un nivel con ausencia de conflicto interno o dinamismos psicológicos que lo promuevan. El único conflicto es de naturaleza externa, generado por la búsqueda de éxito, hecho que puede confundir al observador, quien detecta cambios en el comportamiento de la persona, sin embargo estos cambios son sólo debidos a una acomodación momentánea a la situación pero no a una evolución promovida de manera interna (Ammirato, 1987). En la medida en que desde las propuestas de atención educativa, se contemplen alternativas para permitir el transito de este nivel al siguiente, se esta favoreciendo enormemente un desarrollo mental con mejores capacidades para enfrentar las condiciones adversas.

b) Desintegración uninivel: Se produce aquí el primer conflicto interno del individuo, se asumen los valores sociales sobre lo que es y no es moral y se contrasta esta información con las tendencias egocéntricas que han caracterizado la conducta de la persona hasta el momento. Pero es aún una lucha horizontal, en la que no aparece claramente una *jerarquía de valores* sino que se actúa de forma ambivalente respondiendo bien a tendencias innatas bien a tendencias sociales. Los intereses pasan de ser egocéntricos a responder a la norma social, la persona comienza a buscar la aceptación de su grupo de referencia (Dabrowski, 1964). En este nivel es de considerar las palabras de Dabrowski (1964) retomadas por Sánchez y Díaz, que hacen alusión a lo siguiente: “los individuos que están en este nivel, son antisociales que privilegian sus impulsos internos, no meditados, frente a los presupuestos sociales, exentos de autoconciencia y autodominio en las diferentes situaciones de sus vidas. Para el autor un alto grado de la población promedio y los psicópatas⁶ pertenecen a este nivel. Lo que complicaría en gran medida el desarrollo mental del sujeto”. Además, el diseñar estas estrategias implicaría que el docente ya halla pasado por alguno o todos los niveles, o que

⁶ Cabe aclarar que para Dabrowski el término psicópata no tiene las implicaciones peyorativas y enfermizas que normalmente se le atribuyen, sino que se refiere a aquellos individuos que tienen deficits geneticos o físicos que impiden su desarrollo. Ello justifica que el autor sugiera que la mayoría de las sociedades se ubiquen en este nivel.

este en esa misma búsqueda de alcanzar un *ideal de personalidad*, esto le permitirá al docente una mayor comprensión de las actitudes de los y las estudiantes.

c) Desintegración multinivel espontánea: La persona logra desarrollar una jerarquía de valores internos, de esta forma, el conflicto deja de ser horizontal para producirse de manera vertical, llevándola a estándares de conducta superiores. La persona se siente insatisfecha con «lo que es» y se plantea «lo que debería ser». Pero aunque el conflicto y, por tanto el desarrollo, se están generando de manera interna, no existe una conciencia clara de la situación vivida, es por ello por lo que se denomina *desintegración multinivel espontánea*. Es en este momento cuando aparecen las primeras funciones internas complejas a las que Dabrowski denominó «dinamismos», las cuales conforman un *entramado de estrategias* que la persona pone en marcha con el objetivo de superar el conflicto y alcanzar así niveles superiores de desarrollo.

Estas funciones, aunque están ya presentes en el anterior nivel, no aparecen como fuerzas de cambio internas hasta este momento. No obstante, debido a que en este estadio los valores sociales tienen aún una profunda importancia para el auto-análisis que la persona hace de sí mismo, los dinamismos mantienen una estructura de valores todavía confusa y no plenamente jerarquizada (Dabrowski, Kawczak & Piechowski, 1970). Asimismo, comienza a aparecer en este nivel la concienciación sobre el sentido último de la evolución interna del individuo: el «ideal de personalidad», aunque habrá que esperar al siguiente estadio para que esta imagen sea consciente (Dabrowski, 1967). En este nivel el individuo comienza a fortalecer de manera casi consciente la relación existente entre los aspectos cognitivos y los emocionales. Lo que lo conduciría a la discriminación y posible interiorización de algunos valores de carácter universal.

d) Desintegración multinivel organizada: La persona deja de plantearse la diferencia entre «lo que es» y «lo que debería ser» para preguntarse «lo que debería ser» y «lo que será» (Piechowski, 1978). De esta forma, asume por completo la necesidad del cambio y de la evolución, lo que a su vez le lleva a desarrollar nuevos dinamismos que van más allá en la búsqueda del «ideal de personalidad». La conciencia sobre este ideal es plena y la persona acepta su compromiso en el camino hacia esa meta. Como consecuencia, la conducta de la persona en este nivel es promovida por un sentido de responsabilidad hacia sí mismo y los demás, así como por un sentimiento altruista de entrega y superación. La jerarquía de valores pasa de ser un contraste entre las propias creencias y la sociedad cercana, a ser una lucha entre las tendencias y asunciones internas y los valores humanos universales (Lysy & Piechowski, 1983). Este nivel es el estado casi óptimo, en el que el sujeto inicia un proceso de generar propuestas que lo lleven a mejorar su condición como ser humano, y a buscar alternativas que mejoren la calidad de vida de la comunidad circundante.

e) Integración secundaria: La persona alcanza su pleno desarrollo positivo, auto-realizándose en el «ideal de personalidad» caracterizado por una jerarquía de valores interna que supera la limitación contextual de la cultura de origen para llegar a cotas de abstracción universales, promoviendo en el individuo un comportamiento constante de responsabilidad, bondad y altruismo hacia sí mismo y los otros (por ejemplo: Mahatma Ghandi, Teresa de Calcuta —Dabrowski, Kawczak & Piechowski, 1970—). Las tendencias instintivas características de los primeros niveles de desarrollo se superan, así como las conductas derivadas de presiones sociales externas (Nelson, 1989). Este nivel se convierte en el objetivo a alcanzar como una manera de promover el desarrollo de la humanidad a niveles más altos de interrelación con el mundo de la vida.

Para concluir este breve esbozo sobre la calidad de los niveles múltiples, citaremos las palabras del filósofo alemán Friedrich Nietzsche el cual haciendo alusión a la importancia de mantener la dinamicidad de los valores, plantea lo siguiente: “Por consiguiente, de lo que ahora hay que guardarse ante todo, es de continuar-haciendo-experimento, de la perduración del estado fluido de los valores, de seguir examinando, escogiendo, criticando hasta el infinito los valores” (Nietzsche, 1987, 101). De este planteamiento hecho por Nietzsche, en relación con la TDP, lo que permite inferir es lo siguiente, hay un momento en el desarrollo de la personalidad en el que el sujeto reconoce la dinamicidad de los valores con relación al contexto; pero al mismo tiempo tiene claros y organizados jerárquicamente unos valores que forman parte de su personalidad, y que son estos los que le permiten la adaptación y relación con diferentes personas y otros seres vivos en variados contextos.

DINAMISMOS

Como se menciona en el tercer nivel, en la Teoría de Desintegración Positiva existen unas características o *funciones de la personalidad* en cada nivel de desarrollo denominados *dinamismos*. Estos se definen como «rasgos disposicionales intra-psíquicos que favorecen el desarrollo» (Dabrowski & Piechowski, 1977: 37). Los dinamismos son emociones complejas superiores y constituyen los aspectos cognitivo-emocionales de cada nivel de desarrollo. De este modo resulta que, según el nivel en el que se encuentre el individuo pueden observarse en él los diferentes dinamismos. Pero se debe tener en cuenta que, aunque “la teoría aparece claramente subdividida en momentos y fuerzas, en la realidad se plasma como un cúmulo de tendencias conflictos y evoluciones”. Aunque en la clasificación se distingue el momento de aparición en cada estadio, esto no supone que se presenten solamente en ese intervalo, sino que algunas personas pueden permanecer presentes en el proceso de desintegración positiva durante más de un nivel (Ammirato, 1987; Dabrowski, Kawczak & Piechowski, 1970; Dabrowski & Piechowski, 1977). (Ver anexo 1)

Los dinamismos son “fuerzas biológicas o mentales, instintos, conductas estructuras intelectuales y emocionales, en fin la conducta de mando y su desarrollo”. Estos actuando conjuntamente con los componentes del potencial de desarrollo, son los responsables directos de la “multinivelación” de los conflictos emocionales y cognoscitivos entre las funciones psicológicas. “Estos conflictos verticales (el mas alto contra el mas bajo) sientan las bases para el direccionamiento del desarrollo personal interno”. “A la vez, esta primera explosión de fuerza y de voluntad de autodeterminación y de autoestima, esta voluntad de querer *libremente* es una enfermedad que puede aniquilar al hombre” (Nietzsche, F. 1988). Eh aquí la importancia de hacer un acompañamiento desde la institución a los y las estudiantes, proponiendo el uso de diferentes estrategias que permitan llevar a cabo el objetivo de alcanzar un “ideal de personalidad”, al mismo tiempo se debe mediar la adquisición de unos valores universales que fortalezcan la convivencia a nivel institucional y posteriormente estos se van a ir difundiendo en los diferentes contextos en los que se desenvuelve la persona. Asimismo, la institución al tener presente estos componentes en la oferta educativa, puede “impedir” el desarrollo descontrolado de *crisis* que pueden generar en los y las estudiantes posibles trastornos psicológicos.

A manera de conclusión, retomando las palabras de algunos colaboradores de Dabrowski las aportaciones de esta teoría no sólo se han considerado válidas desde el punto de vista de la investigación, también la orientación de los sujetos con un fuerte potencial se ve beneficiada por las nuevas informaciones que permiten entender el fenómeno de la superdotación desde otra perspectiva (Piechowski, 1989); conocimiento del que no sólo se enriquece el orientador sino también el sujeto, que llega a comprender el sentido de sus conflictos internos (Gordillo, 1991, 1996; Silverman, 1993. Citados en: Villa, 2004). “La dimensión utópica proyectada por los cinco niveles de Dabrowski no debe desalentarnos; al contrario, debe ser la invitación a asumir con lucidez y tenacidad la tensión dinámica entre lo real y lo posible”. Aunque es notoria la complejidad de la TDP, en la medida en que la institución la asuma como una “teoría cofundante del modelo” las estrategias generadas a partir de este momento no solo beneficiarían a los y las estudiantes con capacidades o talentos excepcionales; sino a la comunidad en general, debido a que a las estrategias planteadas lo que estarían proporcionando es una interiorización de valores humanos que fortalecerían la propuesta educativa en el marco de atención a la diversidad.

2.1.4. SÍNDROME DE DISINCRONÍA DE CHARLES TERRASIER

Lo que hizo Terrasier no fue crear una teoría nueva, en realidad realizó una recopilación de todas las investigaciones hechas hasta el momento y las conclusiones a las que él había llegado en sus investigaciones. “Su merito no lo es

tanto por aportar observaciones nuevas sino por estructurar claramente las observaciones ya realizadas por otros, y de las cuales se puede verificar personalmente su exactitud mediante el examen individual de más de trescientos superdotados.” (Terrasier, 1994). La incorporación de este modelo explicativo sociocognitivo a nuestro proyecto de investigación permite identificar las posibles razones por las cuales se presentan las necesidades educativas de la población con capacidades o talentos excepcionales. Partiendo de esta identificación de necesidades se diseñaría u organizaría todo el dispositivo institucional para ofrecer propuestas de atención acordes a las necesidades de cada individuo y, por consiguiente, superar las dificultades que se generan a partir del Síndrome de Disincronía.

Después del examen de más de 300 casos de “superdotados”, Terrasier llega a la constatación de una serie de desfases, fuentes de dificultad, en el desarrollo de estos niños y niñas que le lleva a describir un cuadro específico que denominó “Síndrome de Disincronía” para referirse a la falta de sincronización entre los ritmos de desarrollo intelectual, afectivo y motor del superdotado. El Síndrome de Disincronía, según Terrasier, no es más que el conjunto de manifestaciones, *que no de síntomas*, tanto internos (disincronía interna) como sociales (disincronía social), entendidos como dificultades específicas en el plano de la relación con el entorno fruto de la precocidad de los niños superdotados:

- Disincronía interna: esta se resume básicamente en, Niveles de desarrollo heterogéneos de la evolución intelectual, verbal y lógica, la evolución psicomotiz, la organización en el espacio y la evolución afectiva. (Lombardo, 2001).
- Disincronía social: Para referirse a las dificultades específicas en el plano de sus relaciones, y que se manifiesta en el desfase existente entre la rapidez del desarrollo mental del niño superdotado y la del resto de la población, que determina la progresión escolar estandarizada. Según Terrasier, el sistema uniforme de la educación contribuye a la creación de inhibiciones intelectuales, generando en estos niños su reacción de disincronía con relación a su entorno escolar. Un sistema de estas características parece ser un freno a la movilidad social y a la expresión de talentos; por lo que perpetúa a la injusticia y la desigualdad de oportunidades.

A continuación se muestran algunas de las características planteadas por Terrasier en el síndrome de disincronía. Las que se presentan a continuación forman parte de la disincronía interna, permitiendo analizar más en detalle el desarrollo heterogéneo que se puede presentar en los y las estudiantes con capacidades o talentos excepcionales.

- **Disincronía inteligencia- psicomotricidad:** Globalmente los niños y las niñas con capacidades o talentos excepcionales en el plano intelectual no tienen la misma precocidad en el plano psicomotor. Esto acarrea frecuentemente dificultades escolares en el aprendizaje léxico y gráfico. Un ejemplo de esto, es cuando los niños aprenden a leer en una edad temprana, pero en el momento de escribir no son capaces de darle una forma convencional a los grafemas.
- **Disincronía entre diferentes sectores del desarrollo intelectual:** Esto nos lleva a hablar de otro tipo de disincronía que es igualmente frecuente y que concierne a dos sectores del desarrollo intelectual. Lo podemos captar gracias a los test que permiten una evaluación diferenciada del sector de las adquisiciones verbales en relación con el sector del razonamiento verbal y no verbal. Pues bien, sucede muchas veces en el desarrollo del lenguaje adquisiciones verbales, aparecen mucho después que el razonamiento verbal y no verbal.
- **Disincronía inteligencia-afectividad:** Formando parte del síndrome de disincronía, podemos habitualmente observar un desnivel importante entre el desarrollo intelectual y el nivel afectivo del “niño superdotado”. Una inteligencia brillante que interfiera con las necesidades afectivas puede conducir al niño a adoptar un comportamiento que oculte su inmadurez. Sin embargo, el niño no puede ocultarla por completo, y hay comportamientos secretos, por ejemplo cuando el niño se va a la cama por la noche, que revelan su verdadero nivel de madurez afectiva. La ansiedad y el miedo que despierta la noche difícilmente pueden dominarse por el razonamiento, por muy brillante que sea, y ese niño quedará entonces más desconcertado todavía. Debido a esta disincronía se produce lo que el autor nombro como *Efecto Pigmalión negativo interno*.

Efecto Pigmalión negativo interno: El efecto Pigmalión negativo interno es la consecuencia de la representación de sí mismo y del nivel de expectación en el “niño superdotado” que no es consciente de sus posibilidades excepcionales. En la medida en que el niño elabora una representación de sí mismo, fundada en parte en la imagen que sobre él le revela un ambiente incapaz de identificar sus posibilidades, le será muy difícil descubrirse y asumirse como una persona con un alto potencial. En este sentido se deben generar propuestas desde el ambiente escolar en el que se fortalezcan los autoesquemas, así como el conocimiento y manejo de los mismos.

La disincronía social, se puede presentar por los imaginarios que se crean las personas allegadas a partir del potencial del niño, niña o joven con capacidades o talentos excepcionales. De ésta se desprenden los siguientes aspectos:

- **La disincronía niño- escuela:** Esta disincronía escolar, que resulta del desajuste entre el ritmo estandarizado del curso escolar y el ritmo personal de

desarrollo rápido de los niños y las niñas con capacidades o talentos excepcionales, encierra dificultades específicas debidas a la rigidez de los sistemas educativos. Por esta razón surge la necesidad de estructurar propuestas de atención orientadas al respeto por la diversidad y por los ritmos y estilos de pensamiento de los estudiantes.

- **La disincronía hijo-padres:** Los padres y los demás niños esperan igualmente de los niños y las niñas con capacidades o talentos excepcionales que representen un papel que corresponda a su edad real. Los padres parece que son los más aptos para observar las posibilidades de su hijo, cuando tiene un alto potencial, sobre todo si tienen varios hijos; pero esto no significa que vayan a aceptar y a estimular su singularidad. Muchas veces les resulta difícil a los padres tener al mismo tiempo un diálogo que esté en consonancia con el nivel intelectual y cognitivo del niño, así como con su nivel de evolución afectiva. De ahí que la propuesta de atención tenga en cuenta a la familia, puesto que está es la que viabilizara u obstaculizara en mayor o menor medida los procesos de desarrollo de su miembro familiar.
- **La disincronía niño-compañeros:** La disincronía entre su edad real y su edad mental implica que el niño precoz tendrá, o bien unos amigos del mismo nivel de desarrollo mental, pero de mayor edad y más desarrollados físicamente que él, o bien unos amigos de la misma edad, pero más retrasados en el plano mental respecto de él. Con relaciona este planteamiento se debe promover desde el contexto “comunidades de indagación” que faciliten la comunicación entre pares académicos; igualmente se deben promover espacio de ocio y entretenimiento en los que los y las estudiantes se puedan relacionar con diferentes personas.

El efecto Pigmalión: Efectivamente, los profesores no identifican más que raras veces a los niños y las niñas con capacidades o talentos excepcionales y, en consecuencia, no desarrollan unas expectativas escolares a medida del potencial real del niño. Un estudio ampliamente difundido de Rosenthal y Jacobson ha demostrado que, en cierta medida, el alumno se conforma con las expectativas del maestro y progresa si el maestro piensa que es capaz de progresar. Estas expectativas positivas del maestro crean, según estos autores, el efecto Pigmalión, que ayuda al progreso del alumno. Por tal motivo se le deben suministrar los elementos necesarios a los docentes, lo que les permitirá el diseño de propuestas de atención acordes a las necesidades de cada estudiante.

El efecto Pigmalión negativo: Al contrario, para los “niños superdotados” no identificados, que constituyen la proporción más fuerte en Francia y en muchos otros países, la situación es muy diferente. Sufren entonces lo que llamaremos el efecto Pigmalión negativo: un profesor que ignora la “precocidad intelectual” de un niño esperará de él una eficiencia escolar normal, media, y le incitará a una

evolución disincrónica con sus posibilidades. Aquí la ignorancia del maestro constituye un freno importante para la expresión del potencial del niño. (Terrasier, 2002). He aquí la importancia de diseñar protocolos de evaluación contextualizados, dado que esto impediría en gran medida el desperdicio del potencial del niño o niña, e igualmente el desconocimiento de las necesidades educativas de cada uno.

El efecto pigmalión negativo puede igualmente encontrar su fuente en la familia y depende de la representación que los padres hacen de las posibilidades de su hijo. No obstante el efecto pigmalión negativo, es menor en el marco familiar (especialmente en las familias de buen nivel sociocultural). Este peligro es más elevado en las familias poco atentas al desarrollo de los niños y las niñas. Por último, en el plano social es importante no olvidar la influencia de los compañeros del mismo grupo de edad; puesto que, estos esperan de su compañero con capacidades o talentos excepcionales que se conforme a ellos; esta presión social suplementaria es igualmente un estímulo al deterioro. Con base en estos planteamientos se enraíza la necesidad evidente de promover estrategias de cambio no solo en la comunidad educativa, frente al respeto por el otro y la eliminación de prejuicios y preconceptos que obstaculizan la dinámica de las relaciones interpersonales.

Como se pudo evidenciar en la descripción de la TDP y el Síndrome de Disincronía, ambas teorías tienen una característica en común, la cual consiste en tener presente tanto los factores internos como los externos, considerándolos influencias con similar importancia en el desarrollo mental de las personas. Esto a nuestro modo de ver lo que hace es crear un puente con las otras propuestas teóricas. En el sentido que plantean las interrelaciones que se establecen entre el sujeto y los diferentes contextos, y como los unos son responsables de la estructuración de los otros y viceversa.

Este planteamiento se puede ver más claramente esbozado, de la siguiente manera, en la TDP se expone que en el proceso de estructuración de la personalidad se pasa de un nivel totalmente egocéntrico a la interiorización de una jerarquización de valores que llevan a la persona al desarrollo de sentimientos altruistas, estos valores se manifiestan en la medida en que el sujeto establece relaciones interpersonales. Es decir a medida que la persona interacciona con los diferentes contextos y sus habitantes se viabilizara en mayor o en menor medida la adquisición de valores, los cuales van a permitir establecer una jerarquización que llevara a desarrollos más avanzados en la estructuración de la personalidad o en contraposición a esto se sufrirán constantes retrocesos, que finalizaran con problemas de adaptación al medio.

La hipótesis presentada lo que hace como se ha mencionado en párrafos anteriores es abrir las puertas a nuevas preguntas acerca de la pertinencia de tener en cuenta estas teorías para el diseño de propuestas de atención acordes a

las necesidades de los y las estudiantes. Algunos de estos cuestionamientos son: ¿en que medida el tener en cuenta la incorporación de la TDP al PEI de una institución movilizaría los proceso de atención a la diversidad?, ¿el síndrome de disincronía se puede presentar en personas que no presenten capacidades o talentos excepcionales?, ¿Tener en cuenta estas teorías favorece el desarrollo social de la institución y de los individuos? En fin, una cantidad de preguntas y propuestas que pueden mejorar los procesos de atención educativa.

2.1.5 CREATIVIDAD

El tercer componente sobre el cual se apoyo el proceso investigativo es la creatividad. Algunas de las características relevantes en el proceso de desarrollo de esta población se enmarcan en un elevado funcionamiento intelectual, capacidad crítica, reflexiva, de análisis, resolución de problemas y la posibilidad de solucionarlos de manera innovadora; en donde la creatividad se evidencia de manera precisa y eficaz.

De igual forma como se realizo en el anterior componente, antes de pasar a la conceptualización sobre este tercero; se planteara la posible relación existente entre los componentes de *Modificabilidad Estructural Cognitiva*, *Inteligencia Emocional* y esté componente. Como se menciono en apartados anteriores existe una estrecha relación entre el primer y el segundo componente, esta es de tipo bidireccional puesto que de la manera en que se lleve a cabo el procesamiento de la información van a ser las respuestas emocionales; así como de la forma en que se presenten las emociones en cada individuo, se determinara el procesamiento de la información. Es aquí en donde entra la *creatividad* como el potencial del ser humano para desarrollar cosas nuevas, solucionar problemas e imaginar. Es por medio de este potencial que las personas (no solo los que presentan capacidades o talentos excepcionales) pueden elaborar con base a su proceso de modificabilidad y la influencia de las emociones, respuestas adaptativas innovadoras que se encuentran mediadas por las posibilidades que el medio ofrece al individuo y que al mismo tiempo son asimiladas y ejecutadas por éste de una manera más o menos funcional.

La creatividad, como una habilidad que propicia el desarrollo continuo y el fortalecimiento de las capacidades de los seres humanos para solucionar problemas de manera innovadora, demanda la reflexión y revisión permanente, desde el espacio educativo, en donde este componente debe hacer parte de la filosofía institucional; comprendiendo lo expuesto por Cerda, siguiendo a Torrance; ya que para éste “[...] la creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, grietas o lagunas en los conocimientos, y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar

y comprobar esas hipótesis, a modificarlas si es necesario, y a comunicar los resultados.” (Cerdeja Gutiérrez, 2000, 31).

Además de este autor, es común encontrarse diversas teorías que definen la creatividad desde diferentes perspectivas como los descritos a continuación:

Según Lowenfeld (1980) “el desarrollo del pensamiento creador tiene una importancia enorme para nosotros, como individuos y como sociedad. El mismo ofrece un cambio de lo que es y lo que ha sido, a lo que podría ser o lo que está por descubrirse. El término “*creatividad*” se ha hecho tal vez demasiado popular, ya que se lo aplica a la pintura decorativa, a títulos de libros, proyectos para hacer en casa o pasatiempos. La definición de capacidad creadora depende de quien la enuncie. Los investigadores a menudo se limitan en definición, estableciendo que la capacidad creadora significa flexibilidad en el pensamiento o fluidez de ideas; o puede ser también la aptitud de concebir ideas nuevas o de ver nuevas relaciones entre como la aptitud de pensar en forma diferente a los demás. La capacidad creadora se considera generalmente como un comportamiento constructivo, productivo, que se manifiesta en la acción o en la realización. No tiene por qué ser un fenómeno único en el mundo, pero debe ser básicamente una contribución del individuo.” (Cerdeja Gutiérrez, *Ibíd.*, 35).

Para Bono (1986) “Todo el mundo se ha tropezado con el tipo de problema que parece imposible de resolver, y que luego resulta tener una solución evidente. Son estos los problemas que nos hacen comentar: “¿*Pero cómo no se me ocurrieron antes?*” Muchos inventos resultan obvios después habérseles ocurrido a otras personas. El pensamiento lateral busca escapar de las normas que nos conducen en una dirección definida, y moverse hacia los lados, reformando las normas.” (*Ibíd.*)

Algunas de estas teorías han seleccionado algunos indicadores o variables que conforman el complejo proceso del acto creativo, los cuales se establecen como la serie de “etapas secuenciales” que un individuo lleva a cabo en su producción creativa. En vista de que son muchos los elementos que forman parte de este proceso, solo se hará énfasis en dos de estos, claro esta sin desvirtuar la importancia de los otros en todo el acto creativo.

Se hará un poco de énfasis en estos dos elementos por que ayudan a fortalecer la articulación que se inicio aquí no solamente de la creatividad con los otros componentes, sino también entre ellos. El primer elemento al cual se le hará énfasis es la *Solución de Problemas*. Como componente del proceso o acto creativo, es un indicador bastante complejo; en tanto la solución de un problema implica desde el inicio una tarea con evidentes dificultades, en esencia, solucionar un problema no sólo implica encontrar las formas o forma adecuada de resolverlo. Sugiere que antes debe verse el problema en su totalidad y complejidad. Los problemas no solo se abordan en el ámbito científico; existen situaciones

cotidianas en las que siempre habrá que resolver problemas y es necesario emplear nuestros conocimientos y estrategias para lograrlo de la mejor manera posible. Se hace énfasis en este componente del acto creativo, puesto que es la manera en como los sujetos le den solución a los diferentes problemas a los que se ven enfrentados diariamente en la variedad de contextos, que se puede identificar un desempeño excepcional; asimismo, son los resultados de todo este proceso valorados por el individuo o por el grupo de personas beneficiadas, que se le da un reconocimiento y una validez en el momento de resolver problemas de este tipo.

El segundo elemento del acto creativo es la *Comunicación*, en los dos componentes anteriores se hace énfasis en la importancia de expresar emociones y la forma en como se esta llevando a cabo la interpretación de la realidad. Esta se entiende como una habilidad que nos hace capaces de construir y reconstruir, de significar y resignificar símbolos y representaciones que identifican a una persona y a una cultura en sí misma, es así como el sujeto creativo llena de contenido su capacidad creadora; no obstante, requiere ser expresada ante su comunidad (no solo de forma verbal, aquí se tienen en cuenta todas las posibilidades que ofrece el lenguaje –no verbal, icónico, grafico...-) divulgada en su contexto, para que esta pueda ser utilizada a favor de la sociedad; lo que le da sentido al producto de su creación. Este elemento es de gran relevancia puesto que permite evidenciar el proceso, al mismo tiempo que es el que va a permitir la evaluación y validación del contexto.

Es necesario entonces evaluar y caracterizar a los niños, niñas y jóvenes con capacidades o talentos excepcionales, en tanto se presume una capacidad creativa mayor que la de los demás niños de su edad; además un análisis global tanto de las habilidades, como de las necesidades de estos estudiantes permitiría orientar la formación hacia el desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas que permitan un desarrollo integral, con significado y contenido en su desempeño cotidiano.

Es la escuela la institución social que debe estar comprometida con el desarrollo integral de cada individuo, en donde “[...] los docentes tanto de instituciones superiores, como de educación básica, deben prepararse didácticamente para poder comprender la complejidad del cerebro con el propósito de predisponer una nueva generación que posea las siguiente características.” (Jiménez Vélez, 2000, 11):

- Capacidad de abstracción y de juicios críticos para ser innovadores y creativos.
- Capacidad de entender los nuevos modelos de comunicación y de trabajo en equipo.
- Capacidad de entender problemas sistémicos y dinámicos.
- Capacidad de asombro y de curiosidad.
- Capacidad de solución de problemas utilizando heurísticas.

Capacidad de promover procesos de acción y de gestión a nivel social.
Capacidad de ligar lo operativo con lo emotivo y lo cognitivo.
Capacidad de manejar y procesar información, no de memorizar.
Capacidad de lectura y escritura de los nuevos códigos de la modernidad.

El asumir estos diferentes componentes en los procesos de enseñanza aprendizaje en la institución educativa, garantizará en mayor medida el desarrollo de estas capacidades; como resultado se obtendrá un estudiante autónomo, consciente de sus posibilidades y potencialidades cognitivas, emocionales y creativas. Al mismo tiempo que se promoverá el desarrollo institucional, puesto que la metodología garantizará una cohesión interna, que movilice el desarrollo individual desde el trabajo en comunidad. Sin embargo, es necesario ampliar el conocimiento de estas teorías e incorporarlas desde perspectivas histórico-culturales.

2.1.6 TEORÍA DEL AUTOGOBIERNO MENTAL Y ESTILOS DE PENSAMIENTO

Como último componente de esta *relación posible*, para la definición del concepto de capacidades o talentos excepcionales encontramos la teoría del autogobierno mental y los estilos de pensamiento. Este se articula con el resto de los componentes en la medida en que permite la conceptualización sobre la manera en que la persona organiza la información. En palabras de su autor: "Así, el estilo de pensamiento o intelectual es un constructo que explica el autogobierno mental y el modo en que la persona explota su capacidad mental; viene a ser como un "puente" entre la personalidad y la inteligencia" (Sternberg, 1988, citado en Prieto, 1997).

Para comprender la existencia de los estilos en las personas con talento o capacidades excepcionales y de todas las personas en general, basta observar como en un grupo de estudiantes de la misma edad y grado, que realizan actividades semejantes y reciben las mismas explicaciones, cada uno adquiere conocimientos diferentes, avanza a su propio ritmo y tiene dudas e intereses particulares; esto da cuenta de los estilos de cada persona. Sin embargo, muchas instituciones educativas tienen desconocimiento de su existencia e importancia y por tanto se tiende con frecuencia, a privilegiar solo unos estilos; permitiendo que los y las estudiantes que no encajan en este, sean rechazados, rotulados como malos estudiantes y a su vez provoquen insatisfacción, desinterés e incluso fracaso y deserción escolar.

Cuando nos enfrentamos al conocimiento, cada persona de forma diferente, utiliza estrategias y herramientas que le permiten acceder a este, tomarlo, comprenderlo, incorporarlo, aprenderlo, y vivirlo; estas formas y preferencias particulares son los estilos; de los cuales se han derivado un sinnúmero de teorías y por tanto diversas definiciones tales como:

Estilos cognitivos: estudia las diferencias individuales respecto a la percepción, la personalidad el procesamiento y la estructuración de la información (Witkin, Oltman, Raskin y Karp, 1971)

Estilos de aprendizaje: disposición por parte del alumno para adoptar una determinada estrategia cuando se enfrenta a un conjunto de actividades o a la solución de un problema (Myers, 1980, Gregory, 1985, Canfield 1976)

Estilos instruccionales: se refiere al modo que tiene el profesor par enseñar, incluyendo las condiciones sobre las que se fundamenta su instrucción, áreas de interés, modos de enseñar y creencias sobre la influencia o no que tienen los métodos en el rendimiento (Myers, 1980, Gregory, 1985, Canfield 1976)

Estilos intelectuales o de pensamiento: el autogobierno que el individuo hace de sus mecanismos intelectuales y de personalidad para solucionar problemas (Sternberg, 1988)

Esta última forma de nombrar los estilos, que se desprende de la teoría del autogobierno mental de Sterneberg, es la que se utilizará en la presente investigación por sus características, su diseño complejo y completo, la multiplicidad de estilos y variables que comprende y el acercamiento de esta al estudio de las personas con talento o capacidades excepcionales; es la teoría que en forma más precisa se relaciona con el propósito de la investigación.

La teoría del autogobierno mental de Robert Sternberg explica a través de una metáfora sobre la organización del gobierno, los estilos de pensamiento. Es así como expone que las personas, al igual que los gobiernos, cuentan con unos mecanismos que les permiten un determinado funcionamiento: legislativo, ejecutivo y judicial. El primero tiene que ver con aquellos individuos que disfrutan el crear, formular y planear soluciones a los problemas. El segundo se refiere a las personas que llevan a la práctica las ideas, siguen reglas y les gusta poner en acción sus conocimientos para resolver situaciones problemáticas. El tercero incluye a las personas que les gusta evaluar reglas y procedimientos.

Las anteriores funciones se manifiestan de diferentes formas y estas se pueden combinar por separado con cualquiera de los estilos anteriores. Estas son: el monárquico, el jerárquico, el oligárquico y el anárquico. El primero involucra a aquellas personas que atienden a una sola cosa sin prestar atención al resto. Relativamente son intolerantes e inflexibles pues no permiten que nada se interponga en la resolución de un problema. El segundo posee una jerarquía de metas y reconoce la necesidad de establecer prioridades, tienden a aceptar la complejidad más que las monárquicas y reconocen la necesidad de examinar los problemas desde varios puntos de vista para establecer correctamente las prioridades. El tercer estilo se refiere a las personas que desean hacer más de

una cosa al mismo tiempo, tienden a estar motivadas por varias metas que consideran de igual importancia y que con frecuencia son contradictorias entre sí. El cuarto grupo se refiere a las personas que no tienen clarificadas sus metas y por tanto son difíciles de clasificar tanto por ellas mismas como por otras personas.

Tanto las funciones como las formas mencionadas actúan a dos niveles: Global y local. El primero señala personas que prefieren abordar cuestiones relativamente amplias y abstractas en contraposición con las personas locales a quienes les gustan los problemas concretos, que exigen trabajar con detalles. Por otra parte, los estilos actúan en ámbitos diferentes: el externo y el interno. El primero hace referencia a las personas extrovertidas, abiertas a la gente, socialmente más sensibles, les gusta trabajar con gente y en pequeños grupos. El segundo es su contraparte; son personas introvertidas, reservadas, poco sensibles socialmente hablando, prefieren trabajar de manera individual y en general tienen poca conciencia social. Por último según la orientación o tendencia, el estilo puede ser liberal o conservador: las personas conservadoras siguen procedimientos y reglas ya existentes evitan el cambio y situaciones ambiguas. A las personas liberales les gusta ir más allá de los procedimientos y reglas ya existentes; maximizar el cambio y buscar situaciones ambiguas.

Es importante anotar, por una lado, la diferencia que hace el autor entre estilo y aptitud, conceptos que tienden a ser confundidos por algunos de los teóricos que estudian el tema, y por otro, la utilización de una metáfora organizadora y unificadora de diversos estilos la cual abarca muchas de las propuestas de otras teorías que los presentan de forma separada. Por esta razón se retomará la teoría expuesta anteriormente la cual hace valiosos aportes para la intervención de personas con talentos o capacidades excepcionales en el ámbito educativo. La teoría de Sternberg permite obtener estilos de pensamiento precisos y por tanto, diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje más acordes con las necesidades e intereses de los y las estudiantes. Es una teoría que explica, define y reconoce los estilos en las personas como lo que son, estilos, y no como variables del ambiente que influyen en ellos, como es el caso de la teoría de Dunn y Dunn, 1989. (Citado por Sternberg, 1999).

En la presente investigación se parte del supuesto de que los estilos de pensamiento son aptitudes y formas de analizar, racionalizar, comprender y en general, procesar la información y por tanto son estos los que de alguna forma determinan los estilos de aprendizaje, ya que el pensamiento se incluye dentro de otra diversidad de procesos cognitivos.

Robert Sternberg (1999), define los estilos de pensamiento como “una manera característica de pensar. No se refiere a una aptitud sino a cómo utilizamos las aptitudes que tenemos”. De aquí que una persona superdotada pueda tener altas capacidades para realizar un tipo de tarea o resolver un determinado problema,

pero es la forma en que hace uso de estas, es decir, su estilo de pensamiento, lo que determinará que la meta propuesta pueda ser alcanzada con el mayor éxito; por tanto la relación que establezca la persona superdotada entre sus altas capacidades y su estilo de pensamiento, incidirá en su rendimiento académico, laboral y en su vida diaria.

En nuestra sociedad, tanto en el ámbito escolar como laboral, se privilegian determinados estilos de pensamiento. En el caso escolar, el estilo de pensamiento que tenga el profesor determinará las estrategias metodológicas que utilice para la enseñanza y para la evaluación; cuando un/una estudiante no responda bien a la propuesta del profesor o responda de formas diferentes de la esperada por éste, será identificado como un mal estudiante, como una persona de pocas capacidades y no como quien tiene un estilo de pensamiento que no es compatible con el del profesor. Por ello una persona puede ser catalogada como talentosa por el hecho de tener un estilo que se acomoda al exigido por la institución educativa o laboral a la que hace parte, mientras que otra puede tener grandes habilidades y no ser reconocida ya que su estilo entra en conflicto con lo esperado. No es raro encontrar entonces, que los criterios de medición de la inteligencia para el ingreso a la escuela, para solicitar un empleo o para determinar un talento excepcional, no revelen las capacidades reales de una persona.

La teoría del autogobierno mental por su complejidad y flexibilidad, permite reconocer una gran diversidad de estilos de pensamiento en los que se puede incluir a todas las personas y valorar de forma equitativa los mismos. “Los estilos no nos ayudan a identificar a los alumnos superdotados, ya que no hay estilos mejores que otros, sino a comprender como estos alumnos explotan mejor sus particulares tipos de superdotación” (Prieto, 1997). Tener la posibilidad de identificar estos estilos en los y las estudiantes, permite por un lado atender pedagógicamente a la diversidad de cada uno de estos. Por otro el respeto por cada uno de los estilos, viabiliza el conocimiento personal, así como el desarrollo de habilidades metacognitivas que permiten proceso de modificabilidad más efectivos.

2.1.7 CONCLUSIONES

La primera conclusión a la que se puede llegar desde los anteriores planteamientos, es que la manera en como se venía identificando a las personas con capacidades o talentos excepcionales, limitaba la construcción de ofertas educativas acordes a las necesidades educativas de los estudiantes. Esto debido a que se concibe la inteligencia como inmutable y estática, llevando a un encasillamiento de los sujetos y, por consiguiente, a crearse falsas expectativas frente a las verdaderas posibilidades o dificultades de los y las estudiantes.

En segundo lugar, se permite establecer una relación entre diferentes factores que no son solamente “intelectuales”, como una manera de caracterizar a los y las estudiantes, en este caso los que presentan capacidades y talentos excepcionales. Esta caracterización permitiría diseñar propuestas de atención que abarquen (en la medida de lo posible) la integralidad de los estudiantes, convirtiéndose en un beneficio tanto para el crecimiento personal como para la formación de comunidad.

Como se ha mencionado con anterioridad, el estudio de la población con capacidades o talentos excepcionales siempre ha estado ligado a los avances científicos sobre el estudio de la inteligencia. El retomar el concepto de modificabilidad estructural cognitiva, nos permite asumir la inteligencia “[...] como un proceso dinámico autorregulado que responde a la intervención ambiental externa y es susceptible de modificabilidad.” (Feuerstein, Rand, Hoffman y Millar, 1980). Al asumir esta definición se abre un gran abanico de posibilidades frente a la manera de generar estrategias que le van a permitir a los y las estudiantes desarrollar su potencial al máximo.

Al acoger el concepto de *inteligencia emocional* se están teniendo en cuenta una gran cantidad de aspectos la mayoría del tiempo ignorados en los procesos investigativos y de atención pedagógica para estas personas. En este sentido, las emociones forman parte constitutiva de esta propuesta, puesto que en su gran mayoría son estas las que guían las conductas adaptativas de las personas. Así mismo, permitió entender a la población no desde la capacidad intelectual general desde el que siempre se había abordado, sino que permitió tener nuevas y mejores comprensiones de las personas con capacidades o talentos excepcionales. De igual forma, permitió el acercamiento a los dos modelos explicativos sociocognitivos abordados, al mismo tiempo que genera las bases para proponerlos como ejes articuladores de la propuesta atención; propuesta que se puede generalizar para el resto de los y las estudiantes de una institución educativa.

Cuando hablamos de niños, niñas y jóvenes con capacidades o talentos excepcionales, nos referimos a una población con una vulnerabilidad casi tan sensible como las necesidades educativas de la población con discapacidad, estos poseen características específicas en su desarrollo como cualquier ser humano, pero con diferencias perceptibles en lo que respecta a intereses y formas de ver el mundo e interactuar con él. Es común encontrar que dicha población se convierte en la mayoría de las ocasiones en un inconveniente para el desarrollo de actividades en las aulas, pero debemos entenderlo como resultado de la falta de utilización de recursos y estrategias institucionales y la no caracterización de la población con la cual se trabaja; lo que supone un plan formativo con falencias en los aspectos de estructura, organización y planeación.

La carencia de propuestas que permitan la identificación de las capacidades y potenciales de esta población, así como de la viabilidad de expresar y manifestar sus necesidades; genera sentimientos de angustia, ansiedad y en ocasiones de aislamiento y sentimiento de rechazo. Es común encontrar estudiantes que con desempeños elevados de rendimiento escolar, lenguaje, aptitudes afines con las artes y las ciencias; se encuentren en búsquedas permanentes de su propia estabilidad, aceptación, seguridad, confianza en sí mismos y en sus habilidades.

Lo anterior, confirma la necesidad de brindar entornos y espacios inclusivos en las escuelas y la sociedad; en el cual todo individuo haga parte del colectivo, una comunidad que brinde espacios de participación activa, experiencias de aprendizaje significativas entre otras posibilidades de desarrollo.

Para finalizar, esta *relación posible* lo que hace no es instaurar una definición estática por el contrario lo que hace es abrir la puerta a nuevas propuestas de investigación, nosotros solo dimos el primer el paso que fue establecer una aparente conexión entre diferentes componentes. La invitación es ahora a confrontar esta propuesta en las prácticas y comprobar o desvirtuar su validez contextual en los procesos formativos y de enseñanza-aprendizaje.

2.2 MODELOS PEDAGÓGICOS, ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA Y CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES

Sólo hay sombra bajo esta roja roca (ven bajo la sombra de esta roca roja) y te mostraré algo diferente a tu sombra, en la mañana, en pos de ti o a tu sombra, en la tarde, levantándose para encontrarte; te mostraré el miedo en un puñado de polvo.

T. S. ELLIOT
El entierro de los muertos

En el presente subcapítulo se analizarán diferentes conceptualizaciones sobre la noción “modelo pedagógico” producidas en el *Campo Intelectual de la Educación* en Colombia (Díaz, 1993), específicamente las elaboradas por los siguientes intelectuales: Mario Díaz Villa, Olga Lucía Zuluaga y Rafael Flórez Ochoa. Estos pedagogos y pedagoga fueron seleccionados, principalmente, por dos razones:

1. Por la significatividad de sus producciones intelectuales para el discurso pedagógico, la formación de maestros y las orientaciones generales del sistema educativo del país durante las últimas dos décadas del siglo XX;
2. Porque en cierta medida permiten sintetizar y agrupar la dispersión de posibilidades existentes en nuestra *tradición pedagógica* sobre la noción “modelo pedagógico” (especialmente la perspectiva de Flórez Ochoa).

En primer lugar, se especificarán algunas condiciones históricas que posibilitaron su utilización y delimitación conceptual por los distintos pedagogos colombianos. En segundo lugar, se analizarán las conceptualizaciones en cada uno de los pedagogos mostrando los *regímenes de verdad* que legitiman, demarcan y sirven de soporte para plantear su definición y sus empleos. El concepto de “régimen de verdad” es retomado de los análisis foucaultianos en educación y pedagogía de corte anglosajón. Jennifer Gore (1996, 76-77) clarifica la noción en los siguientes términos:

La ‘verdad’ está vinculada en una relación circular con los sistemas de poder que la producen y mantienen y con los efectos del poder que la inducen y la extienden. Asimismo: toda sociedad tiene su régimen de verdad, su “política general” de la verdad; es decir, los tipos de discurso que acepta y hace que funcionen como verdaderos; los mecanismos e instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos de los falsos, los medios por los que se sanciona cada uno; las técnicas y procedimientos considerados válidos para la adquisición de la verdad; la categoría de quienes tienen encomendado manifestar lo que se considera verdadero [...] el régimen de verdad lleva consigo la conexión entre el *poder* y el *saber* que se produce mediante una *acción de gobierno* específica y, a su vez, la produce.

Nosotros utilizaremos el régimen de verdad en el micro-nivel de los conceptos y de sus condiciones de posibilidad en algunos pedagogos en Colombia. En tercer lugar, se esbozarán unas críticas puntuales hacia la conceptualización sobre modelo pedagógico de Rafael Flórez Ochoa por ser la opción institucionalizada y legitimada desde el Estado,⁷ asimismo como es nuestro punto de referencia para reflexionar y plantear algunas respuestas en torno al problema investigativo: un modelo pedagógico que atienda e incluya las necesidades educativas de la población con capacidades y talentos excepcionales. Para terminar se explicitarán las diferentes estrategias de atención educativa dirigidas hacia esta población.

2.2.1 MODELOS PEDAGÓGICOS: EMERGENCIAS, CONCEPTUALIZACIONES Y CRÍTICAS

La historia de las prácticas pedagógicas en Colombia es fructífera en moralejas, paradojas, contradicciones, lecciones y enseñanzas. La historia nos atraviesa, nos marca, nos sitúa, nos hace finitos y nos trasciende. Nuestra historia de la pedagogía no es un pasado estancado en un lugar lejano e inaccesible, tampoco es un conjunto de recuerdos o un sistema de ideas caducas. La pedagogía existe en tiempos no lineales, en temporalidades dispersas, discontinuas, infinitas, singulares. Es un tiempo sin pasado etéreo e inmaterial y con presentes cargados de historia, tradición, rastros y huellas activas. De hecho, el presente en pedagogía es una huella que se borrará. Nosotros estamos en el devenir de la historia, es decir, somos históricos y estamos históricamente condicionados. Por tal motivo, se considera pertinente, sino es que obligatorio e indispensable, comenzar esta reflexión pedagógica con un recurso a la historia de la práctica pedagógica como escenario necesario para comprender el presente con sus límites o posibilidades de pensamiento.

Desde finales de la década de 1940 y durante 1950, la programación de la instrucción comienza a introducirse en Colombia a través de un conjunto de regímenes institucionales distintos a la escuela, de hecho, estaban por fuera de la escuela primaria, y se dirigían a dos sectores de la población: los marginados y la fuerza de trabajo media. En esta dirección, la Acción Cultural Popular (ACPO, 1947), el Sistema Nacional de Aprendizaje (SENA, 1957), el Fondo de Capacitación Popular (FCP, 1967) y el Programa Escuela Nueva (en 1961 conocida como Escuela Unitaria), se convirtieron en el experimento y el “Caballo de Troya” para la introducción de las “tecnologías de la instrucción” en el sistema de educación colombiano, puesto que en su núcleo

⁷ Teniendo implicaciones en la formación de maestros en Escuelas Normales Superiores y en Facultades de Educación, para la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales, etc.

[...] se encuentran procesos de diseño y programación de la instrucción. Estos procesos implicaron, en primer lugar, una diferenciación entre la educación como formación y la educación como instrucción [...] En segundo lugar, se buscó afectar el aprendizaje mismo entendido en el momento como un acto de comportamiento que podía ser transformado y afinado, en la perspectiva de alcanzar la máxima eficacia. En tercer lugar la instrucción fue sometida a un proceso de programación a partir de técnicas de distribución y secuenciación de contenidos; es decir, la enseñanza se instrumentalizó en función de la efectividad en el logro de los aprendizajes. (Noguera, 2000, 61-62)

La Tercera Misión Pedagógica Alemana implementada desde 1965 introdujo en la escuela colombiana la denominada *planificación de la enseñanza*, la cual se fundamentaba en los discursos de la “planificación” y del “desarrollo” introducidos desde finales de la década de 1940 y durante 1950, específicamente, con la creación del Programa Global de Desarrollo en 1949 y de la Oficina de Planeación en 1950. Los decretos 1710 (educación primaria) y 1955 (educación normalista) de 1963 se convirtieron en la puerta de entrada a la escuela primaria y normal para estos discursos de planificación educativa, los cuales intentaron distanciarse de las prácticas de la Pedagogía Activa de principios de siglo XX (tanto de una pedagogía experimental biológica de Ovidio Decroly de 1925-1935 como de la pedagogía activa social de Jhon Dewey de 1934-1946, Cf. Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Sáenz, 1999, 2001; Saldarriaga, 2003).

Retomando el análisis de Alberto Martínez Boom (1992, 47-48) podemos indicar las siguientes implicaciones de la Misión Pedagógica Alemana:

1. La incursión de la planificación con sus métodos y procedimientos;
2. La práctica del maestro se transforma en un objeto de planificación configurándose como un mecanismo de control invadido por técnicos y expertos;
3. La esquematización de la práctica del maestro mediante la parcelación y el “modelo secuencia” objetivo-contenido-actividades-recursos-evaluación como una guía que tecnifica completamente la enseñanza;
4. El atamiento del saber del maestro a la “guía” como nuevo manual técnico de enseñanza;
5. La fragmentación de la enseñanza, su parcelación y dosificación en paquetes de tema-objetivo-actividad-recurso-evaluación, es decir, la implantación de una enseñanza por objetivos entendidos como eje de la planificación y de la práctica del maestro;
6. La incorporación al discurso de un conjunto de nociones como objetividad, confiabilidad, efectividad, eficacia, entre otras, provenientes de la práctica administrativa.

La pedagogía, la práctica de la enseñanza y el maestro comienzan a ser desplazados hacia un plano netamente instrumental y técnico dominado por el saber y las prácticas administrativo-empresariales. La planificación de la enseñanza se entiende como el primer acontecimiento significativo en el proceso de instrumentalización y curricularización del saber pedagógico en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX (Cf. Noguera, 2000).

Por su parte, en el mismo momento, las “tecnologías de la instrucción” hacían su arribo a la escuela diferenciándose de la “planificación de la enseñanza”, pero compartiendo muchos de sus métodos y principios. Siguiendo a Martínez Boom, Noguera y Castro (2003, 122-125), se afirma que estas tecnologías fueron el distintivo entre 1968-1975, en la medida que la preocupación estaba centrada sobre el proceso enseñanza-aprendizaje en términos de diseño y programación de la instrucción, y estuvieron caracterizadas por los siguientes componentes:

1. La introducción del enfoque sistémico para llevar a cabo el diseño, la implantación y/o conducción y la evaluación del proceso de instrucción;
2. El establecimiento de una estrecha relación entre objetivos conductuales y análisis de tareas como etapa básica en el diseño de la instrucción;
3. El objeto de la tecnología instruccional es el aprendizaje y la instrucción, denominado también proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del conductismo cognitivo de Gagné;
4. Su objetivo es transformar en forma permanente las conductas y los comportamientos externos de las y los estudiantes por medio del aprendizaje, involucrando la *evaluación* a manera de revisión, medición y control continuo del proceso y los resultados esperados;
5. Se refiere a la instrucción en términos de un subsistema conocido como proceso de enseñanza-aprendizaje, posee una racionalidad propia, pero articulada dentro de un sistema.⁸

La expedición del Decreto-Ley 088 de 1976 y del Decreto 080 de 1980 inician con la reforma educativa que institucionalizará el modelo curricular de tecnología educativa “ [...] como una concepción acerca de la organización y funcionamiento de todo el aparato educativo, que en adelante se entenderá como un sistema dentro del cual la enseñanza será considerada como instrucción, pues la noción de planificación de la enseñanza es reemplazada por la de diseño de la instrucción o diseño instruccional.” (Martínez-Boom, 1992, 50)

⁸ Para ampliar sobre los procesos de institucionalización de la *tecnología instruccional* en Colombia entre finales de la década de 1960 y principios de la década de 1980, remitirse a Martínez Boom, Noguera y Castro (2003), específicamente al capítulo III: *Tecnología instruccional y tecnología educativa en Colombia*, pp. 119-173. Esta ampliación sería importante para poder apreciar y comprender la complejidad conceptual e institucional que atraviesa mencionado proceso y que, por razones de espacio, no describimos ampliamente en nuestra tesis.

La Renovación Curricular comienza en 1978 y se fortalece en 1984 (Decreto 1002), centrándose en la elaboración por expertos de los Programas Curriculares para cada una de las áreas, “[...] en donde se precisaban los objetivos generales, específicos, los contenidos, las actividades metodológicas a seguir y los criterios de evaluación con base en los objetivos propuestos [...]” (Castro, 2000, 68). El currículo se encuentra estrechamente ligado a la Tecnología educativa y al Diseño Instruccional, teniendo como consecuencia una extensión de la instrumentalización y programación de la enseñanza, del maestro y de la escuela. “El énfasis desde allí fue entonces *modelar* mediante un programa. Programar en términos de Skinner, consistía en preparar una serie de secuencias de contingencias cuidadosamente dispuestas, que condujeran “...a los rendimientos finales que constituyen el objetivo de la enseñanza”. Programar, fue, y todavía sigue siendo, modelar comportamientos, actitudes, destrezas.” (Castro, *Ibíd.*, 69)

Algunos maestros e intelectuales se opusieron al régimen técnico-instrumental de la “tecnología educativa” desplegando un conjunto de críticas enmarcadas en regímenes de verdad y saber aparentemente diferentes, yuxtapuestos y antagónicos, pero, íntimamente ligados por los siguientes objetivos estratégicos comunes:

- a) La asignación para el maestro de un estatuto como intelectual, como trabajador de la cultura o como sujeto de saber pedagógico;
- b) La “liberación” de la pedagogía mediante el desmantelamiento de la hegemonía causada por la sociología educativa (Cf. Díaz, 1993) y a la práctica pedagógica de su estatuto técnico-instrumental para situarla en el orden del pensamiento, del discurso o de las ciencias;
- c) La reconceptualización de las funciones de la escuela posibilitándole su apertura hacia la cultura, la sociedad, la ciudad, la comunidad.

Aunque este no es el lugar preciso para ampliar sobre las posturas formuladas tanto a favor como en contra de la Tecnología Educativa y la Renovación Curricular, se quiere enfatizar en que este triple interés y lugar común atravesó las posiciones de diferentes pedagogos, intelectuales y maestros, uniéndolos a pesar de las distancias teóricas y prácticas⁹. En gran medida, las elaboraciones conceptuales que emergieron y se consolidaron durante la década de 1980, se pueden entender mediante una especie de *voluntad de crítica* contra la Tecnología Educativa y la Renovación Curricular como regímenes instrumentales absolutistas. Digamos que ésta “tecnología” es una condición indispensable para la emergencia de las producciones intelectuales sobre educación y pedagogía y del movimiento

⁹ Para tener un panorama amplio sobre este asunto remitirse al libro del Doctor Mario Díaz Villa (1993) *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Univalle. Además, se pueden consultar los siguientes documentos: Mockus, et al (1985a, 1985b), Vasco (1985), Díaz Villa (1985), Zuluaga, et al (1987a, 1987b)

social del magisterio conocido como *Movimiento pedagógico* (Cf. Suárez, 2002). Al decir de Castro (2000, 66):

[...] de una manera paradójica, esta preeminencia de la tecnología educativa fue uno de los elementos que contribuyó de manera significativa en el salto cualitativo de la lucha gremial del magisterio colombiano (dedicado por lo general a reivindicaciones de carácter salarial), y que para la década de los ochenta marcó el surgimiento del *Movimiento Pedagógico* (1982), uno de los movimientos sociales y culturales más importantes de la segunda mitad del presente siglo en Colombia, desde el cual se convocó a docentes, investigadores y teóricos de la educación y la pedagogía en una oleada de carácter cultural que buscaba recuperar el carácter del maestro como intelectual de la cultura, la historicidad de la pedagogía, la validación y reconocimiento de todos aquellos procesos de experimentación que se venían desarrollando en el país desde años atrás.

En la medida que la *voluntad crítica* insistía en liberarse de la instrumentalización de la enseñanza, en asignarle un estatuto diferente al maestro y en producir una apertura de la escuela, la noción “modelo pedagógico” funcionó como una *construcción teórica de bisagra*, es decir, se utilizó al interior de marcos conceptuales incompatibles, pero, ligados a una lucha común, constituyéndose en un concepto subrepticio que interrelacionaba y acercaba las opciones teóricas de los pedagogos.

Tenemos pues que la emergencia y utilización de la noción “modelo pedagógico” puede entenderse como un recurso epistemológico que produciría rupturas o quiebres, principalmente, con el Diseño Instruccional y los Programas de la Renovación Curricular. El “modelo” posibilitaba un acercamiento hacia las formas de funcionamiento de las ciencias (primordialmente las exactas), por tanto, a la cientifización de la pedagogía y, al mismo tiempo, generaba un distanciamiento con las prácticas administrativo-empresariales (discursos del desarrollo y la planificación) y la psicología conductual (Skinner y Gagné) que subyacían a la Tecnología Educativa.

Como consecuencia, se estructuraron diferentes conceptualizaciones sobre la noción de “modelo pedagógico”, las cuales no tendrían mucho en común sino fuera por la voluntad crítica contra la Tecnología Educativa. La implementación de esta noción brindaba algunos beneficios a los nacientes intelectuales del Movimiento Pedagógico, los cuales fueron tomados como “hechos” y no como invenciones conceptuales históricamente posibles (como se está intentando mostrar de forma sucinta en estas líneas).

En primer lugar, instala la pedagogía por fuera de la planificación de la enseñanza, del diseño instruccional y de los programas curriculares, sumergiéndola en los terrenos del pensamiento y del saber, bien sea desde la sociolingüística o

sociología de la pedagogía, la historia epistemológica y la pedagogía o la hermenéutica pedagógica.

En segundo lugar, se constituía en un dominio conceptual propio del maestro y del pedagogo alzándose en contra de la dominación de los técnicos y programadores de la instrucción. En tanto el maestro es entendido como recontextualizador de las ciencias y de la distribución social del conocimiento, como sujeto portador-productor de saber pedagógico o como hermeneuta de la formación y la enseñanza, el modelo pedagógico se constituye en un conocimiento específico del maestro, en un contenido de saber que no manejan ni los técnicos ni los administradores ni los médicos ni los economistas.

En tercer lugar, el modelo *liberaba* de la programación, de las guías, de los folletos, del estatuto técnico-instrumental de la enseñanza y la formación. Al contrario, se mostraba como un esquema organizador de la realidad que se erigía como innovación educativa y como una alternativa bien para la formación de maestros normalistas y el análisis descriptivo de relaciones sociales y escolares, bien para el análisis histórico de la práctica pedagógica o bien para la cientifización de la pedagogía con derivaciones aplicadas en las instituciones educativas.

Ahora bien, con la expedición de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) asistimos a una década en donde una conceptualización particular sobre la noción *modelo pedagógico* se constituirá en un eje de reflexiones, en una región de análisis, en un lente pedagógico, en una categoría diferenciadora de la pedagogía y del maestro, en una especie de horizonte de diferenciación con las ciencias de la educación y con las ciencias sociales y humanas. Más aún, esta opción discursiva adquiere mayor relevancia con los *lineamientos curriculares* de 1998 en el marco de la autonomía institucional y en la estructuración de los Proyectos Educativos Institucionales.

Lenta pero certeramente, se generaliza una opción discursiva sobre los modelos pedagógicos que empieza a funcionar como una percepción natural, mejor dicho: se naturaliza una construcción conceptual como un sentido común para los maestros. Tanto así que consigue una posición hegemónica en el Estado desde el Ministerio de Educación Nacional. De las distintas conceptualizaciones que se analizarán, solamente UNA cobró un grado de legitimación tal que anula las demás opciones, quedándose en el olvido y en el ocultamiento.

Con lo expuesto, se espera quede claro lo siguiente: en la pedagogía colombiana no siempre se ha hablado de *modelo pedagógico*. Ni los maestros pestalozzianos de finales del siglo XIX ni los maestros activos de principios del siglo XX hablaron y miraron en términos de un modelo. Para ser precisos, el concepto no tiene más de veinticuatro años de gestación y emergencia en nuestro país, por tanto, es una verdad reciente en la pedagogía de nuestro tiempo y nuestra geografía. En la

medida que el *modelo* es una noción que se utilizó para combatir la instrumentalización y tecnificación de la enseñanza, del maestro y de la escuela, tiene sus condiciones históricas de posibilidad y su propia pluralidad conceptual. Precisamente, eso es lo que se quiere hacer visible. Ante la hegemonía inevitable de una opción discursiva, se pretende mostrar otras alternativas conceptuales alrededor de la noción modelo pedagógico para poder enriquecer la mirada y dismantelar la verdad aparentemente irrefutable de nuestro presente.

2.2.1.1 MARIO DÍAZ VILLA O PERSPECTIVA SOCIOLINGÜÍSTICA Y SOCIOLÓGICA: MODELO PEDAGÓGICO, CÓDIGO EDUCATIVO Y ESCUELAS NORMALES DEMOSTRATIVAS

Entre 1985 y 1987, el profesor Mario Díaz Villa (junto con un equipo técnico de la Universidad del Valle), construyó una alternativa para la formación de maestros en tres escuelas normales demostrativas del departamento del Valle del Cauca: Zarzal, Guacarí y Roldanillo. Esta alternativa intentó efectuar un quiebre con la *tecnología educativa* imperante en la Renovación Curricular y tenía por nombre el *Modelo Pedagógico Integrado*.

El proyecto pretendió formar maestros desde la construcción de Unidades Autoformativas (UAF) que favorecían la participación de los maestros, los alumnos-maestros, los padres y madres de familia y los miembros de la comunidad. La formación quedaría entonces por fuera del designio de los técnicos de la programación. Por tanto, tiene como punto de partida considerar la participación colectiva en los procesos de elaboración de propuestas de cambio curricular. Además, en el proyecto adelantaron una caracterización del modelo pedagógico predominante en las escuelas normales y en la educación colombiana, el cual se denominó *Modelo Pedagógico Agregado*, es decir, un modelo rígido de aislamiento.

Ahora bien, la noción “modelo pedagógico” en Mario Díaz entra a jugar en una red conceptual que procede de la sociolingüística de Basil Berstein (Berstein, 1985; Berstein y Díaz, 1990, 2000; Díaz, 2001). Es instalada en la sociolingüística de la pedagogía en tanto instrumento conceptual cientifizante y explicador de la realidad. Esta sociología del código educativo intentará distanciarse de una Renovación Curricular centrada en el diseño instruccional, en los objetivos operacionales y en los programas curriculares, que concebía al maestro como un técnico aplicador con sustento psicológico conductista.

La perspectiva de Berstein ha situado el análisis en los códigos sociolingüísticos y los códigos educativos interrelacionados con la familia y con la escuela (además de otras agencias educativas), enfatizando en los componentes de producción, reproducción y cambio cultural como resultado de los rasgos macroinstitucionales

de la sociedad. Mario Díaz (Berstein, 1990; Berstein y Díaz, 2000; Díaz, 1985a, 2001) ha mostrado las distintas fases de formación y transformación de los conceptos en Basil Berstein; por consiguiente, nuestro interés no es tanto explicar la totalidad de su teoría, sino mostrar la manera en que sirve de *régimen de verdad* para entender la noción de modelo pedagógico en la conceptualización del mismo Mario Díaz. Es necesario clarificar que Díaz es un discípulo fiel al pensamiento de Berstein. De forma temprana instaló sus reflexiones en el aparato analítico Bersteiniano, posibilitándole criticar la Reforma Curricular (Díaz, 1985b), pero también extender sus reflexiones hacia distintas problemáticas como la formación de maestros (Díaz, 1996, 1998), la acreditación de calidad y la formación universitaria (Díaz, 2000, 2002, 2003) o el discurso pedagógico colombiano (Díaz, 1993, 2001). Digamos pues, sintéticamente, que su pensamiento nunca ha dejado de *reproducir y recontextualizar* a Berstein.

Dentro de estas coordenadas sociológicas, el profesor Mario Díaz Villa construyó una teorización sobre los principios intrínsecos en la producción, reproducción y cambio de un *modelo pedagógico* para posibilitar la especificación de las diferentes realizaciones del código educativo, es decir, para que permitiera establecer generalizaciones teóricas sobre los modos de transmisión/adquisición de conocimiento en la escuela.

Antes de establecer una definición, Díaz (1986a, 64) puntualiza diferentes rasgos sobre la noción de “modelo pedagógico”, a saber: **a.** Es un concepto suficientemente general como para describir distintas relaciones sociales, escolares y sociolingüísticas; **b.** No pertenece ni describe obligatoriamente a una sola institución, puesto que las manifestaciones concretas de los códigos pedagógicos no tienen la misma apariencia; **c.** No intenta representar categorías sustanciales ni rasgos estáticos; **d.** Intenta capturar o establecer rasgos y mecanismos comunes mediante los cuales se reproducen formas particulares de relación social; **e.** Es utilizado en un sentido analítico y descriptivo permitiendo explorar la relación de los conocimientos escolares, de la interacción pedagógica, de la estructura organizativa escolar, de las formas de comunicación dentro de la escuela y entre ella y otros contextos; **f.** Permite especificar unos objetos a escala teórica y proporcionar su reconocimiento y descripción empírica.

Mario Díaz (1986a, 64; 1987, 124) entiende el modelo pedagógico “[...] como un dispositivo de transmisión cultural que se deriva de la manera especial de seleccionar, organizar, transmitir y evaluar el conocimiento y las relaciones sociales que se dan en torno a la escuela”. Inmediatamente se puede notar el énfasis en lo sociolingüístico, en el carácter transmisor del conocimiento y de lo social asignado a la agencia escolar. En esta dirección, el *modelo* es un *modo* operativo de relacionarse *reproductivamente* con la ciencia, la cultura y la sociedad, es una realización o modalidad superficial de un principio gramatical de transmisión y reproducción educativa. El modelo pedagógico será pura superficie de una gramática profunda.

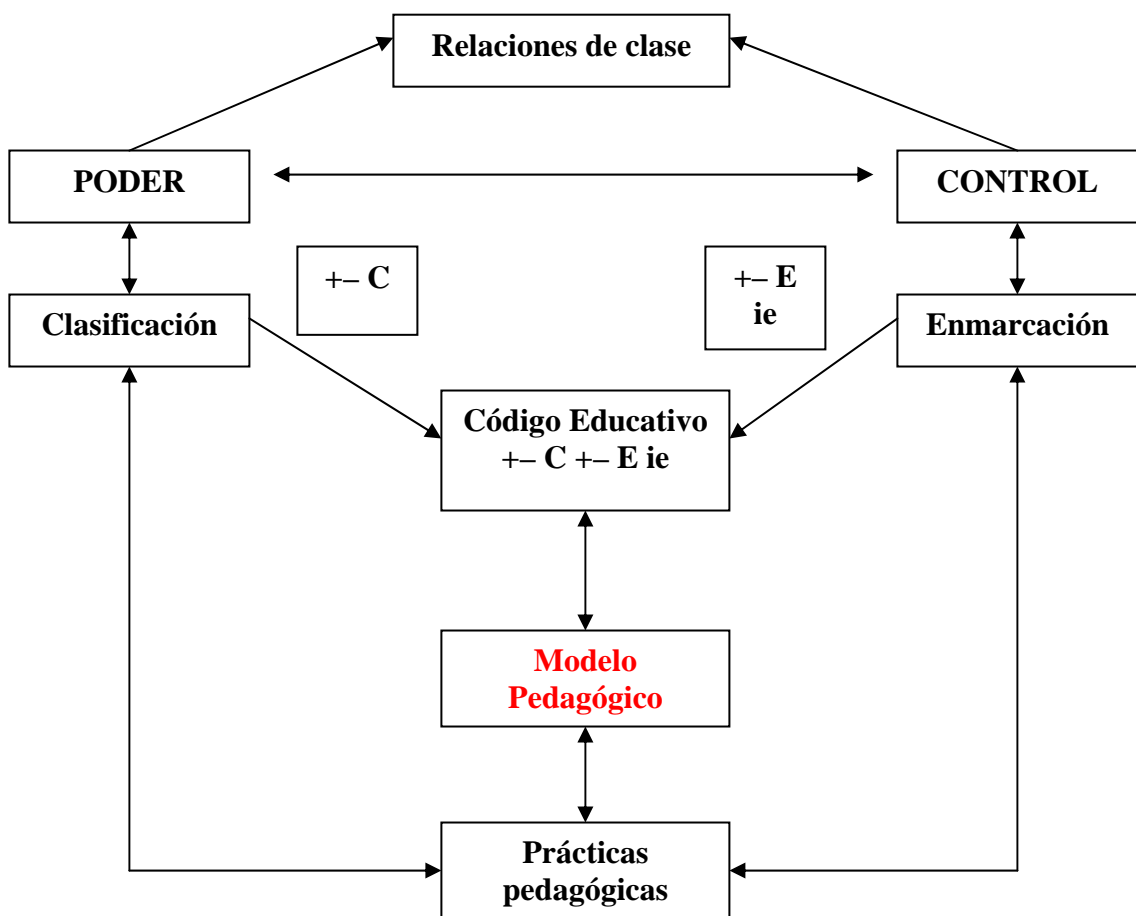
El *modelo pedagógico* está constituido por dos dimensiones: una instruccional y otra regulativa. La *instruccional* está conformada por tres sistemas de mensajes: el *currículum* que define lo que cuenta como conocimiento válido; la *pedagogía* que define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento; y la *evaluación* que define lo que cuenta como realización válida del conocimiento por parte del aprendiz (Díaz, 1986a, 64). La *regulativa* está conformada por las reglas de la relación social y sus modalidades de control intrínsecas (Ibíd.). Además, un modelo pedagógico se mueve y se efectúa entre unas estructuras de *enmarcación* y de *clasificación* entendidas como “[...] los principios del código [educativo] que estructuran y que subyacen a las formas sociales, variaciones y reproducción, de un modelo pedagógico” (Ibíd.). La enmarcación está determinada por principios de control y la clasificación está determinada por relaciones de poder. Todo lo anterior se convierte en la condición de posibilidad y el régimen de verdad para poder afirmar que un modelo es una realización específica de un código educativo entendido como el conjunto de principios que regulan y estructuran un modelo pedagógico demarcando sus dimensiones instruccional y regulativa.

El “código educativo” se convierte en el eje explicador de la estructura, las relaciones y las prácticas del modelo pedagógico. Por tanto, es fundamental entender la estructuración del código desde la perspectiva sociológica de Berstein. El código no trasciende a Berstein en tanto existe como producto de su teorización. Así las cosas, Díaz analiza el *modelo* en términos de *código* y sin comprender el *código* se nos escapa el *modelo*.

El código se entiende y explica desde sus principios estructurales: la clasificación y la enmarcación. La clasificación se refiere a las relaciones de poder entre los agentes y las agencias educativas, a la división social del trabajo en la escuela, expresándose en “[...] reglas de distribución que funcionan mediante exclusiones, inclusiones, ordenamientos jerárquicos, agrupamientos y discriminaciones de las categorías escolares.” (Díaz, 1986a, 65). La clasificación hace alusión a las relaciones más que a los contenidos, apunta a identificar la naturaleza de su diferenciación, “[...] se refiere al grado de mantenimiento de los límites entre los contenidos.” (Berstein, 1985, 48). La clasificación puede ser fuerte (+C) cuando existen límites rígidos entre los contenidos o puede ser débil (-C) cuando existe un aislamiento reducido y las fronteras están diluidas o borradas. La *enmarcación* se refiere a los principios de control regulando las relaciones sociales y las prácticas de comunicación, remite a la *interacción*. “Enmarcación se refiere a la forma del contexto en el cual el conocimiento se transmite y recibe [...] a la relación pedagógica específica, maestro-alumno [...] a la fuerza de los límites entre lo que puede ser transmitido y lo que no [...] en la relación pedagógica.” (Berstein, 1985, 48). En términos generales, controla las prácticas de selección, secuencia, ritmo y criterios de transmisión y, también, controla la relación social entre maestros-alumnos. La enmarcación puede ser rígida o fuerte (+E) cuando el maestro controla rígidamente lo transmitido, la comunicación, la circulación de los

mensajes, cuando existe un reducido margen de opciones de interacción; puede ser débil o flexible (-E) cuando el aprendiz tiene un mayor control sobre la comunicación en la relación pedagógica, cuando existe un amplio abanico de opciones de interacción. (Díaz, 1986a, 65)

Ahora bien, el *código educativo* se transforma cuando sus principios de *clasificación* y *enmarcación* cambian (de +C hacia -C o de -E hacia +E, y viceversa, o +C +E y -C -E), implicando variaciones en la distribución de las relaciones de poder y en los principios de control en la escuela. Según esta lógica, los modelos pedagógicos son diferentes solamente en la medida que el código educativo es diferente. Como consecuencia, el *código* atrapa el *modelo* entendiéndolo como superficie, manifestación, modo operativo. Díaz (1986a, 66) lo expresa con el siguiente esquema:



Como se percibe claramente, el *modelo pedagógico* se encuentra entre el *código educativo* y las *prácticas pedagógicas* determinando sus estructuras y formas de relación o funcionamiento. Pero más aún, el modelo pedagógico se puede deducir de la estructura del código, es decir, “[...] el código proporciona los principios

mediante los cuales el sistema de relaciones sociales que el modelo pedagógico expresa [...]” (Díaz, *Ibíd.*).

Teniendo en cuenta lo anterior, es evidente que un *modelo pedagógico* puede ser rígido o débil, tanto en la enmarcación como en la clasificación, es decir, varía según la estructura del *código educativo*. Como una consecuencia directa y derivada, Díaz planteará la existencia de dos modelos pedagógicos estructural y superficialmente opuestos: el *Modelo Pedagógico Agregado* (MPA) y el *Modelo Pedagógico Integrado* (MPI).

Estos modelos difieren en los fundamentos, intereses y principios de organización y en las formas que regulan el acceso al conocimiento; en la concepción, y en las prácticas, de interacción; en la concepción de sus agentes socializantes y socializados, y en la concepción de contexto de reproducción [...] en el orden de *elaboraciones* que permiten o en las *restricciones* que establecen para la realización o desarrollo de las competencias de los principiantes en el proceso de aprendizaje [...] la diferencia fundamental entre ambos modelos reside en el carácter de las relaciones sociales que establecen entre las formas de conocimiento y la división social del trabajo que crean para su transmisión/reproducción. (Díaz, 1986b, 46)

El conocimiento, la interacción, los agentes, el contexto, las relaciones sociales entre formas de conocimiento y división social del trabajo casi se constituyen en los parámetros o variables abstractas que delimitan conceptualmente cualquiera de los modelos pedagógicos. Son parámetros eminentemente sociológicos y, en ninguna medida, son derivados de un análisis histórico de la pedagogía o de los pedagogos (como en Zuluaga o en Flórez). Asimismo operan basados en una lógica binaria de opuestos.

El Modelo Pedagógico Agregado se caracteriza por tener una segmentación de conocimientos, compartimentados en áreas y asignaturas rígidamente jerarquizadas y clasificadas; una enmarcación rígida del proceso de transmisión/aprendizaje donde opera una didáctica no negociable ni interpretativa, sino impositiva y regulada exclusivamente por el maestro; los sistemas de evaluación enfatizan en la medición de los resultados alcanzados en el aprendizaje, los cuales son observados como conductas o comportamientos externos y no como procesos; establece una demarcación rígida entre el conocimiento escolar y el no escolar posibilitando la eliminación del conocimiento previo cultural de los estudiantes y, por tanto, la desconexión con la realidad circundante a la escuela (para ampliar ver: Díaz, 1986b, 46-47). El MPA es tradicional, jerárquico, rígido, estático impidiendo toda posibilidad de innovación o participación de los agentes educativos. “En Colombia, el Modelo pedagógico agregado es una expresión del control hegemónico del Estado sobre la cultura escolar y sobre las formas de su reproducción. Esto puede ser ejemplificado con el caso de las normales, el bachillerato y la escuela primaria.” (Díaz, *Ibíd.*, 47).

Desde este punto de vista, todo lo realizado en Colombia desde antes y durante la Renovación Curricular remitiría a un modelo pedagógico agregado.

El Modelo Pedagógico Integrado implica transformaciones en los procesos de selección y organización del conocimiento que se materializan en el currículum, presuponiendo una clasificación flexible-débil e implicando una reducción del aislamiento de los contenidos, una reorganización de las relaciones jerárquicas entre maestros-alumnos y una disolución de las fronteras entre conocimiento escolar y no escolar (todo lo cual desembocaría en que los agentes investiguen colectivamente sobre temas y problemas relevantes para el contexto); cambios en las modalidades de transmisión haciendo énfasis en el *cómo* y en el *proceso* de adquisición del conocimiento (no tanto en los resultados), en la participación del estudiantado en el trabajo colectivo, autónomo e independiente que propenda hacia la transformación social y en la deslocalización del maestro como único seleccionador y regulador de los aprendizajes, es decir, se promueve una pedagogía participativa; variaciones en los procesos de evaluación hacia perspectivas procesuales y participativas basadas en una teoría del aprendizaje auto-regulativo que evalúa competencias, disposiciones y actitudes cognoscitivas, interpretativas y críticas; transformaciones en la organización escolar, es decir, de las relaciones entre maestros-maestros, maestros-alumnos, alumnos-alumnos; modificaciones de las relaciones entre el contexto educativo formal y el contexto cultural implicando un debilitamiento de sus barreras sociales, lo cual presupone una participación activa de los agentes comunitarios, una ampliación del contexto pedagógico y una revaloración de los contenidos, prácticas y problemas culturales. (para ampliar ver: Díaz, 1986b, 47-48). Este modelo fue el que se aplicó en las escuelas normales demostrativas del Valle mediante la construcción de las Unidades Autoformativas y el incremento de la participación de la comunidad.

Ahora bien, Basil Bernstein habla en términos de un *currículum* agregado y un *currículum* integrado para Inglaterra¹⁰ en la misma dirección que Mario Díaz habla de los modelos pedagógicos (MPA y MPI) para el caso de Colombia. Y no debemos olvidar que el *modelo pedagógico* implica selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento. Su cercanía con el concepto anglosajón de currículum es incuestionable. Digamos pues que Díaz nos hablaría de *currículum* tanto como Bernstein nos hablaría de *modelo pedagógico*. La diferencia enunciativa radica en una condición histórica clara y precisa: el pedagogo colombiano necesitaba distanciarse de la Renovación Curricular, la cual situaba en el centro una discusión sobre el *currículo*. Por consiguiente, toda

¹⁰ "Distinguiremos ahora entre dos grandes tipos de currículum. Si los contenidos se presentan entre sí en una relación cerrada, esto es, si los contenidos están claramente delimitados y aislados entre sí, llamaremos a tal currículum currículum de tipo agregado. Aquí, el aprendiz tiene que coleccionar un grupo de contenidos favorecidos con el propósito de satisfacer algunos criterios de evaluación [...] Ahora, opondremos al currículum de tipo agregado, un currículum donde los diversos contenidos no se presentan separados, sino que se presentan en una relación abierta entre sí. Llamaremos a tal currículum un currículum de tipo integrado." (Bernstein, 1985, 47-48)

alusión directa al *currículo* remitía directamente a los *programas curriculares* y al *diseño instruccional*. Un riesgo intelectual y políticamente caro de pagar. A pesar de la innegable similitud y correspondencia, se mantendrán algunas diferencias locales de interpretación y aplicación de los *códigos agregados* y los *códigos integrados* (Cf. Berstein, 1985, 50-70).

Esta opción discursiva sobre el modelo pedagógico según Mario Díaz, sin duda, es una superposición directa y explícita de las teorizaciones de Basil Berstein, las cuales parece que funcionan como un *aparato*. Se dice aparato en tanto es una estructura discursiva y categorial inmutable que se aplica a diferentes objetos de conocimiento produciendo resultados diferentes y similares. Por ejemplo, Díaz aplica la estructura sociológica sobre el “código educativo” para entender no solamente el *modelo pedagógico*, sino también la reforma curricular (Díaz, 1985b), las escuelas normales (Díaz y Chávez, 1990) o la formación de maestros (Díaz, 1996). En esta medida, funcionan como una especie de categorías estructuradas transportables que posibilitan analizar y describir una pluralidad de objetos de saber.

También consideramos que el modelo pedagógico en Díaz opera como un “abstracto-concreto”.¹¹ Es decir, como un concepto generalizante producido teóricamente que está incrustado en una lógica específica de saber (sociología de la pedagogía), pero que al mismo tiempo se desdobra y aterriza en lo empírico de una agencia educativa (las escuelas normales), analizando su nivel estructural manifiesto en una realización superficial (lo cual se muestra también como una crítica contundente a los estudios empíricos sobre patrones o parámetros que no profundizan en los *principios subyacentes*, tal como fue el caso de Rafael Flórez en la década de 1980). Esta noción de modelo pedagógico no trascendió la implementación en las Escuelas Normales Demostrativas del Valle. Al mismo tiempo, quedó atrapada en un aparato sociolingüístico que establece funciones instrumentales de reproducción para la pedagogía. Aunque Díaz aclara que su noción de modelo no intenta representar rasgos sustanciales o estáticos, el aparato conceptual de Berstein atrapa y encierra el modelo pedagógico, permitiendo su propio enmudecimiento para la formación de maestros o para

¹¹ La expresión se la debemos a Dominique Lecourt (1978, 34), epistemólogo francés de las ciencias. En un comentario sobre el pensamiento de Gaston Bachelard puntualiza lo siguiente: “[...] un concepto debe desde ese momento [de la práctica científica] integrar en su constitución de concepto las condiciones técnicas de su realización. Porque, en definitiva, la noción de “método” y la categoría filosófica de experiencia son solidarias de la pareja conceptual “abstracto-concreto”. Pero, la práctica de la fenomenotécnica consiste justamente en proceder a *apareamientos* entre lo abstracto y lo concreto, por medio de la puesta a punto de instrumentos teóricamente definidos y de montajes de aparatos según programas de realización racional. De esta manera, los “objetos” de la ciencia, en vez de ser pobres abstracciones extraídas de la riqueza de lo concreto, son los productos regulados teóricamente y ordenados materialmente de un trabajo que los dota de toda la riqueza de las determinaciones del concepto y de toda la sensibilidad de las precisiones experimentales. Entonces, se puede decir, con Bachelard, que esos objetos son “abstractos-concretos”.

pensar pedagógicamente la vida escolar. Asimismo, Mario Díaz prontamente abandona la noción de *modelo* como un instrumento efectivo para analizar y describir el discurso pedagógico, desplazándose hacia el empleo de conceptos como “campo”, “dispositivo” o “arena” (Berstein y Díaz, 2000; Díaz, 2001). Además, voces más fuertes sonaron en el río.

2.2.1.2 OLGA LUCÍA ZULUAGA O PERSPECTIVA HISTÓRICO–EPISTÉMICA: MODELO, MODELO PEDAGÓGICO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

En Olga Lucía Zuluaga Garcés, la noción de *modelo pedagógico* no intenta hegemonizar la maquinaria analítica sobre la pedagogía, la educación, la formación o la enseñanza ni convertirse en una categoría central para el análisis histórico (epistemológico, arqueológico y genealógico) de la práctica y el saber pedagógicos en Colombia. De hecho, es una noción secundaria y periférica, casi subordinada como una posibilidad para pensar la pedagogía desde el momento mismo de su formulación y experimentación.

Olga Lucía Zuluaga construye una mirada sobre la pedagogía que se instala en la historia para pensar las problematizaciones del presente y en la pedagogía para pensar la historia misma. La historia y la pedagogía se hermanan para poder producir un distanciamiento certero y efectivo con la Renovación Curricular. Sin embargo, no es cualquier historia la que sirve de escenario para dialogar con el presente. Es un complejo entramado conceptual e instrumental que se toma como un campo de lucha para generar polémicas y rupturas contra la instrumentalización tecnológica de la enseñanza y contra las nacientes ópticas instrumentalizantes de la pedagogía misma: aquellas que se oponen a la programación de la instrucción, pero que perpetúan el énfasis exclusivo en el *método de enseñanza* como función distintiva del maestro.

La historia de la práctica pedagógica relaciona estratégicamente cuatro campos conceptuales e instrumentales que le han servido como bitácora y maquina de análisis (es decir, como su *régimen de verdad*), a saber:

- a. *La historia epistemológica practicada por Georges Canguilhem* posibilitando un cuestionamiento continuo desde el presente de la pedagogía y visualizando las posibilidades de ampliación de las relaciones del saber pedagógico con otras regiones discursivas en el pasado. También permitió clarificar el estatuto de disciplina y no de ciencia para la pedagogía.
- b. *La historia de saber planteada por Michel Foucault* para analizar arqueológica y genealógicamente el saber pedagógico en la formación social colombiana. Las condiciones de existencia de la pedagogía propiciaron la elección de esta metodología donde el saber y las prácticas sociales se conjugaron en el análisis. Esta “caja de herramientas” permitió liberar la pedagogía del sometimiento

producido por la historia socioeconómica, la sociología de la educación y los análisis estadísticos para restituirle su singularidad histórica y posibilitarle una multiplicidad de relaciones con las ciencias humanas.

- c. *La historia de la pedagogía y de la educación*. Se retoman las observaciones, aseveraciones y anotaciones sobre la búsqueda de sistematicidad de la pedagogía para realizar análisis epistemológicos y críticos sobre ella misma.
- d. *Las fuentes primarias de la pedagogía*. La lectura de los grandes pedagogos se realizó para aprehender los enunciados más intrínsecos del saber pedagógico con el fin de establecer dos definiciones que ayudaron en la delimitación del objeto de investigación: definición del sujeto de saber pedagógico y la definición del campo de relación de la pedagogía con otros saberes. (Zuluaga, 1999, 5-7)

Pero siempre no se ha tenido esta claridad ni esta precisión sobre los “campos conceptuales” que alimentaron y alimentan la empresa de rescatar la historia de la práctica pedagógica en Colombia; porque, de hecho, en la actualidad se está acudiendo al historiador Reinhart Koselleck para realizar análisis conceptuales sobre la pedagogía (Cf. Zuluaga, 2000, 2001). Por tanto, para comprender el pensamiento de Olga Lucía Zuluaga, es indispensable remitirse a sus primeras elaboraciones, sus tanteos y exploraciones iniciales, para interpretarlos como un régimen de verdad que nos posibilita entender su conceptualización sobre las nociones *modelo* y *modelo pedagógico*.

En el contexto del proyecto de investigación *Filosofía y pedagogía* (Zuluaga, 1976) encontramos una primera exploración alrededor de la noción de “modelo” en la fundamentación metodológica–conceptual y en el análisis histórico-epistemológico que dará comienzo a la prolija producción de historia de la práctica pedagógica en Colombia. En Zuluaga, la noción de “modelo” no se pensaba necesaria ni exclusivamente como “modelo pedagógico”, sino que ha tenido varias maneras de aparecer en sus reflexiones sobre la pedagogía.

Pretendía analizar la pedagogía como práctica discursiva ligando el análisis a los planteamientos del materialismo histórico sobre la ideología desde la vertiente de Antonio Gramsci. Es una Zuluaga materialista que intenta utilizar las herramientas de Foucault “[...] con las posibilidades que ellos encuentren en el materialismo histórico.” (Zuluaga, 1976, VII). En esta dirección, la metodología en construcción tenía que cumplir con los siguientes requisitos: 1. Involucrar las prácticas discursivas y no discursivas como las condiciones de posibilidad de objetos de discurso, formas enunciativas, organización del campo conceptual y elecciones teóricas (estos elementos son explícitamente herramientas Foucaultianas); 2. Tomar el concepto ideología tal como funcionaba en el materialismo histórico para establecer sus nexos con la formación discursiva en tanto permite entender sus condiciones históricas de posibilidad. El concepto de “ideología” operaba en una red conceptual de corte Gramsciano unido a los conceptos de “bloque histórico”, “sociedad política”, “sociedad civil”, “superestructura”, “clase dirigente”, “clase

dominante”, “intelectuales”, “interés de clase” (Zuluaga, *Ibíd.*, V). Por tanto, Foucault y Gramsci se constituyen en los pensadores que legitiman el análisis ideológico e histórico de la pedagogía como discurso (no como una práctica instrumental y técnica).

En forma sintética, se puede aseverar que la noción de “modelo” se utilizaba en una doble dirección: por un lado, designando un conjunto de relaciones que se proyectan como modelo en el sentido de “ideal” y, por otro lado, indicando los modelos retomados de las “ciencias humanas” (economía, biología, filología) que se incorporan en la “arquitectura conceptual” de la pedagogía.

En la primera dirección, se habla de un modelo o ideal de formación de los sujetos en una sociedad determinada, el cual es transmitido y regulado por las instituciones educativas. “Todos los saberes institucionalizados, sus métodos, sus fines, son elementos que conforman el modelo según el cual la “naturaleza” del sujeto habrá de ser transformada, según el cual la percepción del sujeto es reorientada –enderezada–, según el cual su mirada hacia el mundo, su mirada hacia la ciencia son instruidas.” (Zuluaga, 1976, 3) El “modelo” es un lugar de llegada, denota los intereses de la clase dirigente que estipula los fines, conocimientos y métodos seleccionados y legitimados en la escuela. La institucionalidad marca las pautas para la consecución de un *modelo de sujeto* que por demás es “burgués”. Impera una modalidad de análisis que relaciona ideología-institución-discurso. El modelo, en este sentido, está profundamente comprometido con el análisis ideológico de la pedagogía como discurso en relación con su materialización institucional.

En la segunda dirección, se hace alusión a la relación posible que tiene la pedagogía con los “modelos” constitutivos de las ciencias humanas. Este análisis es evidentemente Foucaultiano (Cf. Foucault, 1968/2001. *Capítulo X: Las ciencias humanas. Apartado: Los tres modelos, págs. 345-355*). Olga Lucía Zuluaga (1976, 4-5) asegura que

[...] el modelo que se nos presenta de manera más inmediata es el de la Psicología. A su vez este modelo está insertado en el de la Biología “función-norma”. Aquel toma dos direcciones: una dirección social y una dirección discursiva. En la primera el sujeto aprende como un ser que necesita de la comunidad y aprende para ubicarse en ella; en la segunda, el sujeto por sus funciones intelectuales aborda el conocimiento con la ayuda de los métodos pedagógicos aplicados a los discursos que dice. La pedagogía al tener que decir un discurso [...] somete su decir a ciertas reglas interpretativas del sentido; reglas procedentes de la forma de conocer del “sujeto-oyente” o sujeto del aprendizaje. Al parecer, en este empeño la Pedagogía está cruzada por el modelo de la Filología: significación y sistema, pero a su vez, también parece, que este modelo ha sido psicologizado pues el sentido es buscado con fines que conducen al aprendizaje. Biologizando en términos del modelo “función-norma” los modelos de la economía: “conflicto-reglas” y la Filología “significación-sistema”, utiliza la Pedagogía los tres modelos del dominio epistemológico de las ciencias humanas.

Las relaciones de la pedagogía con estos “modelos” son tentativas y se dirigen más hacia la comprensión de su interioridad en términos de una arquitectura conceptual que a su determinación histórico-epistemológica con las ciencias humanas. El sujeto que aprende y el método con el que se enseña (por su relación con el lenguaje y la selección del conocimiento), son la bisagra principal para establecer la articulación con los “modelos” función–norma, significación–sistema y conflicto–reglas. En la pedagogía se hace visible cómo estos *modelos* se encuentran fuertemente marcados por el influjo de la psicologización comenzada desde principios del siglo XIX.

Siguiendo esta misma línea de análisis, Zuluaga planteaba que la investigación sobre la pedagogía como discurso concede una atención especial al “estudio de los modelos”. Pero no lo perfila como centro investigativo, sino en relación con lo que denomina “campo de concomitancia” en el análisis de la formación de los conceptos (Zuluaga, 1976, 18-25). Este campo es un espacio conformado por un grupo de conceptos correspondientes a series discursivas cuyos objetos son totalmente diferentes a la formación discursiva analizada (en este caso la educación, la pedagogía y la didáctica). En esa medida, Zuluaga (Ibíd., 21-22) distinguió dos tipos de modelos: los modelos metafóricos y los modelos constitutivos.

Los primeros son conceptos o premisas para la reflexión que no tienen una función operatoria sino meramente figurativa, figuras epistemológicas tomadas de otros espacios conceptuales. Los segundos son los tomados a la Biología, la Economía y el Estudio del lenguaje. La relación de lo que se llama “Ciencias Humanas” con cada uno de estos dominios no es absolutamente aislable; cada “ciencia” está cruzada por varios de esos dominios; no obstante se pueden mantener criterios formales que permitan distinguir la posición primaria y las posiciones secundarias de los modelos función/norma, conflicto/regla, significación/sistema, cuya existencia se nutre en las raíces de la Biología, la Economía, el Estudio del lenguaje, respectivamente.

De tal manera que la pedagogía no tiene un modo unidireccional de relacionarse con las *ciencias humanas* o con sus *modelos constitutivos*; de hecho, tendría la posibilidad de relacionarse metafóricamente con las ciencias o disciplinas (por ejemplo, las metáforas de la semilla, del crecimiento, del cultivo provenientes de la horticultura y la agricultura, las cuales están a su vez articuladas con la *Biología*). Así mismo, se entiende que no existe un aislamiento total de los conceptos que se desprenden y vinculan a estos “modelos”, implicando que existan múltiples entrecruzamientos que complejicen sus formas de engranaje con la pedagogía. Es decir, no existe totalización ni universalización del análisis.

Pero, en todo caso, Zuluaga pretendía señalar, en esta primera experimentación analítica, la posición de la pedagogía respecto a los tres modelos constitutivos a partir del siglo XIX y presentar las relaciones analógicas con los modelos pertenecientes a unos dominios diferentes. En lo que respecta a lo primero, planteó que a la pedagogía se le ha intentado fundamentar sobre la base de *modelos* transportados de otras ciencias o disciplinas (Zuluaga, 1976, 27), que el análisis de los modelos arrojará luz sobre corrientes pedagógicas definidas en base a las aplicaciones concretas de *modelos* de disciplinas diferentes (Ibíd., 28) y que los *modelos* de la Gramática y de la Lógica funcionan en la Pedagogía como modelos constitutivos posiblemente psicologizados; pero también insiste en la necesidad de indagar sobre el funcionamiento del modelo de la Biología (Ibíd., 42) y del modelo –constitutivo o metafórico– de la Sociología (Ibíd., 43) En lo que respecta a lo segundo, hizo explícita la conexión con el análisis ideológico de los procesos estratégicos de apropiación permitiendo mostrar las posiciones de analogía con los discursos que son contemporáneos a las corrientes o escuelas pedagógicas, “[...] relaciones múltiples, relaciones que a su vez abren todo un campo de posibilidades para referirlas a la red de instituciones o de aparatos del estado.” (Ibíd., 28). Por último, es indispensable resaltar que Zuluaga brindó las orientaciones iniciales de método para poder establecer la relación entre la “pedagogía” y los “modelos”, es decir, construyó un instrumento investigativo que denomina *lectura metodológica*, la cual estaría acompañada de la lectura temática, la lectura discursiva y la lectura crítica (Ibíd., 38-40).

Podemos afirmar, pues, que en el proyecto *Filosofía y pedagogía* se establecieron unos primeros derroteros para anudar la noción de “modelo” y el análisis de la pedagogía en el espacio del pensamiento, es decir, como conceptualizaciones relacionadas a partir no de un *método instrumental* o de una *aplicación teórica reduccionista*, sino como herramientas de saber legitimadas por las condiciones históricas de una formación social. El modelo todavía no adquiere su especificidad pedagógica, pero demarca una pluralidad de relaciones analíticas con las ciencias y con los procesos de apropiación. Este aspecto será desplazado considerablemente en los siguientes estudios de Zuluaga.

En la segunda etapa del proyecto denominada *Didáctica y conocimiento* (Zuluaga, 1977), apareció la noción de “modelo” para articular la pedagogía y la didáctica con una multiplicidad de prácticas discursivas u organizaciones enunciativas provenientes de diferentes regiones del saber (lógica, gramática, psicología, biología, etc.) Mantiene su énfasis en las relaciones con las ciencias o disciplinas para otorgarle coherencia, lógica o sentido a la pedagogía, es decir, para asignarle un estatuto de verdad; pero el análisis no termina en el *modelo*, sino que entra en relación con lo social, con lo conceptual, con la apropiación institucional, con las posiciones de sujeto, etc. La noción de modelo se mostró ligada nuevamente a la metódica investigativa, no se invoca sino en tanto se disuelve y enlaza con un entramado de conceptos y categorías más amplias.

El método practicado en este trabajo es un método que articula formación social y formación discursiva, es un análisis epistemológico que busca en los mecanismos de poder de la institución: superficies donde emergen objetos de discurso, estatutos asignados a quienes detentan el poder de acceder y pronunciar un discurso; reglamentos que definen la adecuación social del discurso; formas de difusión de un discurso; prácticas políticas y/o económicas donde se les nombra y delimita; series teóricas elegidas para circular; *modelos transportados de otras teorías que buscan imprimir a un discurso un sello de verdad.* (Zuluaga, 1977, 5. Cursiva fuera del texto)

Asimismo, se reiteró en que la relación entre un *modelo* y la *práctica* o la *formación conceptual* de la pedagogía no se limita a la determinación o al condicionamiento, como si la pedagogía no pudiera producir modelos o solamente su interacción con la ciencia fuera mediante la copia y el calco de sus modelos de cientifización, teorización o funcionamiento (casi como lo que se pretendía “encontrar” inicialmente con el análisis de los *modelos constitutivos* de las ciencias humanas). En esta medida, Zuluaga afirma que se quiere abordar todo un conjunto de interrogantes entre los cuales estaría, como tratándose de un *nudo* en una *red*, la pregunta por el “[...] modelo o modelos que han acogido las prácticas pedagógicas en el país desde el siglo XVI y cuando se puede hablar de cambios en la práctica discursiva que la ha regulado” (Zuluaga, 1977, 8). La problematización es histórica y epistemológica pero no con la intención de hablar de totalidades y universales, sino para observar y describir críticamente los procesos históricos de apropiación social del saber pedagógico en Colombia.

Como un producto de este proceso de gestación metodológico-conceptual, apareció en 1979 el tercer informe del Proyecto Filosofía y Pedagogía titulado *Colombia: Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*, en el cual Olga Lucía Zuluaga introduce la noción “modelo pedagógico” para afirmar la posibilidad de realizar un diagnóstico de los rasgos más generales de los *modelos* utilizados en el país y la sitúa en estrecha relación con el naciente concepto de práctica pedagógica. De esta manera, el modelo pedagógico y la práctica pedagógica tienen unas mismas coordenadas de emergencia, donde uno se piensa con el otro en términos iniciales del establecimiento de un “diagnóstico” para el presente. Se han dejado a un lado las analíticas explícitas sobre los *modelos constitutivos* para incorporarlas en la profundidad de la interpretación.

En esta primera exploración conceptual en torno al concepto de “práctica pedagógica”, Zuluaga (1979, 10) decantó unos componentes estratégicos que favorecieron el análisis histórico en términos arqueológicos y genealógicos para la formación social colombiana. Por “práctica pedagógica” se entendió la noción que designa: 1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía. 3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las

instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. Teniendo en cuenta esta noción, al decir de Zuluaga, se puntualizó el objeto de análisis: objeto que se encontraba en construcción desde 1976.

LO PEDAGÓGICO como teoría y como práctica. LO PEDAGÓGICO como lo que permite a los maestros entrar en relación con el conocimiento. LO PEDAGÓGICO como acontecimiento social susceptible de ser descrito en su especificidad histórica. Se trata, pues, de seguir estas directrices para analizar nuestras prácticas pedagógicas del siglo XIX. (Ibíd.)

Esta conceptualización sobre la práctica pedagógica se mantendrá hasta el presente con una pequeña variación.¹² Además, podemos asegurar que sirvió como punto de partida para las investigaciones históricas (pedagógicas, epistemológicas y críticas), se depuró a medida que avanzaba en las exploraciones y la experimentación, se afianzó como un lente conceptual que rompió con la tecnología educativa e intenta romper con el instrumentalismo en pedagogía. El modelo pedagógico se configura, pues, en relación con la enseñanza y puede tomar la figura de un “modelo práctico” o un “modelo teórico” en cualquiera de los niveles del sistema educativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, el modelo pedagógico, aunque no se define, opera como un dispositivo analítico de una singularidad pedagógica que descentra la mirada de lo instrumental o exclusivamente metódico y relaciona la práctica pedagógica con la Lógica, la Gramática y la Ideología, las cuales remiten al modelo significación-sistema de la Filología. Zuluaga hablará, entonces, de dos modelos: un modelo pedagógico de enseñanza mutua (para principios del siglo XIX, aproximadamente entre 1826-1844) y un modelo pedagógico de enseñanza objetiva (aproximadamente entre 1845-1872). El primero se refiere al método Lancasteriano y el segundo al método Pestalozziano. En el fondo se mueve una enseñanza elemental de la lengua castellana que produce discontinuidades en los procedimientos pedagógicos. Estos *modelos* funcionan u operan como síntesis de las relaciones conceptuales, discursivas e institucionales de una práctica pedagógica situada y fechada en la sociedad colombiana.

Repetir, vigilar y enseñar. Tres funciones del maestro definido a partir de la enseñanza mutua. Tres operaciones del proceso de enseñanza aprendizaje; piezas de la máquina de enseñar; determinantes de la relación del maestro con el conocimiento, de su posición de sujeto en la práctica pedagógica: el sistema de enseñanza mutua y

¹² En la segunda edición del libro *Pedagogía e historia*, Zuluaga (1999, 196) retoma su definición inicial de práctica pedagógica, pero le introduce un nuevo componente: *Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico*.

sus funcionarios: los maestros y los niños-maestros. Una pedagogía de la repetición y la disciplina [...] en el sistema de enseñanza por objetos, las palabras deben aprenderse vinculadas a las cosas ya que las ideas se forman por el contacto con los objetos, preceden a los signos que las representan, esto es, a las palabras [...] las palabras y las cosas se entrelazan por la mirada [...] buscaba educar la observación [...] será el lenguaje un instrumento de razón y otra vez (como en la escuela lancasteriana) será el DECIR (según el método) lo que define para el maestro su relación con el conocimiento. (Zuluaga, 1979, 7-9)

La noción de *modelo* se entrelaza con la noción de *sistema*, que aunque diferentes, se refieren en este lugar a lo mismo. El “modelo pedagógico”, es necesario repetirlo, puede ser teórico o práctico y ser utilizado en los diferentes niveles de enseñanza. Así pues, Zuluaga nos habla de los “modelos” funcionando en las escuelas de primeras letras para pobres, en las casas de educación y en los colegios y, al mismo tiempo, los pone en relación con campos discursivos heterogéneos (Gramática, Lógica, Ideología). No es un monólogo en pedagogía ni una subordinación a teorías externas dominantes. Ningún polo es privilegiado, mejor se sitúa en el espacio de una multiplicidad de relaciones posibles. Por ende, no hace alusión a un modelo homogéneo, unívoco, llano para el naciente sistema de instrucción pública en Colombia. Y esto será válido tanto para el siglo XIX, el siglo XX o el XVIII, como para los demás por venir (e incluso para períodos cortos de tiempo). Más aún, ningún modelo se piensa como eterno o inmutable, lo cual implica que los modelos pedagógicos descritos en los análisis histórico epistemológicos puedan ser revisados a la luz de una óptica diferente en un futuro cercano.

Zuluaga tenía claridad desde el inicio sobre las consecuencias para el presente de los estudios históricos emprendidos: la historia de la práctica pedagógica (en donde se sitúa la pregunta específica por el modelo pedagógico) tiene una vinculación directa con las condiciones culturales y reales del maestro, en la medida que posibilitaría desligar su relación exclusiva con los conocimientos, las ciencias y la sociedad a través del método de enseñanza (una especie de distintivo histórico del maestro). Por tanto, las investigaciones históricas servirían para reivindicar

[...] las luchas por conquistar para el maestro unas condiciones reales como trabajador de la cultura. Ya no a partir de un método (asumido de manera instrumental) para acceder y hacer acceder a otros al discurso del conocimiento, sino mediante una participación activa en la cultura y por la creación de una nueva cultura, tarea que ninguna sociedad podría llevar a cabo sin la participación de los maestros. (Zuluaga, 1979, 11)

Siguiendo las huellas de la noción “modelo pedagógico” en Zuluaga (1999, 2004), se puede apreciar que su estatuto periférico y excéntrico continua siendo similar

hasta nuestros días. Esto no es una desventaja, al contrario, se puede entender como una posibilidad de apertura y pluralización del empleo de esta noción en el campo de la pedagogía. Es decir, si el modelo pedagógico no se restringe a comportarse como la superficialidad de una gramática profunda o se cierra a un esquema estructurado por componentes invariantes en el tiempo y el espacio, se podría aprovechar su utilización para favorecer una pluralización de las prácticas de enseñanza y de las conceptualizaciones pedagógicas (modelos prácticos y modelos teóricos ligados a un análisis sobre los modelos constitutivos y metafóricos).

En este sentido, son trascendentales las enseñanzas que nos brindan algunas de las últimas reflexiones sobre *modelos* en física teórica.¹³ Cohen-Tannoudji (2005, 3-4) plantea que en física teórica existen dos tipos de modelos: unos que pueden servir como catalizadores de teorías y como una condición para el florecimiento de nuevos modelos y otros que estandarizan en la medida que evocan un marco teórico que implica el formalismo más general y los parámetros que permiten la confrontación de las predicciones teóricas con los datos experimentales. Los primeros son llamados *modelos catalizadores heurísticos* y los segundos *modelos estándar* (es necesario aclarar que no existe una sola manera de clasificar o jerarquizar el trabajo con modelos, pues es diferente de acuerdo a las ciencias que se analizan; Cf. Nouvel, 2005)

Los catalizadores heurísticos son de especial interés para lo que se pretende mostrar. Estos no necesariamente se suceden linealmente o funcionan por oposición binaria. A veces se contraponen, se solapan, se mezclan o se excluyen. Por consiguiente, nunca se está dejando de modelizar y alcanzar un modelo estándar no es siempre el objetivo último de las teorizaciones o reflexiones. El modelo *esquematiza* una teoría, no la aglutina, sino que es utilizada para *representarla* y continuar en la producción de conocimiento (Cohen-Tannoudji, 2005, 3). Sin la intención de cientificar la pedagogía mediante una copia fiel de las explicaciones brindadas para las ciencias físicas, ésta aclaración es beneficiosa en tanto posibilitaría redimensionar la noción de *modelo pedagógico* desde la perspectiva de Zuluaga, sin caer en un *sentido normativo globalizante* (como funciona en Flórez) o en un *sentido de pura superficialidad* (como opera en Díaz).

Esta noción no solamente funcionaría como un componente para entender la historia de la práctica pedagógica, sino que también podría ser implementada en las prácticas de enseñanza como un modo de conceptualizar sobre unos *modelos pedagógicos* referidos a una multiplicidad de objetos de conocimiento y de saber en pedagogía, educación y didáctica. Ni superficie de una estructura ni parámetros

¹³ Aunque también se podrían retomar las recientes reflexiones realizadas alrededor de la noción de “modelo” en ingeniería (Bouleau, 2005), economía (Walliser, 2005), política (Picavet, 2005) o filosofía (Nouvel, 2005), lo cual brindaría resultados o análisis bien diferentes para la “pedagogía”. Pero este no es nuestro interés principal, por tanto, se deja para posteriores pesquisas.

que encierran y estancan la posibilidad de nuevas creaciones. Se estaría abocando por la construcción, con fines comprensivos, de modelos que tomen mínimamente como blanco la enseñanza, la instrucción, la formación, la educación o el aprendizaje (es decir, los conceptos articuladores según el decir de Jesús Alberto Echeverri, 1996, 2004). Por ejemplo, no hablaríamos de un “modelo cognitivo” como categoría englobante, sino de un modelo de instrucción por descubrimiento (Bruner) o un modelo de enseñanza para la comprensión (Gardner o Perkins). Asimismo, nos referiríamos mejor a un modelo de enseñanza objetiva o de instrucción intuitiva (Pestalozzi), un modelo de enseñanza colaborativa (Makarenko), un modelo de formación crítico categorial (Klafki), un modelo de educación por centros de interés (Decroly), un modelo de educación por proyectos (Dewey), un modelo de instrucción fisiológica (Seguin), un modelo de pedagogía diferenciada (Meirieu), un modelo de enseñanza institucional (Lobrot). En general, todos los que podamos construir hasta un infinito sin horizontes.

Se pudo apreciar cómo en Olga Lucía Zuluaga el “modelo” se utiliza como una herramienta de análisis epistemológico y crítico de la pedagogía, al mismo tiempo que se configura una noción de “modelo pedagógico” que ha estado supeditada al concepto de práctica pedagógica hasta las más actuales investigaciones históricas sobre el saber pedagógico en Colombia (Saldarriaga, 2003), pero que tiene la potencia para instalarnos en una dirección de pluralización de los modelos prácticos y teóricos en educación, pedagogía y didáctica. Es como una especie de voz no estruendosa.

2.2.1.3 RAFAEL FLÓREZ OCHOA O PERSPECTIVA CIENTIFICISTA-HERMENÉUTICA: MODELOS PEDAGÓGICOS, CIENCIA Y FORMACIÓN

El Centro de Investigaciones Educativas de la Facultad de Educación (Universidad de Antioquia), publica en 1982 los resultados de la primera investigación sobre el pensamiento pedagógico de los maestros en las escuelas primarias de Medellín. Los investigadores plateaban una investigación experimental sobre las prácticas de enseñanza de los maestros utilizando un cuestionario que sistematizaba un conjunto de *ítems* o *factores* preestablecidos a partir de un *análisis histórico* sobre la pedagogía en Occidente y en Colombia que permitieron hablar de un *perfil factorial* del maestro de escuela. En sus palabras, hicieron un estudio retomando el “registro vivo” de los maestros para diferenciarse de aquellos que tomaban los *archivos* (legislaciones, revistas, cartas, planes de estudio, etc.) como única fuente de información posible para analizar la situación pedagógica, subalterna u oprimida del magisterio (por ejemplo, el trabajo de Zuluaga).

Rafael Flórez Ochoa y Enrique Batista (1982, 2-3) justifican de la siguiente manera la necesidad e importancia de realizar su estudio:

1. El evidente desfase entre la legislación y la actividad pedagógica en las escuelas;
2. La existencia de un desnivel entre la utilización de medios de comunicación de masas por parte de los ideólogos de la educación del alto gobierno y sus tecnócratas frente al silencio de los maestros y maestras sobre las cuestiones relativas a su práctica pedagógica;
3. Los movimientos gremiales solamente habían podido reclamar salarios y un estatuto justo, pero no trascendían a las problemáticas pedagógicas;
4. El reconocimiento de que ningún profesional ha aportado tan poco al desarrollo de su propia disciplina, la pedagogía, como los maestros.

Su objeto de investigación se focalizó, pues, en el análisis de las orientaciones, planteamientos y argumentaciones pedagógicas de los maestros de escuelas oficiales de primaria, oponiéndose a los estudios centrados en lo socio-económico demográfico (estrato, clase social) y de nivel educativo (alfabetización, estudios realizados) propios de la “sociología de la educación” dominante a finales de la década de 1970. Al contrario, pretendían observar, describir y analizar los distintos esquemas o valores pedagógicos, conscientes e inconscientes, que condicionan las actividades del maestro. Todo lo cual tendría una incidencia directa en la definición de enfoques y contenidos curriculares para la formación y capacitación de maestros (Flórez y Batista, 1982, 5).

En este orden de ideas, es necesario puntualizar lo que entendieron por práctica pedagógica para después establecer su relación inicial con las nociones de corriente y modelo pedagógicos. A diferencia de Zuluaga, la operación intelectual para conceptualizar la “práctica” no remitirá ni a Foucault ni a Gramsci. Más bien se fragua desde una perspectiva socio-histórica materialista. Estos investigadores entienden por *práctica* toda actividad producida o realizada por los hombres abarcando todos los aspectos de su existencia social y cultural (material y espiritual). Práctica no se piensa ni por oposición directa con la teoría ni como criterio de validez o de verdad.

Por contraposición a la idea de la práctica en general nos referimos más bien, dentro del contexto determinante de otras prácticas (práctica económica, práctica política) a la “práctica pedagógica” como una estructura propia que tendría presumiblemente un objeto que transformar (la capacidad cognoscitiva, sensomotora y afectivo social de los individuos) unos medios de producción para poner en acción dentro de ciertas relaciones socio históricas (métodos y técnicas) y un cierto tipo de producto esperado (niveles de desarrollo o aprendizaje); estos factores simples que intervienen en la práctica pedagógica serán precisados luego, con sus variaciones socio-históricas. (Flórez y Batista, 1982, 10-11)

En este primer estudio de Flórez, el *modelo pedagógico* está supeditado a la *corriente pedagógica* y la corriente se disuelve conceptualmente con la *escuela*

pedagógica. Entre corriente y escuela no existían diferencias profundas. Un *análisis socio-histórico* antecede la formulación del estudio experimental analítico-descriptivo sobre el pensamiento de los maestros de escuela. Es una proyección *sincrónica* de una descripción *diacrónica*: situó como lentes de análisis para su presente unas formas de agrupación histórica de la pedagogía retomadas de las reflexiones que elaboraron los Pedagogos Activos desde principios del siglo XX. Pero el asunto no es tan fácil. De hecho existe una imprecisión enorme al intentar delimitar estos aspectos (modelo, corriente, escuela), porque la corriente se entendió también en un mismo nivel que el modelo (Cf. Flórez y Batista, *Ibíd.*, 78) y los aspectos que esbozan al inicio del estudio como estructurantes de su noción de práctica pedagógica se disuelven con lo especificado tanto para la corriente como para el modelo. Es un estado embrionario y borroso de experimentación y fabricación de una forma de analizar la cotidianidad del maestro en la escuela desde una perspectiva que no se reduce al diseño instruccional.

Flórez y Batista (1982, 53) entienden por corriente de pensamiento pedagógico “[...] a un grupo de modelos pedagógicos de la misma familia, cuyos elementos funcionan y se relacionan similarmente a nivel de pensamiento y de lenguaje (su aplicación concreta en las escuelas es otro cantar, pero no aislable del pensar y sentir pedagógico del maestro)”. Se aclara que una *corriente* es un conjunto de *modelos pedagógicos*, por consiguiente, los modelos están cobijados por las corrientes. Un modelo es *en una* corriente. Pero inmediatamente agregan que “Tales elementos, relacionados o interpelados por todas las corrientes son siempre los niños y su desarrollo, los maestros, los valores y el contenido del saber cuya asimilación se espera o no, los métodos, experiencias y medios que se proponen.” (*Ibíd.*) Estos “elementos” funcionan al interior de cada corriente de una manera más o menos coherente entre sí contraponiéndose a las demás corrientes pedagógicas. Tenemos pues que las corrientes serían mutuamente excluyentes y estarían determinadas por el régimen del sistema de producción social (una muestra del énfasis sociohistórico materialista).

Así las cosas, Flórez y Batista terminan asegurando que una corriente es un grupo de *modelos pedagógicos* (pero también son un modelo pedagógico) susceptible de convertirse, como efectivamente se hizo, en una categoría *sincrónica* para el análisis del pensamiento de los maestros de escuela y de profesores universitarios. Estos investigadores plantearon una clasificación inicial de las “corrientes” que serían conceptualizadas como “los modelos pedagógicos” (desde 1984 hasta la actualidad; Cf. Flórez, 1994, 2001, 2005): corriente tradicional, corriente transmisionista conductista, romanticismo pedagógico, desarrollismo pedagógico y pedagogía socialista.¹⁴

¹⁴ La intención no es reproducir aquí su explicación y argumentación, por tanto, invitamos a leer el texto analizado para que puedan establecer las similitudes y diferencias entre sus planteamientos iniciales y los proferidos en las más recientes publicaciones. Ver: Flórez y Batista, 1982, 55-78.

Teniendo en cuenta los propósitos de su estudio, Flórez y Batista aseveraron que las corrientes o modelos pedagógicos pueden coexistir en una formación social específica de acuerdo a su sistema de producción económico y político (espiritual y material). Para el caso de Colombia, planteaban que se comprendía la pluralidad de modelos coexistentes en la medida que las contradicciones internas del capitalismo producen distintas ideologías y, por consiguiente, legitiman la existencia de una variedad de modelos pedagógicos; implicando que en nuestro país “[...] más que una combinación, lo que barruntamos en la escuela Oficial Colombiana es más bien una mezcla hasta cierto punto caótica de modelos pedagógicos que distorsionan la práctica pedagógica de los maestros [...]” (Ibíd., 80). No es de extrañarse, pues, que aparezcan manifestaciones concretas de estas corrientes o modelos en la palpable voz de los maestros.

Bajo la coordinación de Rafael Flórez, se realizaron réplicas *experimentales* del estudio-paradigma inaugurado en 1982 (Flórez, Franco Ospina y Galvis, 1984, 1985a, 1985b; Flórez, et al, 1988), en las cuales variaron los sectores analizados (nivel y población: maestros de escuela privada y profesores de Facultad de Educación) y permanecerá la estructura básica de la metodología (las entrevistas y el cuestionario, es decir, el protocolo de experimentación). Las conclusiones y resultados serán similares más no idénticos (aunque en todos los casos tienden paradójicamente hacia las mismas direcciones). En estas investigaciones se hace evidente que el interés global estaba dirigido hacia la determinación del “perfil factorial” del pensamiento pedagógico de los maestros.

El cuestionario constaba de cuatro partes. Las dos primeras con formato de respuesta Likert (con escala de 1 a 4). La primera parte indagaba sobre la identidad profesional del educador dividiéndose en percepción del carácter científico de la profesión, satisfacción de la profesión y concepción sociopolítica de la educación. La segunda parte estaba constituida por frases representativas de las corrientes o modelos pedagógicos. La tercera parte estaba constituida por una sola pregunta cerrada con dos opciones y sus correspondientes ramificaciones que indagaba sobre la relación pedagogía y educación. La cuarta parte se refirió a los datos personales de naturaleza socio-demográfica (Cf. Flórez y Batista, 1982, 87-95; Flórez, Franco y Galvis, 1984, 67-75; Flórez, Franco y Galvis, 1985a, 43-54). Esta herramienta otorgó todas las condiciones de validez y confiabilidad para tomar a los maestros como objetos de investigación descriptivo-explicativa siguiendo, principalmente, unas categorías sociohistóricas de análisis.

Ahora bien, en la investigación de 1984 sobre el pensamiento factorial de los profesores de Facultades de Educación en Medellín, se intenta especificar y delimitar con mayor precisión la noción de modelo pedagógico. Su relación con la corriente no aparece como un estado indeterminado o como subyugada. Más bien se nos aclara que en la interioridad de cada corriente se pueden identificar variaciones, similitudes y contrastes acerca de los parámetros o factores que atraviesan el discurso de los pedagogos a través de la historia. El modelo se

refiere a los parámetros, por tanto, es una estructura conceptual entendida en términos hipotéticos que cumplen con dos funciones principales en sus investigaciones:

La primera es la de sintetizar los rasgos estructurales de los discursos pedagógicos contemporáneos, a nivel teórico, que nos sirvieron de fondo interpretativo a las connotaciones y matices que asumen dichos discursos en boca de pedagogos y maestros reales y concretos en la ciudad de Medellín. La segunda función de dichas corrientes pedagógicas es la de suministrar un paradigma suficientemente comprensivo y variado, con base en el cual hemos podido elaborar con más exahustividad la gama más amplia de indicadores pedagógicos sensiblemente ponderados que conforman más adelante el contenido de los estímulos empíricos propuestos a los maestros para recavar su opinión a través de los cuestionarios. (Flórez, Franco y Galvis, 1984, 47)

En la edición de 1985 de esta misma investigación, se amplía la conceptualización sobre el modelo pedagógico. Se muestra más fuerte, concisa, puntual. Digamos que aparecen los sentidos conceptuales que serán reiterados hasta el presente, se demarcan con exactitud los límites para facilitar su inteligibilidad. Flórez plantea que los *modelos* son *construcciones mentales* clarificando su sentido mediante una variedad de ejemplificaciones: la imitación y el lenguaje, el sistema astronómico de Ptolomeo, el sistema planetario de Copérnico, Newton y Kepler, el macrosistema planetario de Bohr, el modelo de la relatividad y los modelos mecánicos de figura y movimiento en Descartes. Todos estos modelos tienen en común, al decir de Flórez (Flórez, Franco y Galvis, 1985a, I), “[...] ser imágenes o representaciones construidas acerca de lo que podría ser la multiplicidad de fenómenos o cosas observables reducidas a alguna raíz común que permita captarlas como similares en su estructura, o al menos en su funcionamiento.” Este recurso explicativo establece una relación directa e ineludible con las formas epistemológicas de explicación de las ciencias (principalmente las exactas). En esta medida también se define un modelo como “[...] un instrumento analítico para describir, organizar e inteligir la multiplicidad presente y futura, la mutabilidad, la diversidad, la accidentalidad y contingencia fácticas que tanto han preocupado al hombre desde siempre, desde su empresa de control del caos, del azar y de la indeterminación irracional.” (Ibíd., I-II)

Luego de aclarar lo que entiende por “modelo”, Flórez intenta establecer una diferencia *entre* los modelos en pedagogía y los modelos propios del saber científico natural, los modelos de la alta ingeniería contemporánea y los modelos filosóficos globales (Flórez, Franco y Galvis, 1985a, II-III; Flórez y Batista, 1986, 7-8). Los primeros son primordialmente descriptivos y explicativos; los segundos son heurísticos y productivos, los terceros son englobantes, constructores de leyes y principios generales. Por su parte, Flórez argumentará que los modelos pedagógicos son reglamentarios y normatizadores, porque los pedagogos no se

han preguntado por la esencia misma de la enseñanza y la formación. Se asemejan más bien a “[...] modelos de control [...] como sistemas de moralidad.” (Flórez, Franco y Galvis, *Ibíd.*, III). Nos queda claro, pues, que los modelos pedagógicos muestran una estructura factorial normativa y regulativa del pensamiento de los maestros. En síntesis, regulan y normatizan las prácticas que intentaron describir y explicar mediante un protocolo de experimentación.

Con su obra *Pedagogía y verdad*, Flórez Ochoa (1989) posicionó su perspectiva sobre los modelos pedagógicos desde una “pedagogía hermenéutica”. Sus reflexiones se desprendieron de la investigación descriptivo-explicativa y comenzaron a sumergirse en un horizonte mucho más amplio de discusión que llegó a cobijar temáticas como la epistemología de la pedagogía, la relación entre ciencia y cultura, el constructivismo, la enseñanza de las ciencias y las dinámicas del desarrollo científico. Se ve nacer a un Rafael Flórez que trazó los cimientos para materializar una forma de observación e interrogación hermenéutica de la pedagogía en Colombia que no solamente estará focalizada en los “modelos pedagógicos”. Aunque, sin duda, su trabajo de casi una década estuvo dirigido a naturalizar los modelos en pedagogía como un lente de análisis con incidencias prácticas para el maestro.

Flórez (2005) continuará en la actualidad con su falta de precisión a pesar de haber construido una conceptualización más o menos sólida sobre los “modelos pedagógicos” (como esquema-representación-normativo). Esto se dice en la medida que utiliza indistintamente la serie enfoque – modelo – perspectiva para intentar nominar las cosas en la misma dirección que implementaba la serie corriente – escuela – modelo a inicios de 1980.

Sin embargo, es necesario resaltar que la noción de “modelo pedagógico” más generalizada en las instituciones educativas de Colombia corresponde a la opción discursiva inventada, experimentada y desarrollada por Rafael Flórez Ochoa, primero desde una especie de *perspectiva sociohistórica materialista* y, posteriormente, desde su versión de una *pedagogía hermenéutica*. Es el río que sonó repleto de su misma voz.

La “modelización de la pedagogía” desde la perspectiva de Flórez tiene sus limitaciones y, por tanto, es necesario formularle unas críticas puntuales¹⁵. *En primer lugar*, se percibe un aire de enclaustramiento en su noción modelo pedagógico, en tanto es una noción cientifizante, regulativa y normativa que produce unos efectos de encierro que impiden la innovación y exploración de alternativas que rompan con los mismos modelos (el maestro queda encerrado en

¹⁵ Estas críticas son producto de algunas conversaciones realizadas con el Doctor Andrés Klaus Runge Peña. Profesor investigador del Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación. Coordinador del Grupo de Investigación FORMAPH. Al cual le damos nuestros más sinceros agradecimientos.

el “modelo” puesto que lo describe y lo explica en su práctica). *En segundo lugar*, la opción discursiva de Flórez retoma unos componentes, rasgos, parámetros o factores que organizan una dispersión incontrolada de teorías, planteamientos y postulados de pedagogos a través de la historia (desde el Medio Evo hasta el siglo XX) llegando a un grado tal de generalización que disuelve las particularidades de las pedagogías y produce un encasillamiento exacerbado, estéril e incongruente (Comenio no es tan tradicionalista ni Freinet exclusivamente cognitivo o Neill absolutamente romántico). *En tercer lugar*, el modelo pedagógico no sistematiza una “teoría pedagógica” (como en física teórica o en economía), sino que opera como una matriz estructural donde se encasillan teorías, preceptos, postulados, proposiciones disímiles e históricamente condicionadas, pero que son entendidas y agrupadas de forma ahistórica, progresista y evolucionista. *En cuarto lugar*, contrario a toda intención hermenéutica, estos modelos pedagógicos limitan la comprensión y las posibilidades de diálogo y conversación, en la medida que reduce a estructuras o factores permanentes, aunque cambiantes, las prácticas de enseñanza del maestro y, consecuentemente, sus lenguajes, maneras de hacer, pensamientos. *En quinto lugar*, esta perspectiva no deja de evocar una postura modernista-ilustrada que representa un interés universalizante y explicador orientado por la Razón.

Puesto que la noción de “modelo pedagógico” no ha sido eterna, perenne ni unívoca en Colombia (como lo mostramos con Díaz, Zuluaga y Flórez), queremos afirmar, a pesar de todo lo dicho y por encima de lo que se expondrá, que el *modelo* es solamente una posibilidad de interpretación y organización de las prácticas y las teorías en pedagogía, pero podrían buscarse opciones que redimensionen política y socialmente la práctica pedagógica y produzcan una apertura del maestro y de sus pedagogías hacia las distintas culturas, disciplinas y ciencias (por ejemplo la noción de *Dispositivo* en Alberto Echeverri, 1996 o en Larrosa, 1995, 1998).

2.2.2 MODELOS PEDAGÓGICOS

Seleccionamos la perspectiva de Flórez Ochoa por su alto nivel de institucionalización y operativización en las instituciones educativas colombianas. Al parecer, todo maestro y maestra de nuestros días tiene por lo menos una vaga idea de lo que son los modelos pedagógicos, si no sobre su clasificación y argumentación pedagógica por lo menos han escuchado alguna vez este vocablo. Esto se le debe en parte al trabajo realizado y divulgado por Rafael Flórez. Asimismo, se ha constituido en una herramienta esencial para la estructuración y fundamentación coherente de los Proyectos Educativos Institucionales (explícito en su *Componente Pedagógico*).

Los modelos pedagógicos en Rafael Flórez Ochoa (2005) intentan sistematizar el pensamiento sobre la *formación* desde cinco componentes, parámetros, criterios de elegibilidad, invariantes o interrogantes básicos y comunes que han sido planteados (a su decir) por los pedagogos en distintos momentos históricos.

- a.) Qué tipo de sujeto interesa formar o metas de formación;
- b.) Cómo o con qué estrategias técnico-metodológicas o métodos y técnicas de enseñanza;
- c.) A través de qué contenidos, entrenamientos o experiencias de enseñanza;
- d.) A qué ritmo debe adelantarse el proceso de formación o el concepto de desarrollo; y
- e.) Quién predomina o dirige el proceso, si el maestro o el alumno, o relación maestro-alumno (Flórez, 2005, 165, 169)

Los *parámetros* son inmutables, es decir, permanecen como invariantes transhistóricas, pero al mismo tiempo, son objeto de respuestas disímiles en diferentes teorías u obras pedagógicas. Flórez sostiene que estos parámetros le otorgan coherencia interna a los modelos pedagógicos. Sin las *invariantes* no existirían los *modelos*.¹⁶

Como consecuencia tenemos que los modelos pedagógicos serían los siguientes: pedagogía tradicional, pedagogía romántica (experiencial o naturalista), pedagogía conductista, pedagogía cognitivo o constructivista y pedagogía social. A continuación se sintetiza el análisis descriptivo-explicativo de Flórez con la intención de tener claridad sobre su opción discursiva para poder, posteriormente, establecer las relaciones conceptuales con los modelos explicativos y comprensivos y con las estrategias de atención para la población con capacidades y talentos excepcionales.

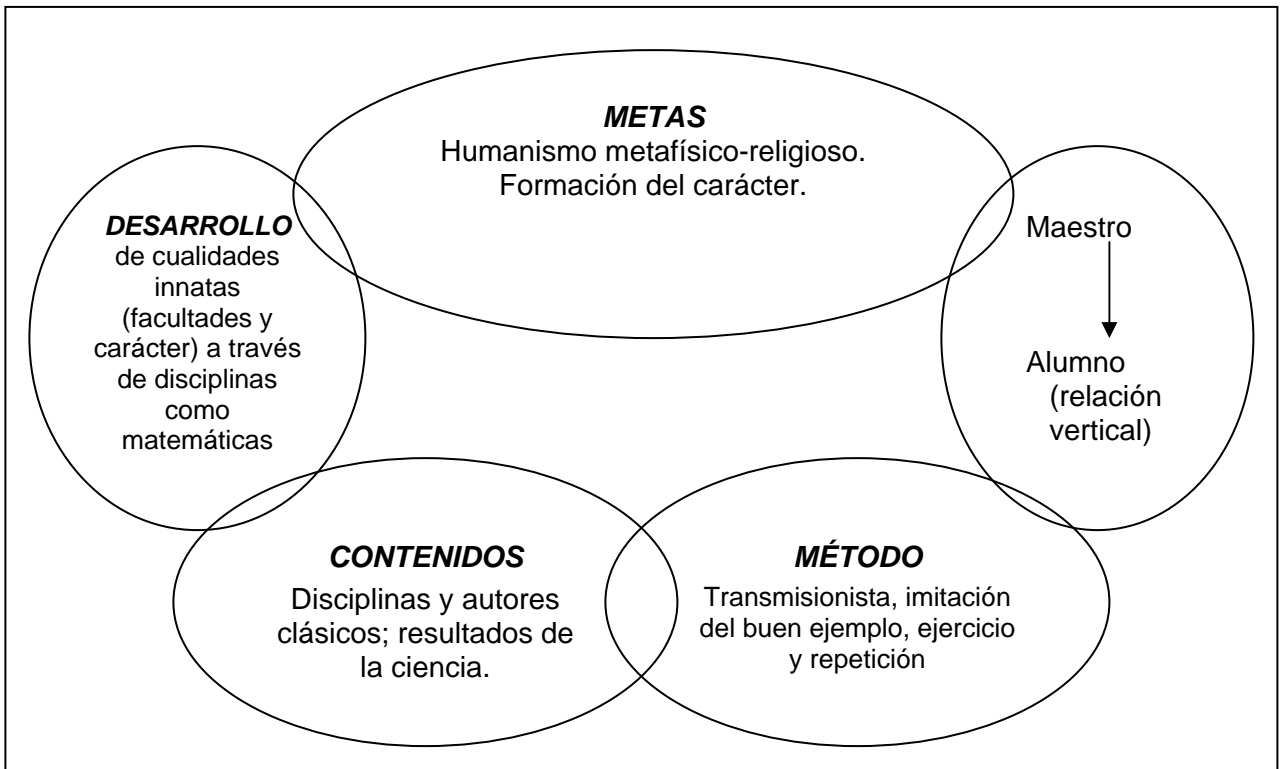
2.2.2.1 MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL

En su forma ortodoxa, este modelo enfatiza en la formación del carácter para concretar el ideal humanístico que recoge la tradición metafísico-religiosa medieval. Pretende formar al estudiante mediante la voluntad, la virtud, el rigor de la disciplina, la imitación y la ejemplarización. Son parte del método y demarcan el contenido de la enseñanza. Existe un primado del método academicista, verbalista, de un dictado (decir) del saber hacia un receptor que lo aprende silenciosa y disciplinadamente. Se enseñan, preferiblemente, los autores considerados clásicos (esenciales para la formación del carácter), las nacientes

¹⁶ Para ampliar las explicaciones sobre estos parámetros o criterios remitirse a la siguiente bibliografía de Flórez Ochoa: *Pedagogía y verdad* (1989, 112-116); *Pedagogía del conocimiento* (2005, 169-174)

disciplinas científicas y las lenguas universales (matemáticas, latín). El desarrollo se entiende en términos de facultades del alma: inmutables, progresivas, alcanzables, tales como el entendimiento, la memoria y la voluntad misma. El alma es formable mediante la disciplina, la imitación, el ejemplo brindado por el maestro como fuente exclusiva de sabiduría. Por tanto, la relación pedagógica entre el maestro y el alumno (sin *luminatio*) es preferiblemente vertical: del *que sabe* hacia el *que no sabe*.

Cuadro 3. Esquema del modelo pedagógico tradicional



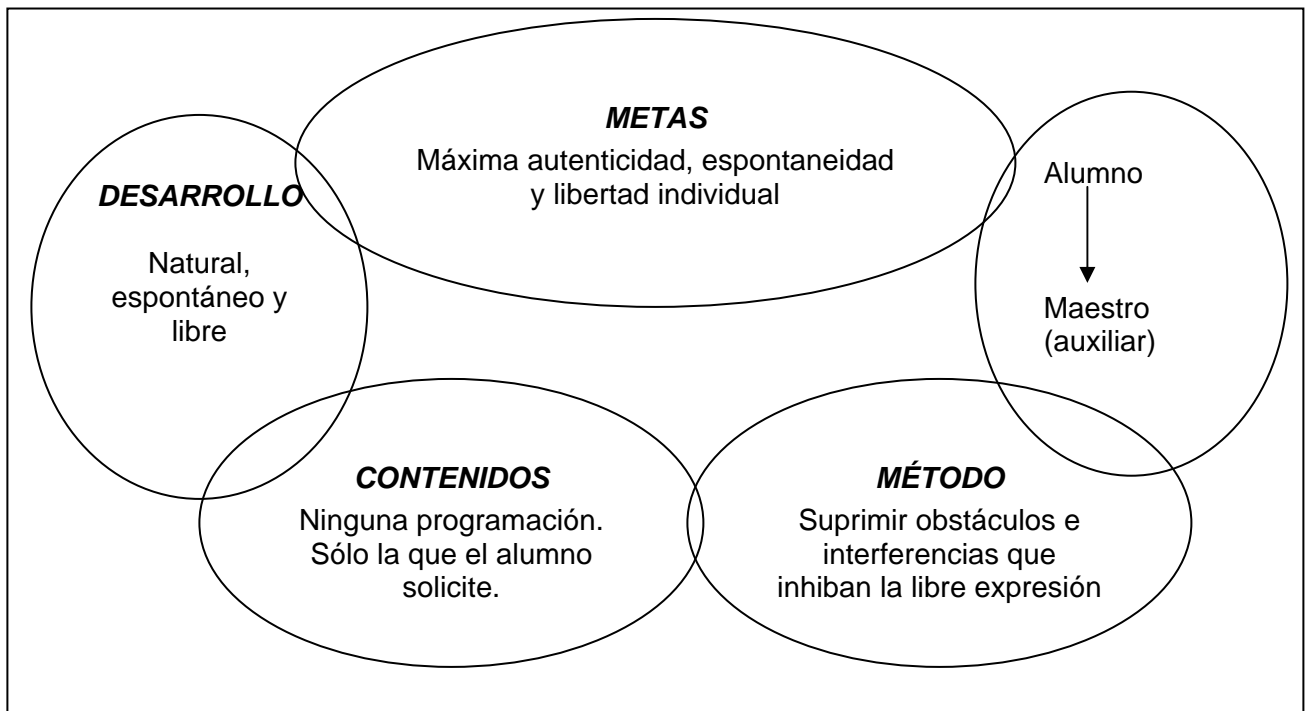
Tomado de Rafael Flórez Ochoa. *Pedagogía del conocimiento* (2005, 177)

2.2.2.2 MODELO PEDAGÓGICO ROMÁNTICO (EXPERIENCIAL O NATURALISTA)

El desarrollo natural e interior es el ideal a conseguir con la formación de la infancia y, al mismo tiempo, condiciona los métodos de enseñanza puesto que es el niño mismo quien los propone, ejecuta, realiza, vivencia. En esta dirección, el centro y eje de la educación es el niño mismo, esto se ha denominado *puerocentrismo*. El ambiente es flexible, laxo, maleable para que el niño despliegue su interioridad, sus cualidades, sus habilidades naturales,

espontáneas. Se debe proteger al niño de todo factor inhibitor proveniente del exterior que pueda violentarlo. El maestro se convierte en un auxiliar de la formación, la cual está fuertemente determinada por el desarrollo del niño, es una especie de amigo incondicional de su expresión libre y original. No interesa el contenido ni los saberes enseñados, sino en la medida que el desenvolvimiento natural del niño lo solicite o lo requiera. Su experiencia es valiosa por sí misma y no son un medio ni un instrumento para lograr ningún objetivo, meta educativa o etapa de desarrollo.

Cuadro 4. Esquema del modelo pedagógico romántico.



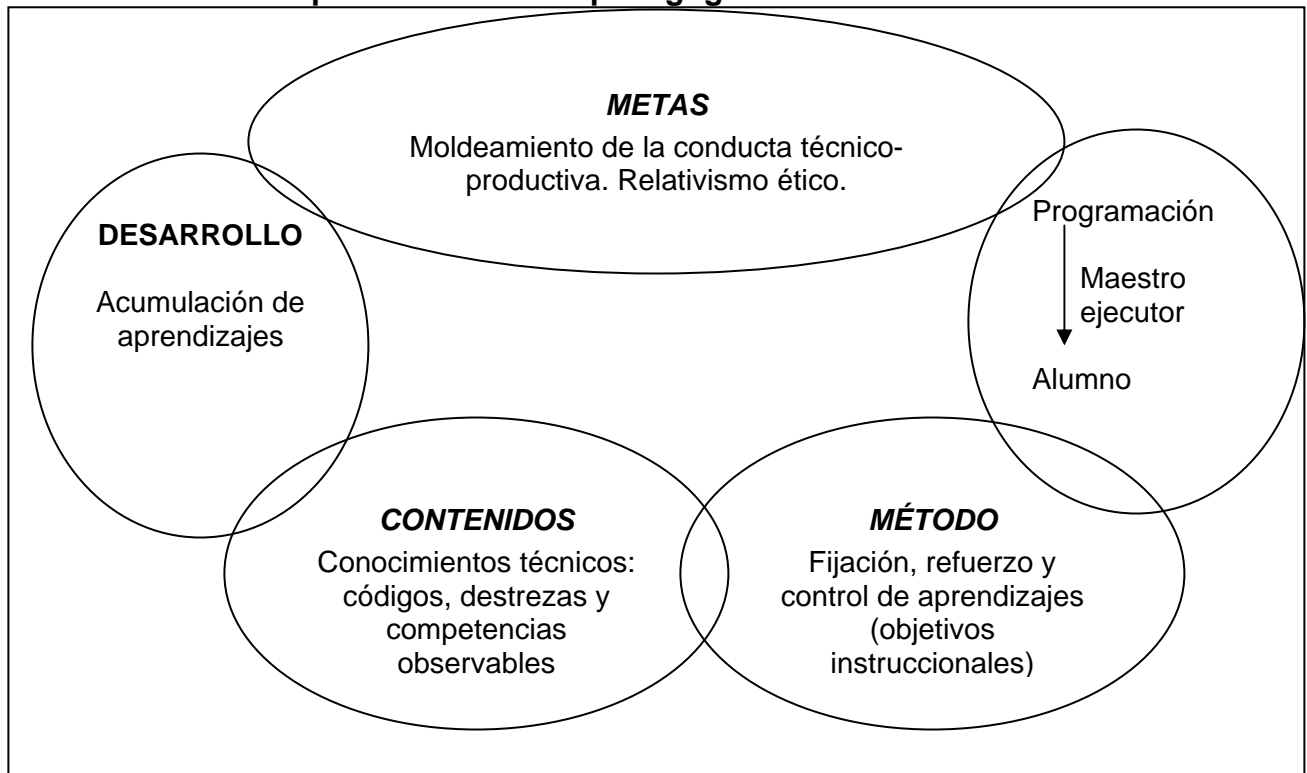
Tomado de Rafael Flórez Ochoa. *Pedagogía del conocimiento* (2005, 181)

2.2.2.3 MODELO PEDAGÓGICO CONDUCTISTA

Su interés se encuentra dirigido hacia el moldeamiento meticuloso de la conducta o comportamiento productivo de los individuos. El método consiste en el diseño instruccional de objetivos formulados con precisión y reforzados minuciosamente. La formación está dirigida hacia la adquisición de conocimientos, de códigos personales, destrezas, habilidades en términos de conductas exteriores observables, medibles, cuantificables. Se trata de una transmisión parcelada, fragmentada de conocimientos técnicos mediante un adiestramiento utilizado por la tecnología educativa. Los maestros deben traducir los contenidos de la enseñanza en términos de lo que un estudiante sea capaz de hacer, es decir, lo

que se pueda observar en su comportamiento. Es un camino eficiente para tecnificar la enseñanza transmisionista tradicional. Los objetivos instruccionales determinan la formación y, por tanto, el profesor adquiere una función de evaluador, de controlador de la calidad y la administración de los refuerzos conductuales que fortalecen el moldeamiento del comportamiento.

Cuadro 5. Esquema del modelo pedagógico conductista.



Tomado de Rafael Flórez Ochoa. *Pedagogía del conocimiento* (2005, 183)

2.2.2.4 MODELO O PERSPECTIVA PEDAGÓGICA COGNITIVA O CONSTRUCTIVISTA

Al interior de esta perspectiva, Flórez Ochoa sitúa al menos cuatro corrientes:

a. La meta educativa consiste en que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la *etapa superior de su desarrollo intelectual* de acuerdo con sus condiciones y necesidades particulares. El maestro es un creador de ambientes estimulantes y enriquecidos en experiencias que faciliten el acceso a estructuras cognoscitivas de orden superior. El contenido, por tanto, es secundario, puesto que lo primordial es el desarrollo superior intelectual.

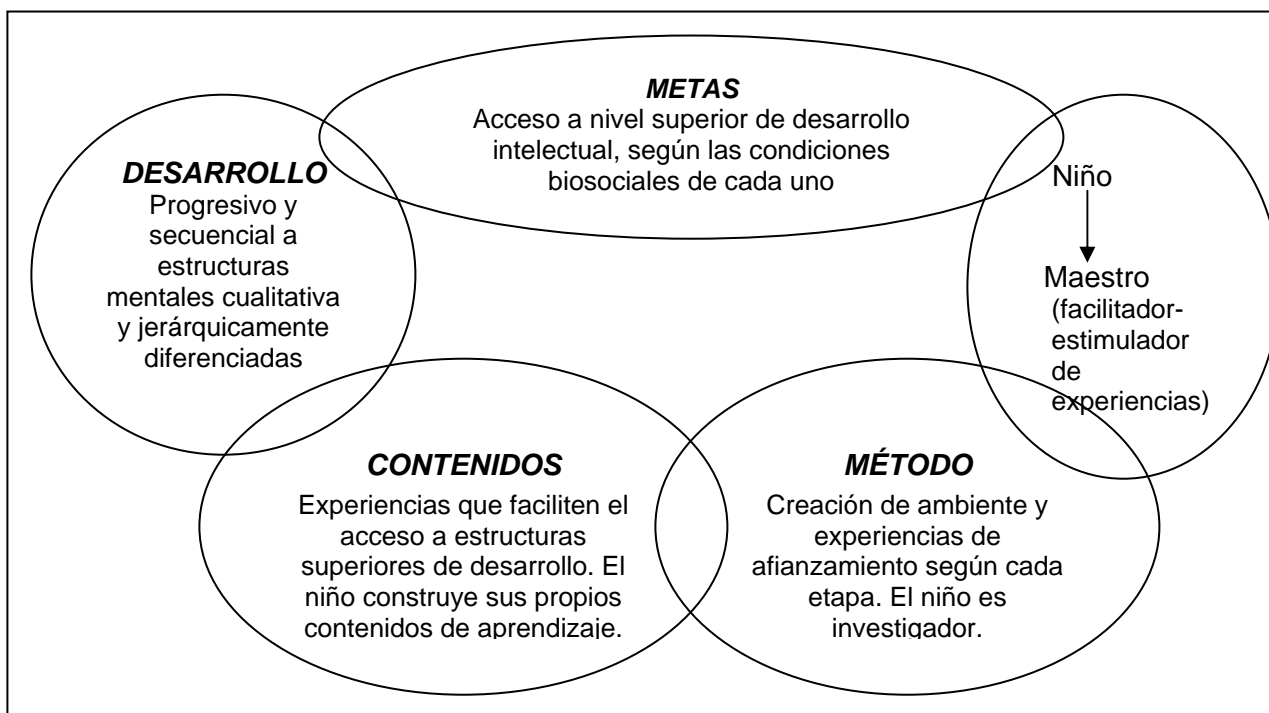
b. Se ocupa del contenido de la enseñanza y del aprendizaje privilegiando los conceptos y estructuras básicas de las ciencias, en la medida que brindar mejores

oportunidades para desatar la capacidad intelectual del estudiante y enseñarle como si fuera un aprendiz científico. Es una enseñanza basada en el aprendizaje por descubrimiento. Los alumnos realizan su aprendizaje a medida que experimentan y consultan bibliografía orientados por el método científico. Existe otra variable que pone énfasis en el aprendizaje significativo que rescata el aporte de la experiencia previa y personal del estudiante. El profesor debe facilitar que este tipo de aprendizaje acontezca en el alumno, suscitando dudas e interrogantes respecto al conocimiento sabido, relacionando el tema con su experiencia y saber anteriores. También se puede ubicar en esta corriente los pedagogos que profesan el cambio conceptual de un concepto cotidiano hacia un concepto científico.

c. Se orientan la enseñanza y el currículo hacia la formación de ciertas habilidades cognitivas consideradas como más importantes que el contenido, científico o no, en que se desarrollan. El profesor es un interrogador desafiante que moviliza las habilidades para pensar.

d. Está basada en los éxitos de la enseñanza en la interacción y comunicación de los estudiante y en el debate y la crítica argumentativa del colectivo para lograr resultados cognitivos y éticos comunes además de soluciones a los problemas reales comunitarios (esta corriente se independiza convirtiéndose en un modelo en sí misma).

Cuadro 6. Esquema del modelo pedagógico cognitivo o constructivista.

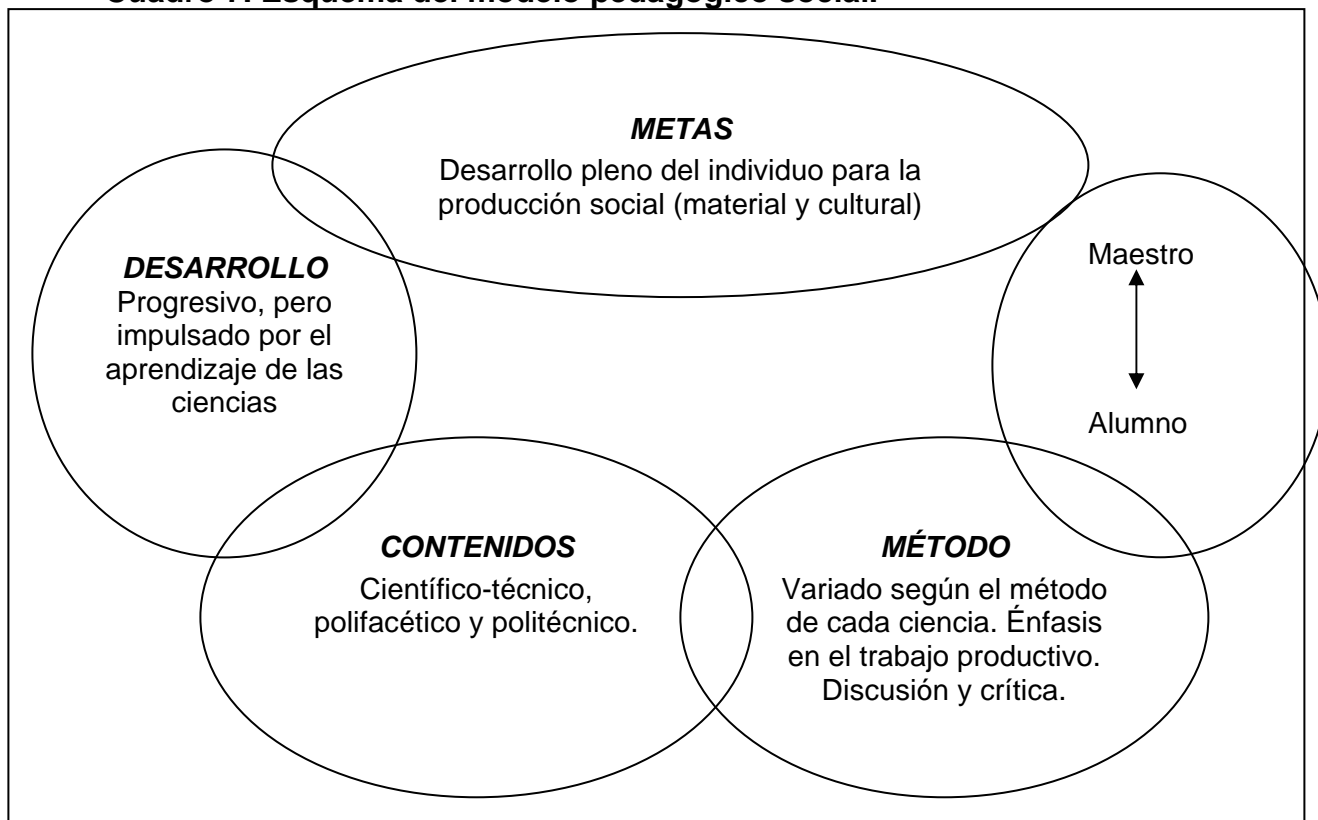


Tomado de Rafael Flórez Ochoa. *Pedagogía del conocimiento* (2005, 188)

2.2.2.5 MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL

Tiene por metas favorecer el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del estudiantado. El desarrollo está directamente influenciado por la sociedad, el colectivo, la comunidad y el contexto donde el trabajo y la educación se encuentran íntimamente ligados e interrelacionados para garantizar el desarrollo del espíritu colectivo, el conocimiento científico-técnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. Los contextos propician las oportunidades necesarias para el trabajo cooperativo o colaborativo, es decir, se transforman en los escenarios que inspiran la enseñanza por trabajo en equipo, grupal. El maestro es un mediador y un cooperador en la construcción social del conocimiento científico en el aula, conocimiento estrechamente condicionado por la sociedad y el trabajo productivo. Los procesos de mediación cultural determinan los procedimientos de formación y los contenidos de la enseñanza.

Cuadro 7. Esquema del modelo pedagógico social.



Tomado de Rafael Flórez Ochoa. *Pedagogía del conocimiento* (2005, 197)

2.2.3 ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA POBLACIÓN CON CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES

Contrario a lo que se pueda opinar desde el sentido común, los sujetos que son catalogados con capacidades o talentos excepcionales necesitan y requieren de una *atención educativa individualizada*. No son autosuficientes ni omniscientes. Por tanto, existe la necesidad de incluir estrategias de atención flexibles, plurales, enriquecedoras en una oferta educativa que los incluya.

Todo modelo pedagógico se materializaría e incluiría estrategias de enseñanza, de formación o procedimientos pedagógicos específicos que se concretan en el aula, pero que no se restringen a la misma, puesto que pueden relacionarse con la comunidad o con otras instituciones educativas. Al mismo tiempo, un modelo pedagógico demarca las propuestas o estrategias de atención educativa dirigidas hacia los sujetos de la formación: el estudiantado.

En la literatura analizada sobre esta temática (Tourón, 1996; Alonso y Benito, 1996; Acereda y Sastre, 1998; Rayo Lombardo, 2001; Navas y Castejón, 2002; Arco Tirado y Fernández Castillo, 2004), encontramos una clasificación reiterada y usual sobre las *estrategias de intervención* utilizadas para organizar la oferta educativa dirigida a la población con capacidades o talentos excepcionales, a saber: estrategias de agrupamiento, estrategias de aceleración y estrategias de enriquecimiento (en menor medida se hace alusión a estrategias de integración).

La *estrategia* la entendemos como el modo, manera o forma preferente en que se materializa una opción educativa de acuerdo con unos objetivos de formación amplios. No son exclusivamente los métodos instrumentales, sino más bien el conjunto de procedimientos pedagógicos, didácticos, espaciales y técnicos que se organizan en función de unas metas de formación. La estrategia no es instrucción. Es una especie de organizador formativo que ayuda a comprender las maneras en que materializamos la educación.

Valga aclarar que no utilizaremos la expresión *intervención* porque somos conscientes de que al Otro de la educación no se le “interviene”, cual objeto quirúrgico u objetivo de guerra. Optamos mejor por hablar en términos de atención. A pesar de que la palabra *atención* evoque un llamado mesiánico es menos oneroso que las ansias de escindir, dividir e intervenir.

A partir de las reflexiones y análisis grupales, intentamos establecer un reagrupamiento sutil de las estrategias de atención dirigidas a las capacidades y talentos excepcionales (nótese que no es a los *sujetos*) teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. Existe una multiplicidad de formas de clasificar las estrategias de atención tan prolijas como se pueden encontrar definiciones o caracterizaciones de la CTExc. Por tanto, toda elección siempre estará sesgada, pero no quiere decir que no se intenten producir aproximaciones locales de acuerdo a nuestras condiciones contextuales.
2. Se piensan las CTExc en términos de necesidades educativas individuales, por consiguiente, la mirada se sitúa en una oferta amplia de atención educativa que trasciende necesariamente lo usual en el campo de la “superdotación”.
3. Las estrategias no se oponen absolutamente entre ellas, sino que pueden interceptarse y conjugarse. En esa medida se brindan las posibilidades para acceder a una pluralidad de formas de implementación y conjugación de las estrategias según el Modelo Pedagógico Institucional.
4. Para pensar la relación con los modelos pedagógicos es necesario puntualizarlas en términos de *procedimientos pedagógicos, didácticos, espaciales y materiales*, es decir, como estrategias de atención aplicables en nuestro entorno local (recordar que este es un parámetro del concepto Modelo Pedagógico en Flórez)

Teniendo en cuenta lo anterior, se hablará de estrategias de atención por *agrupamiento*, por *aceleración* y por *integración-inclusión*. Esta clasificación es deliberada y pretende ser contextual y no universalizante. Es esta dirección, nos ha servido para pensar el problema de investigación y para adelantar reflexiones conceptuales que favorezcan la atención a la diversidad del estudiantado. En el siguiente apartado se planteará la definición de las estrategias y se intentarán mostrar algunas ejemplificaciones. No obstante, es necesario puntualizar que estas estrategias no se dirigen a la población con CTExc, sino que las entendemos como *estrategias para la oferta educativa*. Esta diferencia es esencial en la medida que implica descentrar el asunto de la atención específica en el sujeto para dirigir los esfuerzos hacia la consolidación de un *Dispositivo Institucional de Apoyos* (este planteamiento se desarrollará en el capítulo de Resultados, en el apartado de Orientaciones)

2.2.3.1 ESTRATEGIAS DE AGRUPAMIENTO¹⁷

Sintéticamente, el agrupamiento se encarga de reunir o aglomerar niños, niñas y jóvenes con CTExc en grupos de aprendizaje dentro del aula regular, en clases o aulas especiales y en centros específicos o escuelas especiales. El agrupamiento puede ser parcial-temporal o fijo-total y homogéneo en nivel (de conocimiento o de

¹⁷ La síntesis que se presenta a continuación retoma las definiciones de los siguientes autores: Alonso y Benito (1996, 192–193); Acereda y Sastre (1998, 161); Rayo Lombardo (2001, 139); Arco Tirado y Fernández Castillo (2004, 376)

grado). Se trabaja con currículos, planes de estudio y programas alternativos y diferenciados.

Veamos algunos ejemplos de esta estrategia de atención. El Instituto Alberto Merani de Bogotá o el Humbolt de Barranquilla funcionan como escuelas especiales, donde la población no está solamente agrupada sino que cuenta con currículos, objetivos, espacios y recursos bien diferenciados (aunque no se alejan totalmente del currículo formal colombiano). Al interior de una institución educativa, se puede poner a funcionar un aula o clase especial para los jóvenes o niños estableciendo un programa escolar especializado con altos contenidos académicos alrededor de unas temáticas determinadas. También se encuentra la formación de grupos de aprendizaje o trabajo en equipo dentro de la dinámica de una asignatura concreta, por ejemplo, ciencias naturales, educación artística, matemáticas. Además, podemos encontrar planes de estudio focalizados en áreas donde comparten actividades, contenidos y objetivos con la población con CTEsc.

2.2.3.2 ESTRATEGIA POR ACELERACIÓN¹⁸

No es posible encontrar en la literatura, una definición unánime y global sobre la *aceleración*, tal como ocurre con el agrupamiento. Sin embargo, es una estrategia que remite hacia la velocidad, el incremento, la rapidez, la celeridad, la prontitud. Como consecuencia, se homologa al acto de adelantar a un sujeto de un grado menor hacia otro mayor por múltiples razones como las siguientes: es más inteligente, conoce el contenido trabajado, se aburre con las respuestas de los compañeros, empieza a molestar a sus compañeros, le iría mejor con esos profesores, etc.

Es necesario, para comenzar, deshacernos de este sentido inmediato y banal de la *aceleración*, en la medida que existe una pluralidad de modos o formas de aplicar esta estrategia tanto en instituciones educativas integradoras como en centros de educación exclusiva o específicos.

Es necesario aclarar que después de variadas discusiones entendimos que las denominadas estrategias de enriquecimiento son una variación o modo de la *aceleración*. El enriquecimiento se entiende comúnmente como otorgarle al sujeto las posibilidades suficientes para que fortalezca sus capacidades, habilidades o talentos. Se puede “enriquecer” en procesos cognitivos, en técnicas de aprendizaje, en manejo de la información, en procesos de autoevaluación, etc.

¹⁸ La síntesis que se presenta a continuación retoma las definiciones de los siguientes autores: Alonso y Benito (1996, 192-193); Tourón (1996, 5-39); Acereda y Sastre (1998, 161); Rayo Lombardo (2001, 139); Navas Martínez y Castejón Costa (2002, 302); Arco Tirado y Fernández Castillo (2004, 376)

Enriquecer es en todo caso un proceso de adelantar, de mejorar, de aumentar en proceso educativo en la persona. Por tal motivo queda incorporada desde esta perspectiva de la aceleración.

La aceleración “[...] se refiere a las diversas estrategias empleadas para aumentar el ritmo con el cual un estudiante se mueve a través del *currículum*” (Madkay, 1994) Es una estrategia o conjunto de estrategias por las que “[...] se ofrece la instrucción al nivel y velocidad adecuados a las condiciones de los alumnos” (Feldhusen, 1989) “La aceleración supone un paso más rápido sobre los contenidos académicos, lo que típicamente incluye ofrecer a los alumnos el *currículum* estándar a una edad más temprana o en un nivel escolar más bajo de lo que es habitual” (Davis & Rimm, 1994)

Siguiendo a Javier Tourón (1996), consideramos pertinente ampliar el abanico de posibilidades incluidas dentro de las estrategias de aceleración y, por consiguiente, se retoma la clasificación contemplada en el sistema educativo norteamericano. Esta pluralización facilita la articulación conceptual y procedimental con los distintos modelos pedagógicos desde perspectivas menos restrictivas o reduccionistas.

Cuadro 8. Estrategias de aceleración.

MODALIDAD O TIPOS DE ACELERACIÓN	BREVE DESCRIPCIÓN
Admisión temprana en la educación infantil o primer grado de primaria, en la enseñanza secundaria o bachillerato y/o en la universidad.	Los estudiantes son admitidos en la escuela a una edad más temprana de la establecida.
Avanzar (omitiendo) un curso o más.	El alumno se salta uno o más cursos. Puede hacerse durante el curso académico.
Avanzar (omitiendo) una materia.	Sin haber sido promovido a un grado superior, el alumno pasa un parte del día recibiendo clases en una materia con alumnos mayores. Puede hacerse en una o más materias.
Créditos por exámenes	Los alumnos pueden conseguir créditos de determinadas asignaturas con sólo examinarse de ellas de acuerdo a los programas establecidos.
Clases combinadas	El estudiante es asignado a una clase donde se encuentran alumnos de más de un nivel. Este procedimiento puede utilizarse para favorecer la interacción con alumnos mayores.
Reducción del tiempo de una parte del currículum	Los estudiantes invierten menos tiempo del establecido para un determinado curso o materia (Dos años en uno; una materia de un año en un semestre, etc.)
Programas extra-curriculares	El estudiante realiza programas (intensivos) que producen instrucción avanzada y con los que pueden conseguir créditos.
Graduación temprana	A los alumnos se les permite graduarse antes del tiempo previsto.

Progreso continuo	Al estudiante se le da el material apropiado a medida que va dominando el anterior.
Instrucción al propio ritmo	El alumno puede trabajar las diferentes materias a su propio ritmo y de acuerdo con su capacidad.
Compactación del currículum	Al alumno se le dan introducciones reducidas, actividades prácticas. El tiempo ahorrado se utiliza para avanzar más rápidamente.
Mentores	El alumno tiene la oportunidad de recibir información y entrenamiento de un experto (Ej. Prof. de la universidad) en una materia.
Cursos concurrentes	El alumno realiza un curso a un nivel superior al que se encuentra y cuando lo completa satisfactoriamente recibe crédito (supera) de la materia avanzada y de la del nivel inferior.
Ubicación avanzada	El alumno puede realizar un curso en el bachillerato que le puede permitir ganar créditos para esa materia en la universidad.
Cursos por correspondencia	El alumno realiza cursos a distancia con apoyo de video, materiales, etc.

Tomado de: Javier Tourón, et al, 1996.

2.2.3.3 ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN

No es común ni usual encontrar esta categoría en la clasificación de las estrategias de atención al sujeto con CTExc. Sin embargo, teniendo en cuenta las tendencias actuales orientadas hacia la atención de la diversidad del estudiantado y, sobre todo, las opciones discursivas o teorías que fundamentan y orientan nuestro trabajo, se ha decidido contemplar estas estrategias como una posibilidad para cualificar y ampliar la mirada en el “campo de la superdotación”.

La integración o la inclusión no son estrategias en sí mismas, sino que posibilitan incluir estrategias puntuales de atención de acuerdo a las necesidades educativas identificadas en la población; pero, al mismo tiempo van más allá: pretenden trastocar la habitualidad de la escuela, flexibilizar los currículos, transformar las representaciones sobre todo o y sobre el nosotros, mejorar los procesos formativos que respeten y valoren las singularidades, etc.

Se pueden implementar las *Adaptaciones Curriculares* entendidas como una estrategia educativa que consiste en el diseño de *Programas Educativos Individualizados* aplicándolos dentro del horario académico ordinario, que aboga por una mayor amplitud temática y un más alto nivel de complejidad. Esta intención acerca, sin duda, la adaptación curricular a las estrategias de aceleración. La adecuación curricular exige no sólo preparar más materiales de la misma dificultad (enriquecimiento horizontal), sino preparar materiales de mayor

dificultad (enriquecimiento vertical). Es el alumno/a quien marca su ritmo de trabajo (Alonso y Benito, 1996, 196-197).

Para la estructuración de las adaptaciones curriculares Alonso y Benito (Ibíd.), recomiendan seguir con los siguientes pasos o tenerlos en cuenta a modo de sugerencias: El Proyecto Educativo dará coherencia y continuidad a la acción educativa e incluirá los principios pedagógicos y organizativos propios del Centro; el Proyecto curricular permitirá concreciones individuales ajustadas a las características, los ritmos de aprendizaje y la singularidad de cada alumno/a, facilitando la aplicación de los principios de integración e individualización y personalización; la Programación de ciclo es la última concreción del currículo y se organiza mediante las unidades de programación. La flexibilidad en la aplicación de la Programación de ciclo, ha de permitir adaptar a cada una de las unidades de programación y ha de constituir uno de los instrumentos para la concreción de estrategias de atención a la diversidad.

La concepción esbozada sobre las estrategias de atención por integración o inclusión, prácticamente, se reducen a las *adaptaciones curriculares*. Pero, esto no quiere decir que las *estrategias* mismas se agoten en las adaptaciones. Por tanto, consideramos pertinente aclarar que desde la perspectiva pedagógica construida por la investigación, las estrategias no se focalizan o centran en el sujeto con CTExc, sino que trascienden al individuo y se piensan, estructuran, seleccionan, despliegan y evalúan desde la atención a la diferencia de toda la población estudiantil y profesoral.

Esta forma de clasificación de las *estrategias* permitió redimensionar las organizaciones usuales encontradas en la literatura sobre el tema, además de incluir nuevos conceptos que potencien el trabajo cotidiano en la escuela (como las *prácticas educativas inclusivas*). Pero más allá, se constituyó en la posibilidad fehaciente de comenzar a construir una forma de mirar y percibir que se distanciara de lo común, incorporando al sujeto en su singularidad, a la estrategia en su pluralidad, a la institución en su totalidad (estas reflexiones las ampliaremos en el Capítulo 4 de Conclusiones).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

La vida en grupo puede tener ciertas propiedades constantes que por supuesto, es importante descubrir, pero también es un flujo, un proceso con oscilaciones, ambigüedades e incongruencias. Nuestra tendencia instintiva es la de tratar de resolver esas ambigüedades y esas incongruencias cuando nos cruzamos con ellas, pero verdaderamente constituyen la materia de la vida, que más bien hay que comprender, resolver y por ende eliminar.

Peter Woods

En la presente investigación retomamos el enfoque cualitativo interpretativo. Partiendo del método de Estudio de Caso, con el uso de instrumentos investigativos de la etnografía educativa y de la investigación acción participativa en educación.

Tal como lo señala Inclán (1992, 245) esta combinación de enfoques, métodos e instrumentos tiene una peculiaridad, dado que "busca indagar en los significados de las situaciones cotidianas que se presentan en las escuelas. Por tal motivo permite hacer énfasis en el estudio de lo micro, en el análisis cualitativo y en la recuperación del sujeto [De ahí que] para acercarse a la realidad empírica, los investigadores delimitan un universo de estudio, realizan observaciones por periodos prolongados que describen completa y detalladamente, y efectúan entrevistas estructuradas y no estructuradas" (Ibíd.). Estas técnicas de investigación, considera Inclán, se emplean simultáneamente, pero la observación directa es el medio privilegiado. (Piña Osorio, 1997, 44)

El *método etnográfico* empleado en esta investigación, comprendió un proceso de construcción paulatina con todas y cada una de las personas de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos docentes y familias), al tiempo que posibilitó la vinculación de los y las investigadores/as como sujetos activos en la formulación de orientaciones pedagógicas. En este sentido, "los etnógrafos no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas teóricas y prácticas que impliquen una intervención pedagógica mejor." (Rockwell, 1994)

Plantear esta investigación como un *estudio de caso* supone considerar la singularidad de una comunidad y un contexto (Colegio Alcaravanes) y a su vez, establecer ‘generalizaciones’ que permitan el análisis del problema y objeto investigativo en otros espacios y comunidades. “El concepto generalización en el contexto de la investigación cualitativa implica claramente que lo que aprendemos de una indagación se utilizará o se aplicará en otros escenarios [...] Si somos incapaces de utilizar lo que aprendemos, el aprendizaje no tiene utilidad instrumental.” (Eisner, 1998, 237) La generalidad y lo universal es distinto a la generalización, pues ésta permite “recontextualizar” los hallazgos a nuevas singularidades sin tender a suprimir la especificada, rescatado lo particular como una forma de cuestionar o validar los resultados de una investigación.

La observación participante y los grupos de discusión (Galindo Cáceres, 1998) aseguran la participación activa de la comunidad en la investigación; por consiguiente, la *investigación acción educativa* (Elliott, 1993, 1994) posibilitó la construcción del conocimiento con la comunidad educativa del Colegio, teniendo en cuenta las apreciaciones, opiniones, sugerencias de profesores y estudiantes durante los momentos de la investigación, además de su participación en el análisis, interpretaciones, conclusiones y otros aspectos del presente estudio.

3.1 INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Siguiendo el planteamiento de Catalina Inclán citada por Piña Osorio (1997, 45): “[...] la etnografía se entiende como una metodología de trabajo de campo, que emplea distintas técnicas para la obtención de información empírica que, a lo largo de la investigación, construye sus categorías analíticas paulatinamente.”

Un primer instrumento retomado es el *diario pedagógico*, en el cual se consignó la información obtenida de las experiencias en los momentos de observación e interacción con la comunidad académica, estos registros permitieron el cruce posterior de la información obtenida en las diferentes actividades de la investigación. “Esta técnica supone la realización de observaciones intensivas en el aula de clases con la finalidad de captar el mayor número de situaciones y acontecimientos [...] y la construcción de categorías para el análisis del trabajo.” (Inclán, 1992, p. 54-55)

“La presencia directa es, indudablemente, una valiosa ayuda para el conocimiento social porque evita algunas mediaciones –del incontrolado sentido común de terceros- ofreciendo a un observador crítico lo real en toda su complejidad.” (Guber, 2001, 61). De allí que la *Observación participante*, nos permitió identificar aspectos relevantes que emergen de la singularidad del contexto, del Colegio Alcaravanes específicamente, y al mismo tiempo le fue otorgada a la investigación

un orden particular, en relación con el tiempo, el ritmo, las actividades y la dinámica en general.

“La *entrevista grupal*, usualmente reconocida como de grupo focal, posee la característica de ser semiestructurada, con la posibilidad, como sucede por regla general con los instrumentos cualitativos y participativos, de irse transformando y reorientándose en la medida que avanza la investigación”. (López, Hiader; 2002, 228). Entendiendo esta investigación como una construcción colectiva, que parte del trabajo colaborativo, se abordaron *entrevistas a profundidad* con docentes y estudiantes a través de *grupos de discusión o grupos focales*, en los cuales la comunidad académica se instaura como un miembro activo, el estudiante deja de ser un objeto de investigación para convertirse en parte del proceso intergremial-interdisciplinario en la búsqueda de soluciones al problema planteado. “la entrevista focal es una técnica importante para la recolección de datos en la investigación cualitativa, la cual requiere un proceso de preparación y desarrollo, al igual que un método sistemático de análisis de la información obtenida. En esta medida, los grupos de discusión han de cobrar sentido en razón de la posibilidad de comprender y relacionar los valores prácticos y cotidianos con las aproximaciones conceptuales obtenidas durante el proceso de indagación y análisis documental.” (Molina, 2002)

Otros instrumentos cobran validez, para caracterizar e identificar las *necesidades educativas de la población con capacidades o talentos excepcionales*. En relación con los sujetos y su contexto, se utilizaron *cuestionarios y test informales*; como parte de un “[...] proceso *estructurado* de recogida de información a través de la complementación de una serie predeterminada de preguntas [...] La finalidad es conseguir la máxima comparabilidad en la información.” (Argimon Pállas, 1993, 135).

El proceso investigativo se llevó a cabo de manera paralela, con el fin de lograr los propósitos planteados en la propuesta inicial, es difícil enunciar un corte o división de los momentos en los cuales se realizó cada actividad o acto de la investigación, en tanto el diseño o el uso de un instrumento dado, arroja información pertinente para la investigación en general. Se partió de tres componentes: modelos explicativos y comprensivos de la “excepcionalidad”, propuestas educativas y modelos pedagógicos (con énfasis en el perfil o concepción del maestro). Cada componente fue analizado en los diferentes momentos de la investigación cruzando los datos empíricos y los conceptuales, a través de la discusión con docentes y estudiantes.

3.2 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

Tener presentes los objetivos planteados inicialmente en esta investigación, permitió desarrollar cada actividad en un orden lógico y preciso; rescatando la efectividad en el proceso de indagación, la recolección de la información, el diseño

y la aplicación de instrumentos, así como la sistematización y el análisis de los resultados. Este orden inductivo de categorización de las estrategias de investigación y metas propuestas, dispone la planificación organizativa del estudio, así como la disposición de los recursos y los compromisos asignados.

Un primer momento, comprende la necesidad de identificar y analizar los modelos explicativos y comprensivos empleados en la pedagogía y áreas afines para la conceptualización y atención educativa de la población con capacidades y/o talentos excepcionales.

Por medio de la búsqueda bibliográfica, el análisis documental, la elaboración de reseñas teóricas e investigativas, los grupos de discusión con docentes y estudiantes (concebidos como miembros activos –coinvestigadores- del proceso), el diseño de mapas argumentativos y sábanas de categorías, se hizo posible la construcción del estado del arte en relación con los modelos explicativos y comprensivos de las capacidades o talentos excepcionales como soporte teórico para abordar el problema planteado.

Los encuentros con docentes, a través de la metodología de *grupos focales*, se iniciaron con la realización de un taller de preconceptos con el fin de identificar los imaginarios y representaciones acerca de las capacidades o talentos excepcionales; además, se abordaron algunos elementos conceptuales sobre identificación de la población que les permitieran hacer descripciones de los/as estudiantes y contribuir en el proceso de preselección y evaluación de un modo, en lo posible, más “objetivo”.

Para realizar esta actividad, se consideró la propuesta metodológica sobre concepciones acerca del “superdotado”¹⁹ planteada de la siguiente manera: trabajo en subgrupos para el diseño de mapas conceptuales con imágenes; cada equipo propuso un intento de definición del concepto de capacidades o talentos excepcionales, las definiciones logradas se socializaron en colectivo y éstas fueron discutidas en la dinámica de conversatorio; finalmente se intentó construir una definición general²⁰.

Un segundo encuentro basado en la identificación y comprensión de modelos explicativos y comprensivos de la “excepcionalidad y la superdotación” se orienta a partir de la socialización ante el grupo de docentes, los hallazgos del rastreo bibliográfico y la elaboración de las reseñas investigativas y conceptuales; en este se presenta una lista de modelos de manera indiscriminada, seguido de la discusión en subgrupos para el análisis de cada argumento teórico con el

¹⁹ ESCUDERO, Zulma Elvira. BARALE, Carmen Margarita. (2002). Una experiencia en la formación docente, concepciones acerca del superdotado. En: Revista Alternativas – Serie: Espacio Pedagógico. Vol 7 No. 28: 73-84.

²⁰ Ver Anexo 6: Taller de Preconceptos.

propósito de categorizar dichos modelos, obteniendo una matriz conceptual que permitió comprender y hacer relaciones entre cada modelo (explicativo y comprensivo).

Para la caracterización del modelo pedagógico del Colegio Alcaravanes los espacios de discusión se centraron en el análisis de los modelos pedagógicos y estrategias de atención a la población en mención, la revisión del Proyecto Educativo Institucional (específicamente en el componente pedagógico), el Plan Rector y las Orientaciones Nacionales para la Atención Educativa a la Población con Capacidades o Talentos Excepcionales diseñadas por el Ministerio de Educación Nacional. Cada componente fue revisado y analizado mediante el cruce de categorías según los modelos pedagógicos actuales, estableciendo relaciones de pertinencia y coherencia con la oferta educativa de la institución.

Las reflexiones sobre modelos explicativos y comprensivos, modelos pedagógicos y estrategias de atención educativa para esta población, contribuyeron a la elaboración de las orientaciones, entendiendo que desde una perspectiva inclusiva, los apuntes construidos en cada espacio de discusión, fueron las herramientas abordadas para la propuesta inicial; poniéndose a consideración ante el equipo docente y teniendo en cuenta las correcciones sugeridas. Estas orientaciones podrán asimilarse como parte del dispositivo institucional de apoyos o recursos (aula de apoyo ampliada), servicio que brinda actualmente esta institución para los/as estudiantes con necesidades educativas especiales.

Es así como surge un alto en el planteamiento, ya no partiendo de una pregunta centrada en el sujeto, en sus capacidades o talentos excepcionales, sino fundada en un enfoque inclusivo, en el marco de un modelo pedagógico socio-crítico que convoque a la educación para la diversidad y a la participación conjunta de esta construcción.

Teniendo en cuenta la necesidad de identificar y caracterizar las Necesidades Educativas (N.E.) de la población con capacidades o talentos excepcionales del Colegio Alcaravanes del Municipio de Envigado; se abordaron los referentes teóricos indagados inicialmente, permitiendo resaltar unas categorías de análisis con su respectiva fundamentación conceptual; como componentes orientadores del concepto de capacidades o talentos excepcionales en este estudio, no en relación con las características que nominan al sujeto, sino desde una perspectiva que aborda y describe el desempeño del mismo. Estas categorías son: la creatividad, la inteligencia emocional, los estilos de pensamiento y la Modificabilidad Estructural Cognitiva, las cuales sustentan el diseño y la propuesta conceptual del protocolo de evaluación²¹.

²¹ Ver anexo 3. Instructivo del Protocolo de Evaluación.

La *observación participante*, se instaura como una dinámica fundamental en el proceso de identificación, su importancia reside en la lectura específica del ámbito educativo en el Colegio Alcaravanes, en tanto permite dimensionar desde la interacción en el contexto real, las representaciones sociales a través de las prácticas culturales ligadas a este entorno, “[...] el sentido de la vida social se expresa particularmente a través de discursos que emergen constantemente en la vida diaria, de manera informal por comentarios, anécdotas, términos de trato y conversaciones.” (Guber, 2001, 75).

A través de esta *observación participante*, se lleva a cabo un proceso descriptivo-cualitativo, mediante sesiones de trabajo en el aula con estudiantes y docentes, en cada nivel o grado escolar de la Institución Educativa. La observación y la participación constituyen un intento por acercarse desde otra perspectiva a la realidad del contexto como investigadores/as, otro acercamiento posible a las prácticas pedagógicas, con respecto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la dinámica grupal y el tipo de relación que se establece entre docentes y estudiantes. La descripción de estas observaciones fueron consignadas en el *diario pedagógico* y a través de registros fotográficos.

Al tiempo que se realizó el proceso de observación y participación, que continúa desde este momento hasta la culminación del estudio en espacios diferentes al aula; la comunidad educativa (familias, docentes y estudiantes) participó en el diligenciamiento de una *lista de nominación* (check list)²², de la cual se pretendía obtener una muestra representativa de los y las estudiantes que mostraran un mayor desempeño en las categorías antes mencionadas, exceptuando los estilos de pensamiento²³; concibiéndolas como componentes fundamentales de las características de los sujetos con Capacidades o Talentos Excepcionales. Es importante aclarar el carácter informal de este instrumento; no se utilizan formatos estandarizados en ningún proceso desarrollado en esta investigación, pues la intencionalidad no radica en diagnosticar la excepcionalidad de los y las estudiantes, sino en el análisis del desempeño particular en estas categorías.

Esta Check List, que aparece como un instrumento de enfoque cuantitativo, arrojó una muestra representativa de estudiantes convocados en un segundo momento del proceso de evaluación descriptiva, con el fin de obtener la identificación y caracterización de las necesidades educativas de la población con capacidades o talentos excepcionales; no obstante, se conserva la claridad del enfoque cualitativo-interpretativo, en tanto la pretensión consistía en comprender y

²² Ver Anexo 2. Check List.

²³ Es incompatible analizar los Estilos del Pensamiento desde una herramienta como ésta, dado que no se aplica la clasificación en escala; además, no se puede detectar la inclinación en el Estilo de Pensamiento en niños menores de 12 años. Esta categoría se incluye en el protocolo de evaluación, con un formato dirigido a los estudiantes de básica secundaria.

describir; fue necesario acudir a este instrumento, concientes de la dificultad para realizar un estudio que acogiera a toda la población.

Para el diligenciamiento de este instrumento, se aclararon algunos criterios por medio de encuentros y discusiones con el equipo docente, basados inicialmente en el taller de preconceptos sobre definición y características de las personas con capacidades o talentos excepcionales.

Una vez construido el formato -check list-, se solicitó a familias y docentes la participación en su desarrollo con el fin de obtener información desde dos fuentes y cruzarlas posteriormente en la sistematización de los datos obtenidos. Se tuvo en cuenta como unidad de selección el 15% de los y las estudiantes con el puntaje más alto.

Luego de obtener los resultados de este proceso, los/as estudiantes que fueron seleccionados/as y sus familias convinieron aprobar o no su participación en las actividades posteriores de evaluación, mediante la realización de reuniones informativas en donde se solicitaba un consentimiento verbal y por escrito.

Las siguientes anotaciones se retoman de los apuntes ofrecidos por nuestro asesor Camilo Quintero (estudiante de Ingeniería agronómica, Universidad Nacional), quien nos asesoró en la actividad de estadística. En busca de un programa versátil y de acceso común, para el ingreso y sistematización de la información, se eligió trabajar en hojas de cálculo diseñadas bajo el programa EXCEL ® de Microsoft. Este programa permite asignar la información en columnas, diseñar filtros, acceder a estadísticas y funciones básicas, además, es aceptado como formato universal de exportación de datos para otros programas y paquetes estadísticos como el SAS ®, R, Statgraphics ®, SPSS ®, entre otros.

Entre sus desventajas se encuentran los requerimientos de memoria y espacio en el disco, debido a que los archivos se vuelven pesados, computacionalmente hablando, haciendo difícil su transporte en un medio de baja capacidad como un disquete (1.44Mb).

Uno de los requisitos de estudio implementado fue el análisis por categorías, comprendidas en Modificabilidad Estructural Cognitiva, Inteligencia Emocional y Creatividad, dichas categorías deben ser independientes y mutuamente excluyentes, demandando una modificación de la **check list** en estructura, en tanto algunas preguntas hacían alusión a más de una categoría. La solución acogida consistió en duplicar aquellas preguntas con esta dicotomía, obteniendo 68 preguntas por encuesta. Esta decisión se argumenta en la importancia de resaltar las categorías, en lugar de enfocarse en las preguntas para identificar niños/as con capacidades o talentos excepcionales.

Desde el punto de vista del análisis, el problema radica en que un ítem se encuentra técnicamente “duplicado” en la hoja de cálculo, no obstante, este problema se puede resolver aceptando que si un/a estudiante reportó un valor (siempre, casi siempre, pocas veces, nunca), en un ítem que resalta dos cualidades, se le debe sumar doble el punto o ponderando las preguntas.

Para el análisis estadístico, se retomaron los cuestionarios de los/as estudiantes teniendo en cuenta:

- El puntaje obtenido por cada estudiante según lo asignado a cada ítem por categoría y su sumatoria, así, siempre (3), casi siempre (2), pocas veces (1), nunca (0).
- Las variables estratificadoras y de confusión para identificar tendencias, analizando primero cada fuente de información, de acuerdo al tipo de encuestado.
- Las variables categóricas empleadas estudiando el número de respuestas en nunca, pocas veces, casi siempre, y siempre.

Se dispuso de toda la información tabulada para realizar el análisis en un solo bloque, en especial para la selección de los/as estudiantes dentro del 15% superior.

Se definió estudiar las encuestas Docentes y Padre-Madre por separado, con el propósito de visualizar los puntajes determinados en cada una de las fuentes y tratar de parearlas de ser posible, de este modo los/as estudiantes que tienen las dos encuestas y los que no, quedaron en igualdad de condiciones.

Es de notar la distribución de los puntajes asignados por cada fuente a los estudiantes. En la figura 1 se muestra la distribución por la fuente docente y la figura 2 muestra la distribución de los datos aportados por las familias.

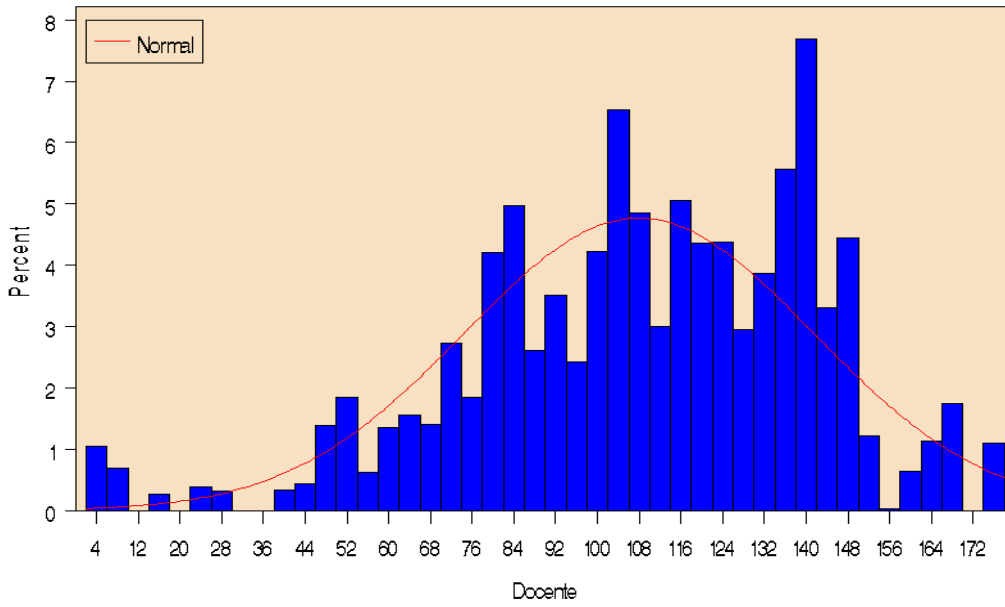


Figura 1. Diagrama de frecuencias para el puntaje de la fuente Docente

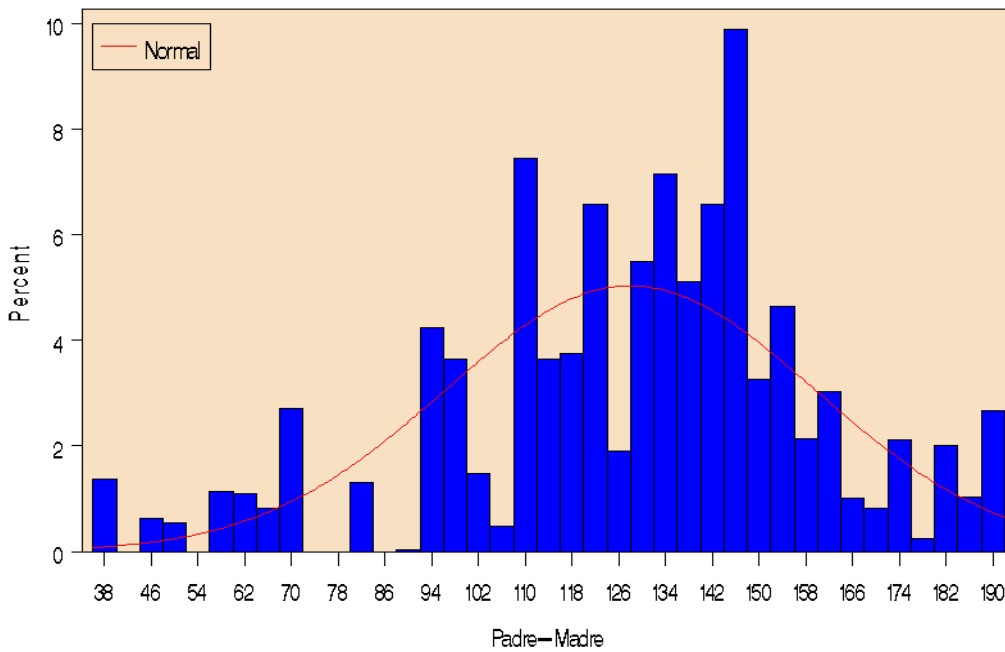


Figura 2. Diagrama de frecuencias para el puntaje de la fuente Padre-Madre

Los diagramas de frecuencias muestran no tienden precisamente a una distribución normal marcada por el color rojo, aunque en el caso de los docentes la forma de campana es más evidente, en ambos casos la distribución de frecuencias está inclinada hacia la derecha, indicando que las calificaciones altas son frecuentes entre Padres-Madres y Docentes pero, evidentemente sus promedios son diferentes.

Para este estudio se elaboró una lista en orden alfabético por cada niño/a o joven asignándoles una posición en dicha lista, con el puntaje asignado por el docente y por las familias se seleccionaron de ambas fuentes los estudiantes que se encontraban en la franja del 15% superior del puntaje, es decir, la cola derecha de la distribución de frecuencias para ambas fuentes.

La figura 3 representa toda la población estudiada y confirma el efecto de la fuente en la selección de los estudiantes, la cruz en la gráfica representa el promedio, las cajas y bigotes representan la distribución de los puntajes y siempre son más altos en las familias que en los docentes.

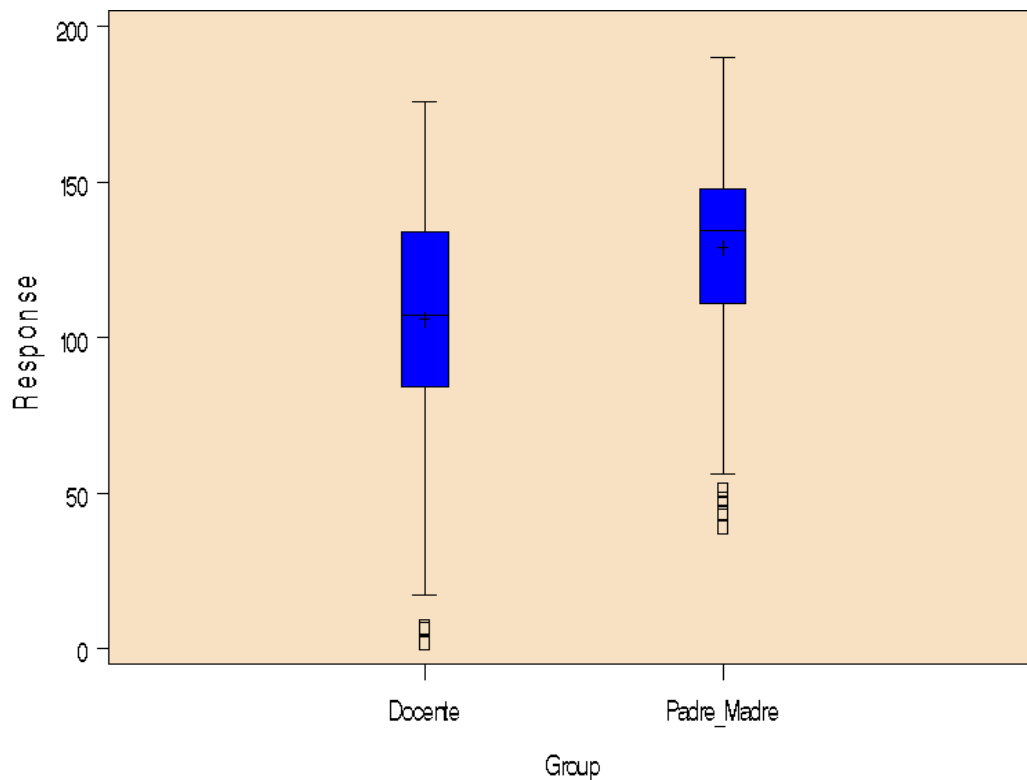


Figura 3. Diagrama de caja y bigotes para las dos fuentes en el estudio.

En total 45 niños, niñas y jóvenes de los diferentes niveles escolares del Colegio Alcaravanes fueron preseleccionados para el proceso de *evaluación individual* y el trabajo en *grupos de discusión o entrevistas en grupos focales*. Esta segunda fase de identificación se centró específicamente en una descripción del desempeño de los/as estudiantes durante la prueba y en el análisis contextual en relación con la oferta educativa de la institución.

El diseño del protocolo de evaluación se basó en la evaluación dinámica propuesta por la teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva de Raven Feuerstein. Es importante aclarar que la evaluación no contiene el uso de herramientas formales o estandarizadas, se retoman aportes conceptuales y metodológicos, mas no la batería en su total rigurosidad.

Dos aspectos condicionan las características y el desarrollo de la construcción e implementación del protocolo de evaluación; inicialmente, existe una dificultad en el medio para acceder a pruebas de evaluación que profundicen en el desempeño del sujeto, desde cada categoría en términos descriptivos. Por otra parte, la caracterización no debe restringirse a la medición de la Capacidad Intelectual (CI): en primer lugar, una medida no brinda herramientas para el enriquecimiento de las prácticas pedagógicas y en segundo lugar, no sólo es necesario evaluar el funcionamiento de las habilidades o funciones cognitivas, también es indispensable retomar otros elementos del desarrollo y el desempeño del sujeto, tales como la creatividad, el procesamiento de la información, los estilos cognitivos (en jóvenes mayores a 12 años), y la inteligencia emocional.

Se aplicó el Protocolo de Evaluación en aquellos niños, niñas o jóvenes seleccionados a través del diligenciamiento y la sistematización de la check list o en casos particulares a aquellos remitidos por otras instituciones por indicios de capacidades, o talentos excepcionales, estas remisiones se hicieron por medio de descripciones del proceso educativo o evaluación de capacidad intelectual desde la aplicación de test. En este proceso de evaluación participaron 32 estudiantes, entre ellos 16 hombres y 16 mujeres de los diferentes niveles escolares del Colegio Alcaravanes.

Los resultados obtenidos de las evaluaciones se cruzaron con la información recogida en el análisis de las historias académicas, que contienen la descripción del proceso de formación de cada estudiante durante el año en curso (en algunos casos fue necesario acudir a los archivos en años anteriores o analizarla en un equipo ampliado con docentes); para los resultados finales se construyó un registro descriptivo individual del potencial de desarrollo de los/as estudiantes evaluados/as.

En acuerdo con los y las estudiantes evaluados/as del Colegio Alcaravanes, estas descripciones de desempeño y potencial de aprendizaje, no serán consignadas en este informe debido al carácter de individualidad; además, la importancia de este

estudio no se fundamenta en el etiquetamiento del sujeto, ni en la descripción de su excepcionalidad y mucho menos a una clasificación que contribuya y profundice los procesos de segregación, discriminación y prejuicios sociales; el propósito se enmarca en la necesidad de fortalecer la oferta educativa desde un enfoque inclusivo. Desde esta perspectiva, cobra sentido el análisis y la comprensión de los/as estudiantes en relación con sus necesidades educativas; tornándose irrelevante la pretensión de explicitar si es o no una persona con capacidades o talentos excepcionales.

Cada actividad realizada en el transcurso de esta investigación, forma parte esencial para el cumplimiento del propósito fundamental de la misma, el cual consiste en el diseño de una propuesta conceptual que oriente el modelo pedagógico del Colegio Alcaravanes desde un enfoque inclusivo; no obstante, las técnicas utilizadas que incidieron directamente son los grupos de discusión con docentes y estudiantes, la observación participante y el análisis documental; cabe resaltar que estas técnicas de investigación se establecen como ejes transversales durante todo el proceso de investigación.

La propuesta del trabajo, partiendo de la metodología de *grupos de discusión* se retoma con dos propósitos fundamentales; el primero, identificar las necesidades educativas y posibilidades de desarrollo en el proceso de formación de los y las estudiantes del Colegio Alcaravanes, a través de su participación en espacios de debate; el segundo dirigido al enriquecimiento de la oferta educativa de la institución, con relación a la población con Capacidades o Talentos Excepcionales, en el marco de un modelo pedagógico socio-crítico, con enfoque inclusivo.

Los y las estudiantes seleccionados para la segunda fase del proceso de evaluación, incluyendo aquellos que decidieron eximirse de la evaluación individual, fueron convocados para participar en la construcción de propuestas en relación con la oferta educativa de la Institución que fortalezcan los procesos de inclusión en la institución, los dispositivos institucionales y sus estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo constituye un intento por realizar un proceso pleno de cooperación, en tanto la participación activa en perspectiva de inclusión; debe involucrar a la comunidad educativa en general. Por efectos de organización, el grupo fue dividido por niveles escolares de la siguiente manera: grupo 1, de Casa Escolar a grado segundo; grupo 2, de tercero a quinto; grupo 3, de sexto a octavo; y grupo 4, de noveno a once. El registro de este trabajo, se llevó a cabo por medio de notas de relatores, diario pedagógico, registro de audio y fotografías.

Para desarrollar esta actividad se retomaron los diferentes aspectos de la cotidianidad educativa, relacionados directamente con las estrategias de enseñanza y los dispositivos institucionales; en los encuentros se solicitó a los estudiantes, partiendo de una entrevista abierta, semiestructurada, que

expresaran su visión actual sobre la incidencia de dichas estrategias en su proceso formativo, los aportes que podrían hacer a éstas, y desde sus necesidades, que propuestas harían falta para mejorar este proceso.

Durante la discusión, se evidenció en los/as estudiantes un sentido amplio de apropiación y comprensión sobre los dispositivos institucionales y las estrategias de enseñanza, posibilitando la participación activa y coherente en cada tema o pregunta planteada; cabe resaltar que surgieron propuestas en diferentes dimensiones de la vida institucional relacionados con aspectos de infraestructura, componente pedagógico y clima institucional. En este proyecto se retoman las propuestas centradas específicamente en el componente pedagógico, no obstante, se construyó un informe escrito que fue enviado a docentes y personal administrativo del Colegio Alcaravanes.

Partiendo de la identificación y la caracterización de la población con capacidades o talentos excepcionales del Colegio (protocolo de evaluación), la observación participante y los encuentros con docentes y estudiantes, se construyeron algunas orientaciones para la atención educativa a la población con capacidades o talentos excepcionales, en el marco de la atención a la diversidad y la integración educativa; estas orientaciones constituyen una propuesta susceptible de integrar a la dinámica institucional, con tendencia de aplicación a todos/as sus estudiantes.

4. CONCLUSIONES

4.1 PROCESO DE IDENTIFICACIÓN Y DE EVALUACIÓN DINÁMICA DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS

Como resultado no presentamos un conjunto de características globales de los sujetos que podrían catalogarse como posibles “talentosos” o “capaces excepcionales”. No se encontrará un diagnóstico ni mucho menos un etiquetamiento pormenorizado de los estudiantes. Tampoco se muestra una descripción individualizada de los muchachos y muchachas en términos de las formas en que se evidenciaron las categorías y los componentes relacionados teóricamente desde nuestro proyecto (modificabilidad cognitiva, inteligencia emocional, estilos cognitivos y creatividad). No expondremos unas subjetividades mediante un dedo omnipresente que señala, que indica, que hace visible lo existente en la cotidianidad de la escuela. Tampoco demarcaremos una clasificación basándonos en el coeficiente intelectual ni en una ramificación de las capacidades o talentos excepcionales (por ejemplo en generales, específicos, “idiot savant” e hiperestimulados como lo plantean las *Orientaciones nacionales*, MEN, 2005).

Nuestra apuesta está instalada en otro lugar. No es el lugar de la caracterización abstracta, detallada, pormenorizada de los y las estudiantes del Colegio. Es más bien un espacio de reflexividad sobre los procesos evaluativos desplegados en el proceso de investigación y práctica pedagógica. Con lo anterior queremos expresar contundentemente que no hablaremos tanto de los supuestos “objetos de estudio” como sí de nosotros en un proceso inminente e insoslayable de reconstrucción de lo planteado como *punto de partida*. Daremos un testimonio. Haremos una confesión. No fragmentaremos las subjetividades evaluadas, sino que hablaremos del proceso de evaluación y de los posibles caminos por explorar.²⁴

En nuestro proceso de identificación de las capacidades o talentos excepcionales y de evaluación de las necesidades educativas, efectuamos las siguientes actividades y pruebas: la observación participante, la Check List, un Protocolo de Evaluación (conformado por tres documentos: un instructivo, un protocolo de

²⁴ Estas reflexiones de corte teórico y procedimental no implican que no se vaya a entregar un informe con los resultados del proceso evaluativo al estudiantado, al profesorado y a los padres y madres de familia del Colegio que participaron en el proyecto de investigación y práctica pedagógica. Sin embargo, los informes contendrán una descripción cualitativa contextualizada del desempeño o actuaciones de los estudiantes durante el proceso de evaluación y unas recomendaciones para estructurar actividades que favorezcan sus procesos de formación.

aplicación y un protocolo de registro) y lectura de las historias académicas. Estas instancias nos posibilitaron interactuar tanto con las distintas perspectivas teóricas e instrumentales sobre las formas de “identificación” (Alonso y Benito, 1996; Prieto, 1997; Acereda y Sastre, 1998) como con los procesos de discusión, estructuración y experiencia de la misma evaluación.

Después de realizado el proyecto, estamos seguros y seguras de que una “evaluación dinámica contextualizada” es altamente beneficiosa para una propuesta educativa fundamentada en un enfoque inclusivo. Desde este punto de vista, la relación directa entre evaluación-educación no se hace mediante la puntuación que es producto de una práctica artificiosa de laboratorio centrada en los resultados y respuestas del “sujeto” evaluado, sino que se consideraría desde la interacción entre el desempeño o funcionamiento contextualizado de los sujetos y la posibilidad de estructuración de una oferta educativa, es decir, de las necesidades educativas (Duck, 2005. citado en MEN, 2005). Esta interacción no pasa por los puntos del coeficiente intelectual. De hecho, estamos convencidos de la inutilidad del CI en los procesos formativos desde un enfoque inclusivo.

La *observación participante* tenía como objeto las estrategias pedagógico-didácticas y las estrategias de aprendizaje, lo cual facilitó la inmersión en el contexto educativo mediante el conocimiento vivencial de las prácticas pedagógicas y de la interacción entre el profesorado y el estudiantado. Por tanto, valoramos enormemente todos esos contactos construidos con los espacios áulicos y recreativos, con las conversaciones de aula, con la participación en las clases, con el preguntar en el descanso, con lo intempestivo de la cotidianidad en el contexto.

La observación también ayudó en la identificación y caracterización del modelo pedagógico del Colegio desde la experiencia y no tanto desde lo textual, pudiendo apreciar el estado intermedio de transformación o reconstrucción por el que estaba pasando el Proyecto Educativo Institucional. Es decir, cuando empezamos a efectuar las observaciones participantes, el Colegio había iniciado un proceso de reestructuración o de explicitación del PEI, el cual pasaba necesariamente por la vida cotidiana de sus agentes educativos. No es que fueran a inventar un nuevo PEI, sino que estaban en un arduo proceso de concreción, definición, delimitación de la experiencia acumulada por sus años de existencia. También se realizó un análisis documental del Proyecto Educativo institucional, del Plan Rector y de algunos proyectos de aula y transversales para complementar la información sobre el Colegio.

Además, podemos indicar que en el proceso de observación, incidieron mínimamente las siguientes variables: el número de estudiantes por grupo, la asignatura y las actividades de clase o institucionales. Estas variables marcaron tanto el contenido como las formas de observar e interactuar con el Colegio. La cantidad de los grupos facilitó la observación colectiva y singular de los sujetos o

de las estrategias. Siendo una ventaja considerable en relación con los grupos hacinados y multitudinarios de las escuelas estatales. Tampoco es lo mismo relacionarse con las y los estudiantes en el marco de un Taller de zancos que en una clase de matemática ni tampoco interactuar con los maestros y maestras en una discusión de área que en una Asamblea o en un estudio de caso. Por consiguiente, estamos convencidos de que estas variables fueron favorables para el cumplimiento del objetivo específico y para la intención que subyacía al instrumento de investigación.

En síntesis, pudimos apreciar un enfoque socio-constructivista con método de proyectos (de aula e investigación) y con otras estrategias complementarias según las asignaturas y niveles, entre las cuales podemos resaltar las siguientes: discusión grupal, lectura en voz alta y silenciosa, talleres de dibujo y pintura, exposiciones, diálogos, confrontación individual, salidas exploratorias cercanas, visitas a la biblioteca escolar, proyección de videos, salidas pedagógicas (en la ciudad y por fuera del departamento), realización de juegos educativos, ejercicios de escritura colectiva, entre otras.

Un resultado interesante encontrado con este instrumento consiste en la construcción de una primera percepción (somera e imaginaria) sobre la población que podía seleccionarse para la Evaluación Individual. En ese momento del proceso teníamos un interés explícito por identificar y diferenciar el estudiantado con capacidades y talentos excepcionales. Por ende, la observación y el diálogo alrededor de los registros nos ayudaron a tantear las posibles personas que podían hacer parte directa del proyecto y práctica pedagógica.

Para poder seleccionar la población, se diseñó e implementó una “lista de nominación” (Check List), que en tanto herramienta informal de investigación nos sirvió para establecer una especie de tamizaje poblacional, es decir, un filtro o barrido parcial de todo el estudiantado desde las categorías que constituyen la definición de capacidades y talentos excepcionales. Durante el proceso de aplicación, no se pudieron recolectar todas las Check List de la población estudiantil.

Como análisis de esta herramienta, el equipo investigador concluyó que es un instrumento extenso, que contenía preguntas ambiguas e imprecisas, con una presencia repetida de componentes a evaluar, posibilitaba una apreciación subjetiva en las respuestas (que además eran reducidas) y su diligenciamiento generaba cansancio y agotamiento. Teniendo en cuenta lo anterior, para la realización del análisis estadístico de la información recolectada, se tomaron las siguientes decisiones: se excluyeron los ítems referidos a estilos de pensamiento (puesto que consideramos que no podían describirse mediante esta herramienta tan cerrada y estática), se reagruparon los ítems según las demás categorías de análisis (modificabilidad, inteligencia emocional y creatividad) y se excluyeron las

preguntas con un sesgo elevado (es decir, las que denotaban altos niveles de ambigüedad e imprecisión para las respuestas).

A pesar de los inconvenientes y contratiempos tenidos durante toda la aplicación de la Check List (el cual conmocionó la dinámica institucional del Colegio), tenemos que resaltar y valorar enormemente el alto grado de compromiso de profesores, profesoras, padres, madres y estudiantes, los cuales, a pesar de las dificultades, estuvieron siempre dispuestos a colaborar con el proyecto de grado.

El análisis estadístico de la Check List lo entendimos en su momento como un camino legítimo y válido para el proceso de selección e identificación de la población, puesto que la *Evaluación Dinámica* no se podía hacer con todos los y las estudiantes del Colegio. No teníamos ni el tiempo suficiente ni era el único objetivo del proyecto. Por encima de los problemas y las imposibilidades inmediatas para comprender el “lenguaje estadístico” persistimos en su viabilidad o pertinencia para el tamizaje poblacional.

Sin embargo, desde nuestra perspectiva actual, consideramos que ésta herramienta informal acompañada de su análisis estadístico no tiene validez alguna desde los procesos de *evaluación dinámica contextualizada*. La estadística no interpreta ni los procesos ni las construcciones ni las subjetividades implicadas en la evaluación. Los datos son representaciones vacías de lo que acontece en los sujetos encontrando lo homogéneo mediante fracciones o percentiles e incluso permitiendo establecer selecciones fragmentadas de datos (sin subjetividad) para validar o legitimar científicamente lo que hacemos en las relaciones humanas. La estadística representa un eslabón arcaico proveniente de las ciencias positivas.

La Check List no puede ser una herramienta pertinente para un tipo de evaluación aplicada en contexto, puesto que perpetúa prácticas clasificatorias explícitas basadas en criterios uniformes de comparación. Ni siquiera se salva por el hecho de ser considerada como una herramienta informal. En esencia queremos rescatar la multiplicidad de posibilidades de relación con los otros y con nosotros mediante la ausencia de datos estadísticos. La estadística merecería ser proscrita de todo ejercicio de formación.

Desde un enfoque psicológico histórico cultural, la validez de los procesos de evaluación es completamente ecológica (Cole, 1999) por oposición a la implementación de tests o pruebas estandarizadas y a una especie de análisis estadístico normativo.

En la medida que el sistema cerrado del psicólogo no capta de forma veraz los elementos del sistema abierto del que supuestamente es modelo, los resultados experimentales representan sistemáticamente de manera equívoca el proceso vital a partir del cual se derivan. La cuestión de la validez ecológica se convierte entonces en

una cuestión de la violencia que se hace al fenómeno de interés debido a los procedimientos analíticos empleados. En este sentido, afirmamos, la *invalidez* ecológica se incorpora directamente en los mismos procedimientos de prueba estandarizados. (Cole, 1999, 220)

La incorporación de los contextos como un factor de validez y legitimidad, se constituye en un poderoso componente para sustentar los procesos evaluativos que se oponen a la implementación de la psicometría. Además, estaría marcando pautas directas para el despliegue de estrategias de atención contextualizadas a las realidades singulares que intenten mejorar la calidad de la educación para todos y todas.

Ahora bien, la evaluación dinámica contextualizada no estaría orientada obligatoriamente al proceso de identificación de las capacidades o talentos excepcionales, pero no se excluye como una posibilidad de análisis ecológicamente pertinente. Desde esta perspectiva, Álvarez Valdivia y Pérez Luján (2002) plantean que si se tiene en cuenta el carácter inicialmente exterior social de las funciones psíquicas y la importancia decisiva de la actividad conjunta en el proceso que lleva a su internalización, resulta pertinente introducir el concepto de zona de desarrollo próximo para la comprensión del origen y desarrollo de la “superdotación”.

La zona de desarrollo próximo que determina la esfera de los pasajes del sujeto de lo que puede hacer solo a lo que es capaz de realizar con otro (con responsabilidad diferencial en cuanto a sus dominios simbólicos), es el momento decisivo en las interrelaciones del desarrollo y la enseñanza. Lo central es estudiar la posibilidad de que el alumno se eleve, mediante la actividad conjunta, a un nivel superior, pasando de lo que sabe hacer a aquello que aún no puede hacer sólo. (Álvarez Valdivia y Pérez Luján, 2002, 53–54)

Basándose en este presupuesto, se puede afirmar que lograr la eficiencia para la identificación de la capacidad o talento excepcional incluye crear y utilizar las zonas de desarrollo próximo, implicando que el maestro se ocupe de identificar no sólo los conocimientos y conductas efectivas, sino las conductas o conocimientos en proceso de cambio. “En esta indagación resulta esencial la información procedente de las interrelaciones estudiante–maestro en el proceso de ejecución durante el planteamiento y solución de las tareas diagnósticas.” (Ibíd.)

Este enfoque histórico-cultural se constituye en un reto importante al momento de construir estrategias o pruebas de identificación de la población con capacidades o talentos excepcionales en la medida que viabiliza la incorporación del contexto y del potencial de aprendizaje del sujeto, implicando construir e inventar permanentemente una diversidad de caminos hacia las estrategias en el aula y la

vinculación del contexto, de la comunidad, de otras instituciones educativas, tales como el método de proyectos, el aprendizaje colaborativo, el trabajo grupal e individual, las consultas y su socialización, las salidas pedagógicas, las clases-paseo, el texto libre, el aula-taller, los centros de interés y motivación, los juegos libres, etc. Son métodos contextuales que al tiempo que nos permitirían la identificación estarían procurando la atención educativa en lo cognitivo, lo metacognitivo, lo social, lo afectivo, lo corporal.

Ahora bien, plantearemos algunos de los beneficios o ventajas que trajo consigo la realización de una evaluación dinámica contextualizada por oposición contundente contra cualquier forma psicométrica cuantitativa de evaluación.

Posibilita centrarnos en los procesos y en la modificabilidad y no en los productos y los resultados. Los procesos representan un durante, las formas de realización y ejecución de la actividad dentro de un sistema de tareas concreto y con unos materiales específicos. La modificabilidad hace alusión a un potencial de aprendizaje en constante cambio y ampliación. El interés está situado en la descripción cualitativa del funcionamiento y desempeño en los contextos significativos de actuación.

Nos reafirma la oposición al empleo de los tests de inteligencia como instrumento válido y legítimo para la identificación o caracterización de las personas con capacidades y talentos excepcionales, en singular, y de cualquier estudiante o sujeto de formación, en general. Estamos haciendo reverberación en el enfoque histórico-cultural al plantear la *invalidez ecológica* de los procedimientos estandarizados o estadísticos.

Es un conjunto de herramientas que nos ayuda en el reconocimiento de las relaciones y transformaciones acaecidas entre una Zona de Desarrollo Real y una Zona de Desarrollo Próximo. Por consiguiente, incorpora un esquema de evaluación-entrenamiento-evaluación que no es eterno e inmutable, abriéndose a las posibilidades continuas de innovación desde distintos procesos investigativos y pedagógicos desde un modelo socio crítico cognitivo.

Nos ayuda a reconocer y valorar la relevancia de la *mediación* en el proceso evaluativo. La mediación tiene que ver con los mediadores y con las herramientas culturales. Son productos sociales históricamente situados en los contextos de actuación que deben incorporarse en la evaluación. La mediación implica también en sí misma unos procesos de atención educativa situados en las necesidades manifiestas por la interacción estudiante-maestro-conocimiento-contexto.

No focalizamos el interés en la inteligencia como un Factor G ni como el único componente determinante de una posible capacidad o talento excepcional. Lo inteligente tampoco se refiere a lo exclusivamente académico o intelectual. De hecho, incluso estamos afirmando que es necesario adentrarse en una mirada

socio-crítica que posibilite articular diferentes conceptualizaciones sobre lo (meta)cognitivo y lo emocional para estructurarlo como plataforma de valoración contextual de todo el estudiantado. No serían unas teorías focalizadas en las diferencias singulares (de sexo, de género, de discapacidad, etc.), sino unos “modelos comprensivos” que sustentarían la oferta educativa institucional para todas y todos.

La relación establecida durante la evaluación no necesariamente se codifica mediante el “binomio evaluador-evaluado”, sino que intenta concretar una relación más pedagógica y menos clínica, más potenciadora y menos patologizante y clasificatoria.

Un proceso de *evaluación dinámica contextualizada* no establecería descripciones que devengan en un “etiquetamiento” masivo y fragmentario del estudiantado. La práctica de etiquetar es un proceso de separación nominal de las subjetividades teniendo como única fuente de comparación las abstracciones teóricas de disciplinas altamente medicalizadas que se envisten en formas de manuales, clasificaciones o taxonomías. El etiquetar produce estancamiento y encierro. Por oposición a unas prácticas de etiquetamiento situamos como alternativa unas *prácticas de nominación*. La nominación evoca el nombramiento, la palabra y no la etiqueta, el signo en movimiento y no una marca fija. La nominación se articula con la evaluación dinámica contextualizada. No pretende estancar ni hablar mediante estadísticas ni puntuaciones o percentiles. Es una forma de establecer una descripción sincrónicamente situada ante unos sistemas de actividades contextualizados. La nominación no hace referencia al sujeto como único responsable de la educación sino a la distribución y estructuración de la educación. Nombrar no separa ni pone etiquetas inexorables, sino que establece un acercamiento desde la narración y la conversación, desde la comunicación.

La informalidad de la prueba asegura que la evaluación no sea generalizable ni transportable a otras instituciones educativas. Por tanto, la evaluación diseñada e implementada adquiere significatividad en las singularidades demarcadas por nuestro estudio de caso realizado con la comunidad educativa del Colegio Alcaravanes. En este punto vuelve y aparece el contexto como un determinante esencial para la construcción de pruebas evaluativas que no pretende ni estandarizarse ni generalizarse.

Sin embargo, es necesario apuntar que las pruebas seleccionadas para la evaluación no estuvieron lo suficientemente contextualizadas a las dinámicas y prácticas cotidianas institucionales del Colegio, puesto que la preocupación por la “validez” y la “confiabilidad” científica en el proceso de construcción del Protocolo (instructivo, aplicación y registro), nos movilizó a elegir la Torre de Hanoi y la Figura Compleja de Rey como unos factores que legitimaran la evaluación cualitativa. Es indispensable aumentar el nivel, grado o intensidad de contextualización de las pruebas evaluativas, por ejemplo, retomando los

proyectos de aula o las salidas pedagógicas. El contexto es necesario entenderlo como un criterio de validez y legitimidad propio de una perspectiva histórico-cultural.

También consideramos que el Protocolo de registro no es funcional durante el proceso de mediación o evaluación dinámica, sino como una herramienta útil para la sistematización de la información. Durante el acto de evaluación es más apropiado tomar notas sobre las preguntas formuladas y las respuestas inmediatas, sobre los apoyos suministrados y sobre las alternativas de solución construidas mutuamente. La escritura secuencial e inmediata permitirá hacer una mejor organización del proceso, porque, además, es imprescindible tener un alto conocimiento de los componentes a evaluar para no hacer rígida la evaluación, convirtiéndose en una de las mayores dificultades iniciales para poder concretar el proceso evaluativo dinámico.

Ahora bien, desde un enfoque de educación inclusiva es inminente extender la evaluación hacia toda la población para poder configurar la organización y el funcionamiento de un *Dispositivo Institucional de Apoyos* y, por tanto, de la oferta educativa para todas y todos. No estaría centrado en las capacidades o talentos excepcionales ni en las necesidades educativas especiales. En la medida que el objetivo o propósito determina las derivaciones de la evaluación (Cf. Prieto, 1997; Álvarez Valdivia y Pérez Luján, 2002), se debe tener claridad en que, desde esta perspectiva, la finalidad está circunscripta a la construcción de adecuaciones curriculares y el mejoramiento de las estrategias para la enseñanza y la promoción de los aprendizajes.

Para terminar, consideramos pertinente desanclar la relación naturalizada que indica que es obligatorio el conocimiento exacerbado de las “discapacidades” como una condición *sine qua non* para el despliegue de las adaptaciones curriculares y su posible correspondencia directa en lo que respecta a las capacidades o talentos excepcionales. Las adaptaciones curriculares podrían considerarse solamente como una fase en los procesos de materialización de una escuela con enfoque inclusivo. Las adaptaciones curriculares pueden tender a desaparecer en la medida que la educación incorpore la flexibilización como una práctica incorporada en su funcionamiento cotidiano. De esta manera, las adaptaciones curriculares, como producto del proceso de evaluación, no estarían netamente dirigidas ni a la población con necesidades educativas especiales ni a la población con capacidades o talentos excepcionales. Al mismo tiempo estaríamos brindando las posibilidades para pluralizar las prácticas de formación que enriquezcan la educación inclusiva en nuestras escuelas.

4.2 MODELOS PEDAGÓGICOS Y ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN

El objetivo de este apartado consiste en mostrar los análisis y conclusiones de las reflexiones construidas con el equipo de docentes investigadores del Colegio Alcaravanes en torno a la relación entre modelos explicativos y comprensivos de las capacidades y talentos excepcionales, los modelos pedagógicos y las estrategias de atención educativa desde el enfoque de una educación inclusiva.

El análisis que presentamos a continuación no pretende ser *la* verdad sobre la relación entre modelo, estrategia y concepción de capacidad o talento excepcional. Más bien tendría que leerse e interpretarse como un intento de comprensión colectivo sobre una relación conceptual que tendría incidencias prácticas para los procesos formativos acaecidos en las instituciones educativas.

Los modelos pedagógicos desde la perspectiva de Rafael Flórez Ochoa nos permitieron analizar las relaciones explícitas e implícitas con las formas históricas de conceptualizar las capacidades o talentos excepcionales. Pudimos apreciar cómo a cada modelo pedagógico le correspondía una manera de conceptualización de la capacidad o el talento, bien desde los modelos explicativos o desde los modelos comprensivos. En mayor o menor grado, existe una determinación de mutua correspondencia.

También se pudo observar, que la relación de las estrategias de atención en cada uno de los modelos pedagógicos está condicionada por las conceptualizaciones sobre las metas de formación que les subyacen. Al mismo tiempo, tiene una gran incidencia las formas de entender los procedimientos pedagógicos. Aunque no está de más puntualizar que desde Flórez no es recomendable aislar los parámetros o criterios de elegibilidad porque se formalizan mutuamente. Todos hacen parte de la representación o esquema de la realidad en la pedagogía. Por consiguiente, propendemos por mantener una coherencia interna con la elección del modelo pedagógico para poder clarificar las formas de relacionarse con las capacidades o talentos excepcionales y con la multiplicidad de estrategias de atención que se han propuesto para su educación institucionalizada.

El **modelo pedagógico tradicional** instituye unos criterios de elección para agrupar a los estudiantes entre “buenos” y “malos”, basándose en sus metas de formación del carácter, la voluntad, la disciplina y las virtudes. Se puede establecer una cercanía con los modelos explicativos psicométricos para el establecimiento de las clasificaciones del estudiantado según la inteligencia como Factor General o única capacidad. No es indispensable que se realice la medición mediante test estandarizados de inteligencia, porque más bien prima un concepto de *inteligencia general*. Además, el alto rendimiento académico en las áreas de matemática, física, biología o lectura se convierte en el elemento decisivo para prescribir la posible presencia de “superdotación”. En la medida que el desarrollo

se establece en términos de facultades del alma, las capacidades o talentos excepcionales aparecen como inmutables, progresivas y alcanzables; es decir, que el entendimiento, la memoria o la energía de atención son permanentes y han sido alcanzadas por el estudiante, produciendo un incremento en su rendimiento, disciplina y voluntad.

Las *estrategias de agrupamiento* se pueden materializar fácilmente mediante la creación de escuelas y clases que ponen un énfasis excesivo en el aprendizaje de contenidos informativos y de las clásicas disciplinas escolares. Sus métodos estarían fuertemente instalados en la imitación, la ejemplarización, la repetición y la transmisión vertical del conocimiento. El maestro enseña porque sabe y al estudiante que sabe mucho se le exige mucho más. La verticalidad de la relación pedagógica sitúa la interacción en el plano de la información. No existe comunicación alguna más allá del aprendizaje mecánico de los contenidos. Todo lo cual se hace desde la consolidación de grupos más o menos homogéneos en capacidades y rendimiento académico.

Las *estrategias de aceleración* podrían llevarse a cabo mediante cursos de avance en el contenido, mediante la promoción de los grados y la promoción temporal. El criterio para acelerar está ubicado en la mayor capacidad para aprender informaciones. En tanto la transmisión de conocimiento es más eficaz el estudiante puede adelantarse con mayor facilidad en el desarrollo de las cualidades innatas (facultades, carácter, voluntad, etc.). Esta estrategia es totalmente justificable desde el interés del modelo pedagógico por homogeneizar la población escolar.

Las *estrategias de integración e inclusión* no se aplicarían por el fuerte sentido homogeneizador de este modelo pedagógico. Entre más cercano esté el alumno a los ideales del humanismo metafísico-religioso más aceptado estará en las instituciones escolares. Por el contrario, entre más distanciado esté de los ideales de formación menos posibilidades de educación se ciernen sobre su existencia. La integración o la inclusión no se consideran como alternativas viables o eficaces desde este modelo tradicional.

En el **modelo pedagógico romántico** no existiría una “explicación” específica de las capacidades o talentos excepcionales, en la medida que las metas de formación demarcan la espontaneidad del estudiante como bitácora de formación y como motor de los procesos educativos. Por tanto, no existe explicación aunque puedan existir formas de desarrollo natural más avanzadas o aventajadas que plantean la posibilidad de aumentar los niveles de exigencia, enseñanza, instrucción, etc. Además, algunas pedagogías románticas pueden fundamentar sus propuestas de atención en explicaciones esotéricas que hablan de los “niños índigos” o los “niños cristal”. Pero no tendrían una correspondencia con ningún modelo explicativo o comprensivo de las capacidades o talentos excepcionales.

Teniendo en cuenta lo anterior, las *estrategias de agrupamiento* estarían orientadas hacia la autorrealización individual, espontánea y libre. El agrupamiento lo estaría exigiendo el estudiante, no se entendería como una imposición institucional externa a las decisiones del sujeto de la enseñanza. Los grupos poseerían algunos intereses afines que permiten trabajar mancomunadamente. El profesor sería un auxiliar del proceso educativo, siempre dispuesto a facilitar lo que solicite el grupo de estudiantes. La agrupación puede ser de escuela, de aula o de grupos esporádicos. Es necesario recordar que esta estrategia se implementaría siempre y cuando los estudiantes lo deseen y lo soliciten a su auxiliar (el maestro).

Las *estrategias de aceleración* no se pueden implementar por la forma de entender el desarrollo de los estudiantes desde la espontaneidad y la libertad individual. Asimismo, las *estrategias de integración o de inclusión* no se aplicarían explícitamente, aunque existiría la posibilidad de efectuarse desde la cotidianidad de las prácticas educativas naturales. Se propende pues por la realización de unas estrategias libres y naturales desde el modelo romántico.

En el **modelo pedagógico conductista** tendría mayor validez y sería más pertinente hablar en términos de “superdotación” en tanto es un concepto fuertemente delimitado por la medición de los comportamientos y por las perspectivas evolutivas del desarrollo. Posiblemente tendría también una fuerte vinculación con las concepciones de “brillante”, “precoz”, “sobresaliente”, “diestro” o “adiestrado”. El interés por promover una formación técnico productiva demarca las posibilidades de explicación e interpretación de la “superdotación”. Desde el vocabulario conductista, sería mucho más puntual hablar de un conjunto de conductas superdotadas. En la medida que es conceptualizada desde la conducta, la “superdotación” se identifica mediante el comportamiento externo del estudiante ante actividades minuciosamente planificadas, dosificadas y evaluadas desde unos programas curriculares traducidos en objetivos instruccionales.

Las *estrategias de agrupamiento* podrían ofertarse desde las clases y las escuelas para estudiantes con una conducta visiblemente superior a la media de sus compañeros y de los parámetros curriculares normalizados según la edad y el desarrollo (es decir, la acumulación de aprendizajes informativos). Su organización estaría estructurada basándose en elementos psicométricos, conductuales y por objetivos instruccionales. Desde este modelo, se incluirían procesos de orientación vocacional dirigidos hacia el moldeamiento de la conducta técnico-productiva, es decir, desde la producción masiva de hombres para el trabajo. En el caso de los “superdotados”, la conducta moldeada mediante el agrupamiento estaría focalizada hacia el aprendizaje amplio de respuestas, códigos y destrezas predeterminadas por el currículo.

Las *estrategias de aceleración* se podrían entender como una especie de premiación o de refuerzo positivo de la conducta, fundamentadas en la rapidez

para el cumplimiento de los objetivos estipulados desde los programas curriculares. La aceleración puede ser curricular, pero, teniendo en cuenta que es un currículo por objetivos instruccionales y conductuales que se evidencian en la cantidad de respuestas correctas externas formuladas ante un conjunto específico de estímulos. Eventualmente, el “entrenamiento instruccional” puede entenderse como una estrategia de aceleración porque favorece el acceso rápido, eficiente y eficaz a un mayor número de conductas esperadas y planteadas desde el currículo.

Las *estrategias de inclusión o integración* no se aplicarían en este modelo porque el aprendizaje es acumulativo, conductual y por objetivos, implicando que los estudiantes que no accedan de forma normal al currículo quedan excluidos y remitidos a instituciones especializadas. Nos estaría faltando reflexionar más sobre las posibilidades de integración educativa basada en objetivos conductuales para personas que manifiestan una conductas sobresalientes.

El **modelo pedagógico cognitivo o constructivista** tiene una relación directa con los modelos explicativos cognitivos de las capacidades o talentos excepcionales desde una concepción factorial de la inteligencia. No aparece la concepción unifactorial de la inteligencia general como en el modelo tradicional ni los comportamientos superdotados observables como en el modelo conductista. Se comienza a valorar una multiplicidad de formas de desempeñarse cognitivamente, lo cual permite hablar en términos de “múltiples inteligencias” e incluso de la valoración de procesos cognitivos específicos: aptitudes, motivación, creatividad, etc. Este modelo pedagógico también tiene relaciones con los modelos comprensivos de corte cognitivo, especialmente sobre la creatividad.

Las *estrategias de agrupamiento* pueden realizarse por escuela, currículo y clase basándose en niveles conceptuales y no en contenidos informativos. En la medida que la meta de formación consiste en que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la *etapa superior de su desarrollo intelectual* de acuerdo con sus condiciones y necesidades particulares, las formas de agrupamiento por escuela y clase se fundamentan en una concepción del desarrollo que intenta movilizar las estructuras conceptuales de los estudiantes de una etapa cognitiva avanzada. Son escuelas “avanzadas” cognitivamente. La relación con un “currículo especial” no es instrumental ni informacional es conceptual, por tanto, privilegia los conceptos y estructuras básicas de las ciencias o en la enseñanza de habilidades cognitivas (clasificación, argumentación, planificación, etc.)

Las *estrategias de aceleración* son empleadas como enriquecimientos de los estudiantes que manifiestan un avance significativo en las etapas de su desarrollo cognitivo, es decir, como cualificación de la aceleración en términos cognitivos, de habilidades, de funciones y procesos. Esta estrategia se materializa mediante la creación de ambientes enriquecidos cognitiva y metacognitivamente para favorecer los procesos del aprender a aprender desde *espacios extra áulicos*. Es

válida la construcción de semilleros, clubes, talleres temáticos, grupos de discusión, etc.

Las *estrategias de integración e inclusión* pueden entenderse desde la construcción y aplicación de un conjunto de adaptaciones curriculares basadas en el desarrollo de conceptos científicos y habilidades de pensamiento. La adaptación curricular estaría primordialmente centrada en los contenidos conceptuales y en los objetivos de aprendizaje. Aunque las metodologías y los materiales podrían ser objeto de adaptación, es necesario resaltar que el centro se instala en los niveles de adquisición de conocimientos cognitivos y metacognitivos.

El **modelo pedagógico social** tendría una correspondencia explícita con los modelos explicativos y comprensivos de las capacidades excepcionales desde las perspectivas sociocognitivas. La multiplicidad de componentes y factores asociados con la excepcionalidad demarcan una pluralidad de formas de manifestación de sus talentos o de sus capacidades en relación con el contexto o el entorno. Se desmonta totalmente toda referencia a la inteligencia general o a la medición del coeficiente intelectual mediante ambientes artificiales. Se valora la consideración del desarrollo progresivo del individuo para la producción social, cultural y material de la comunidad. En esta medida, no existe una sola forma de manifestarse la excepcionalidad ni mucho menos una sola manera de nombrarse o determinarse conceptualmente. Por esta relación intrínseca con el desarrollo de la sociedad se puede entender la existencia de miradas plurales que pueden tener correspondencias o interdependencias importantes. De hecho, la perspectiva sobre las capacidades o talentos excepcionales tiene como una condición de posibilidad histórica el proceso de transición y consolidación hacia los modelos sociocognitivos. Sin embargo, todavía quedan pendientes discusiones interesantes por efectuar (por ejemplo, la opción de eliminar el etiquetamiento o las clasificaciones entre capacidades y talentos por referencia a los desempeños excepcionales contextualizados)

Las *estrategias de agrupamiento* se pueden implementar mediante la organización por “grupos de trabajo” temporales dentro de las actividades en las diferentes clases. El agrupamiento basado en la escuela o por aula se fractura profundamente, porque desde este modelo pedagógico es entendido como una práctica de exclusión y segregación social. De esta manera, solamente será legítima su utilización como un recurso organizativo esporádico para el trabajo en algunas áreas curriculares. Sin embargo, el único criterio de agrupamiento no puede ser la excepcionalidad misma, puesto que existen diferentes razones para considerar la conformación de grupo en las clases desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo.

Las *estrategias de aceleración* pueden implementarse mediante las clases combinadas (el estudiante es asignado a una clase donde se encuentran alumnos de más de un nivel), los programas extra áulicos (realización de programas

intensivos por fuera del horario de clase o del trabajo en el aula) o las tutorías (la posibilidad de recibir acompañamiento por un experto en un área de conocimiento especializado). Su característica común consiste en no estar centradas en lo informacional o, por lo menos, en no quedarse concentrados en la información de las asignaturas. La aceleración como enriquecimiento adquiere una connotación de *medio* y no de *fin*, es decir, el objetivo de la atención educativa no consiste en adelantar o promocionar al sujeto a través de los grados y niveles, sino que se entiende como un proceso de mediación significativa en el marco de los contextos institucionales comunes. Además, estas estrategias de aceleración podrían comprenderse desde una mirada histórico cultural que pone un singular énfasis en el proceso de transición de una *Zona de Desarrollo Real* hacia una *Zona de Desarrollo Potencial o Próximo*, provocando un máximo nivel de desempeño o de actuación contextualizado.

Las *estrategias de integración e inclusión* se efectuarían en su máxima posibilidad de potenciación de las habilidades, procesos o funciones integrales de los educandos y los educadores. Somos de la firme convicción de que un modelo pedagógico social es el escenario ideal para la materialización de enfoques de educación inclusiva que propenden por el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa para todos y todas. Es una plataforma de potenciación de la individualidad en el contexto de la comunalidad. Las estrategias serían variadas: aprendizajes colaborativos, currículos flexibles, adaptaciones curriculares, pedagogía por proyectos de aula o de investigación. La capacidad de invención del maestro y de las relaciones horizontales con el estudiantado posibilitaría la modificación permanente y continua de las estrategias de atención. Los criterios de selección no dependen ni de las necesidades educativas especiales ni de las capacidades o talentos excepcionales, sino que están fuertemente condicionados por las necesidades educativas de todos los sujetos de la formación: estudiantes y maestros. Además, es importante señalar que los mediadores y los instrumentos de mediación se constituyen en uno de los factores decisivos para la maximización de las potencialidades de todos.

En este apartado, se presentó una reflexión que intenta saldar una ausencia y un vacío en nuestro contexto. Se espera que estas relaciones conceptuales entre los modelos pedagógicos, las concepciones de capacidad o talento excepcional y las estrategias de atención, puedan servir para aclarar la variedad de posibilidades para la construcción conciente de la oferta educativa institucional y, de esa manera, contribuir con el mejoramiento de la calidad de la formación. No se aspira a universalizar este ejercicio de conceptualización colectivo, pero si por lo menos se pretende realizar un aporte significativo o un grano de arena en la edificación de una orilla compartida por todos y todas.

Cuadro 9. MODELOS PEDAGÓGICOS, ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN Y ESTUDIANTES CON CAPACIDADES Y TALENTOS EXCEPCIONALES

Modelos Pedagógicos Estrategias De atención	TRADICIONAL	ROMÁNTICO	CONDUCTISTA	COGNITIVO O CONSTRUCTIVISTA	SOCIAL
CONCEPCIÓN DE CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES	Se realiza una distinción de estudiantes basándose en criterios de "buenos" y "malos" según sus metas de formación. Tiene cercanía con los modelos psicométricos para clasificar al estudiantado según inteligencia como factor general o única capacidad. Tiene importancia el desempeño académico.	No existiría una explicación específica, pero se pueden encontrar interpretaciones esotéricas que hablan de <i>niños índigos</i> o <i>niños cristal</i> .	Tendría mayor articulación con el concepto "superdotación" en tanto delimitado por la medición de los comportamientos externos. Podría hablarse de "conductas superdotadas". Se puede revisar la vinculación con las concepciones de brillante, precoz, sobresaliente, diestro o adiestrado. Tiene relación con la formación técnico productiva.	Tiene relación directa con los modelos explicativos cognitivos desde una concepción factorial de la inteligencia.	Tiene relación explícita con los modelos explicativos y comprensivos desde las perspectivas sociocognitivas. De hecho, la capacidad o talento excepcional tiene como una condición de posibilidad la transición hacia los modelos sociocognitivos. No existe la unicidad sino una pluralidad de enfoques. Se problematiza la medición y la artificialidad de los tests.
AGRUPAMIENTO	Se puede realizar por escuelas y clases enfatizando en el aprendizaje repetitivo y memorístico de contenidos y disciplinas escolares.	De darse el agrupamiento estaría orientado hacia la autorrealización personal.	Se pueden ofertar por clase o por escuela. Su organización se estructura basándose en elementos psicométricos, conductuales y por objetivos. Se hablaría de orientación vocacional por moldeamiento de la conducta.	Agrupamiento por escuela, currículo y clase basado en niveles conceptuales o en el desarrollo cognitivo.	Se pueden implementar grupos temporales dentro del trabajo en las clases para favorecer el aprendizaje colaborativo. El agrupamiento por escuela y aula se fractura en tanto son miradas como prácticas de exclusión y segregación.
ACELERACIÓN	Por cursos, grados y promoción temporal. Tiene una justificación desde el interés por homogeneizar la población escolar.	No se pueden emplear por la forma de entender el desarrollo y las estrategias libres y naturales.	Se entiende como una premiación o refuerzo de conducta. Eventualmente, el "entrenamiento" puede ser una estrategia de aceleración al provocar un acceso rápido a un mayor número de conductas esperadas que se plantean en el currículo.	Empleada como enriquecimiento, es decir, como cualificación de la aceleración en términos cognitivos, metacognitivos, de habilidades, de funciones o procesos de aprendizaje.	Por clases combinadas, programas extra áulicos o tutorías. No estarían centradas en lo informacional. Adquiere connotaciones de medio y no de fin. Se pueden entender desde el tránsito de una ZDR hacia una ZDP, provocando una máximo nivel de actuación contextualizada.
INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN	No se aplican por el fuerte sentido homogeneizador del modelo.	No se aplicarían explícitamente.	No se aplican porque el aprendizaje es conductual y por objetivos.	Se pueden entender desde las adaptaciones curriculares en el contenido y los objetivos.	A través de aprendizajes colaborativos, currículos flexibles, adaptaciones curriculares, pedagogía por proyectos de aula y de investigación. Los mediadores y los instrumentos de la mediación son decisivos en la maximización de las potencialidades de todos.

4.3 ORIENTACIONES PARA UN PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL INCLUSIVO

Somos humanos en tanto nos constituimos como sujetos en relación con consignas del otro; entonces tendríamos que reconocer que es la condición humana la que nos hace partícipes de una construcción social común, pero que a su vez, es allí donde tenemos la urgencia de diferenciaciones para reconocernos en nuestra propia singularidad.

Eloisa Vasco

El presente capítulo permite evidenciar la participación del Colegio Alcaravanes en este proyecto, en tanto una institución flexible a los cambios que suscita el avance histórico, abierta a las nuevas propuestas pedagógicas y conciente de la necesidad de construir saber a partir de la reflexión colectiva; esta labor ha permitido retomar las experiencias y prácticas educativas existentes con el fin de ser analizadas, discutidas y garantizar que respondan a las particularidades del entorno, tengan una coherencia con los nuevos enfoques inclusivos, de atención a la diversidad y generen al interior de la institución, comunidades académicas, espacios de diálogo, debates y construcciones aplicadas y conceptuales frente a temas que incidan en su propuesta educativa.

A través de los *grupos de discusión* con profesores y estudiantes en los que se trataron temas relacionados con las capacidades o talentos excepcionales, con la estructuración del proyecto educativo institucional y con la oferta educativa institucional, se lograron construir algunas propuestas pertinentes con el proyecto educativo planteado por el Colegio y elaborar de forma colectiva orientaciones en el marco de un modelo pedagógico socio-crítico con un enfoque inclusivo.

Es importante resaltar que las orientaciones que construimos en este proyecto de investigación, intentan complementar la iniciativa propuesta desde el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad de Manizales con las “Orientaciones para la atención educativa de niños, niñas y jóvenes con capacidades o talentos excepcionales.” (MEN, 2005)

Para la construcción y diseño de dichas orientaciones, se retoma la visión sistémica del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la estructura por componentes sugerida en la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. (Conceptual, pedagógico, de gestión-administración y de interacción con la comunidad) por ser una forma de organización generalizada en nuestro contexto y facilitar la confrontación y articulación con las propuestas educativas de diferentes Instituciones de carácter público y privado.

4.3.1 COMPONENTE CONCEPTUAL

Los objetivos, principios, misión y visión de una institución educativa, comprendidos en el componente conceptual, constituyen los parámetros de unidad, dirección en la toma de decisiones y la estructura organizativa de la comunidad educativa; cada institución de manera autónoma proyecta estos aspectos de acuerdo con sus características particulares, por lo cual no se sugiere una orientación específica para cada uno de ellos, pero se espera que exista una coherencia interna del componente con el proyecto educativo en general y que se haga una apuesta por la atención a la diversidad y el respeto a las diferencias.

El acto de contemplar la educación descubre en la pluralidad, la diversidad y la interculturalidad, conceptos que la caracterizan y la describen como un espacio para la aceptación de las diferencias del otro, no a razón de convertirlas en desigualdades sino en una búsqueda de valoración del ser humano, como un auténtico y legítimo otro; un “otro” que no niega la pregunta por “el nosotros” y que no puede ser comprendido bajo condiciones y actitudes discapacitantes o excepcionales, sino desde un *proceso relacional*. (Cf. Vasco, 1997) En este sentido, las características individuales del yo y del otro que parten de la propia experiencia social, cultural y personal, confirman que las diferencias hacen parte de la esencia del ser humano y, por tanto, cuando éstas se presentan en el ámbito educativo, se deben reflejar como lo usual y no como lo excepcional. (Cf. Pérez de Lara, 2001) A través de esta perspectiva, el concepto de necesidades educativas adquiere un significado amplio e inclusivo, que ya no relata las formas como “las poblaciones vulnerables” deben ser integradas en la educación formal para acceder a una intervención que los 'arregle' o los 'complete' ajustándose a parámetros de lo “normal”; todos y todas somos una manifestación de la diferencia, presentamos necesidades educativas en los diferentes momentos de la experiencia de formación y estamos inmersos en la diversidad.

El concepto de necesidades educativas no puede ser concebido desde el supuesto de clasificación, de identificación de las dificultades de los/las estudiantes intentando ajustarlos/as a un concepto; debe convocar a la reflexión y transformación de las instituciones educativas, constituye un llamado a realizar adecuaciones a nivel organizativo, administrativo, filosófico y pedagógico; mejorando la calidad educativa para todos/as, asumiendo una posición clara desde su apertura a la inclusión haciendo explícitos su intereses y estrategias para la atención a la diversidad. Una institución que mediante el reconocimiento de las características individuales y condiciones particulares de cada estudiante evidenciadas en las experiencias de aprendizaje (conocimientos previos, estilos y ritmos de aprendizaje, motivaciones, competencias e intereses); comprenda que no es el estudiante quien debe adaptarse a la institución sino que es ésta la que debe, a través de su oferta educativa, responder a las necesidades educativas ya sean de tipo común, individual o especial.

Necesidades Educativas Comunes o Básicas: se refieren a las necesidades educativas que comparten todos los estudiantes y que aluden a los aprendizajes básicos para su desarrollo personal y socialización, que están expresados en el currículo de la educación formal y posibilitan el cumplimiento de los principios, los fines y los objetivos de la educación contemplados en la Ley 115/94 [...]

Necesidades Educativas Individuales: [...] Las necesidades educativas individuales están ligadas a las diferentes capacidades, intereses, niveles, procesos, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante, que mediatizan su proceso educativo, haciendo que sean únicos e irrepetibles en cada caso. Éstas pueden ser atendidas adecuadamente por medio de lo que podríamos llamar "buenas prácticas pedagógicas". [...]

Necesidades Educativas Especiales: se refieren a aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus estudiantes y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes. (Duk. Citada en MEN, 2005)

En consonancia con lo anterior, los actores educativos están llamados a conocer la estructura, desarrollo y dominio de los parámetros que rigen la institución educativa; a comprometerse, por un lado, en la tarea de promover las grandes transformaciones del contexto y por otro lado, en abogar por una teoría que se haga vida o cotidianidad a través de sus prácticas pedagógicas. En la articulación de la teoría con la práctica, los/as docentes nos convertimos en líderes de procesos de cambio encaminados a generar conciencia sobre los imaginarios y concepciones de discriminación, prejuicios y estereotipos en las instituciones educativas (Cf. Sierra, Rodríguez y López 2005); lo cual implica instaurar otras actitudes, convicciones, prácticas, etc., además de materializar una apuesta por el trabajo en equipo y por docentes con la tentativa firme de jalonar proyectos innovadores que incluyan la diversidad humana.

El docente debe trascender de una labor como facilitador u orientador hacia un papel de mediador. El primero hace referencia a quien suministra y provee el conocimiento a sus estudiantes, cumple la función de "instructor" dentro del acto pedagógico y prepara los medios, el espacio, distribuye el grupo y los materiales de acuerdo a los objetivos que busca alcanzar. Diferente de un "docente mediador", posibilitando interacciones significativas entre el estudiante, el conocimiento y lo social, al tiempo que experiencias de aprendizaje mediada, definidas por Reuven Feuerstein (1993, 43) como "[...] la interacción entre el organismo con su medio a través de un mediador humano [...] favorecida por la interposición intencionada del mediador o persona que organiza y estructura los estímulos que impregnan el organismo". El estudiante se convierte en responsable y protagonista en la búsqueda del conocimiento y partícipe activo de un ambiente significativo de aprendizaje en el que interactúa con un docente mediador, quien con su atención hace posible que el aprendizaje constituya una experiencia de modificabilidad, cualificación, toma de conciencia de los procesos cognitivos y genere el tránsito hacia una zona de desarrollo próximo²⁵. El docente mediador permite que surja

²⁵ "Distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver problemas de forma independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas con la colaboración de un compañero más capaz o con la guía de un adulto" (Vigotski, 1967)

el error, retomándolo como vehículo de aprendizaje y alternativa en la construcción del saber. De igual forma, hace partícipes a sus estudiantes en la construcción de lo que se enseña y se aprende dándoles la posibilidad de encontrar sentido y significado a la práctica pedagógica y reconocer sus saberes previos, estilos y ritmos de aprendizaje. Por otra parte, se distancia del docente centrado en la información en tanto no enseña contenidos desprovistos de significado y contexto, sino que propende por consolidar las competencias a través de actividades pedagógicas fortaleciendo los procesos metacognitivos, críticos, reflexivos y de socialización del conocimiento, entre otros.

Son múltiples las perspectivas teóricas y aplicadas que nos ayudarían a comprender las funciones de un “docente mediador”, por ello no se pretende restringir las posibilidades de interpretación y exploración sobre esta temática. No obstante, insistimos que su aplicación, permite el fortalecimiento de una oferta educativa que incluya la diversidad del estudiantado y el profesorado, en la cual estaría incorporada la población con Necesidades Educativas Individuales derivadas de capacidades o talentos excepcionales.

4.3.2 COMPONENTE PEDAGÓGICO

En este componente se presenta la síntesis sobre la consolidación de un modelo pedagógico sociocrítico con enfoque inclusivo, la reestructuración del Aula de Apoyo Especializada y la materialización de un currículo por competencias. Estos tres aspectos tienen una íntima relación directa entre ellos mismos, funcionan como mutuos determinantes y deben pensarse en una permanente articulación. Para próximas investigaciones, es necesario reflexionar sobre las posibles relaciones entre cualquiera de los demás modelos pedagógicos (tradicional, conductista, romántico y cognitivo) y el aula de apoyo especializada. Consideramos que no es tan posible ni directa una vinculación coherente entre un currículo por competencias con cualquiera de los demás modelos pedagógicos (con excepción del modelo pedagógico cognitivo).

4.3.2.1 MODELO PEDAGÓGICO

La Ley General de Educación en su artículo 73 propone elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional (PEI) para lograr la formación integral de los y las estudiantes en cada institución educativa. El modelo pedagógico inscrito en el PEI debe expresarse de acuerdo a las características de cada establecimiento y responder a las situaciones y necesidades particulares de su comunidad educativa: estudiantes, docentes, padres de familia o acudientes, egresados, directivos y personal administrativo. De igual manera, para ser abordado como objeto de estudio es necesario hacerlo de forma participativa, delimitada y contextualizada. Por ello, el análisis realizado en el Colegio Alcaravanes parte de sus características y las orientaciones al PEI están encaminadas a mejorar y fortalecer de forma específica su

oferta educativa. Teniendo en cuenta que desde un modelo pedagógico socio crítico con enfoque inclusivo es posible el diseño de orientaciones en el marco de la atención a la diversidad, lo planteado podría retomarse por diferentes instituciones educativas que opten por ésta perspectiva pedagógica; de acuerdo con nuestra elección será el tipo de educación ofertada y los cambios que se realicen las que deben adaptarse al modelo pedagógico propuesto por cada institución educativa.

Desde nuestra perspectiva pedagógica, el modelo socio crítico (según la clasificación de Rafael Flórez Ochoa, 2005) brinda la posibilidad de impregnar la oferta educativa de procesos de crítica que incidan en una realidad contextual y produzcan prácticas capaces de modificar los hechos sociales. Para Román y Díez (2003) “[...] este modelo postula una concepción histórica del conocimiento no absoluta, ponderándose los valores de razón, libertad y humanidad. Entiende la educación como principalmente emancipadora, liberadora e intenta desenmascarar situaciones de dominio del hombre sobre el hombre.”

En ese sentido, permite la construcción de historia a partir de experiencias educativas como una responsabilidad compartida y un proceso siempre inacabado, la reflexión constante y rigurosa de las prácticas pedagógicas y la formación de estudiantes críticos y reflexivos capaces de hacer lectura de la realidad, de comprometerse en la transformación del contexto y de trabajar con los otros en el reconocimiento de nuestras diferencias y en su participación como parte de la diversidad.

Desde este modelo pedagógico, las necesidades educativas presentadas por los y las estudiantes en el ámbito individual o colectivo, se convierten directamente en un mecanismo de estructuración de la oferta educativa institucional, asegurando una constante evaluación, ajuste y flexibilización en busca de la calidad educativa y el bienestar de la comunidad en general. Es así como las barreras para el aprendizaje y la participación, surgen de la interacción entre las características personales y los contextos educativos “[...] pero que mientras no podemos, o muy poco, modificar las primeras, si podemos, y mucho, modificar el contexto, eliminar y reducir las barreras que los condicionan.” (Booth, et al. 2000; Citado en Echeita, 2001)

En concordancia con el modelo en mención, este hecho se constituye en un reto que sólo puede alcanzarse cuando se evita contundentemente la división o clasificación interna de los y las estudiantes en la institución y su etiquetamiento partiendo de un diagnóstico, esto es, la no conceptualización de las necesidades educativas desde una mirada médica, psicopatológica o psicométrica. Una vez se logre hacer visible y palpable este cambio, es posible trascender hacia la concepción del otro como un nosotros que ocupa entonces un lugar-otro, donde las particularidades y las diferencias son una necesidad implícita que se construye en los espacios permanentes de interacción. De esta manera, la población con Capacidades o Talentos excepcionales, en el marco una educación en las diferencias, se convierte en otros y otras atravesados por una historia social e individual que demanda la significación y comprensión de sus necesidades específicas y la forma de potenciar sus capacidades.

4.3.2.2 DISPOSITIVO INSTITUCIONAL DE APOYOS

Las Aulas de Apoyo Especializadas se conciben desde el Decreto 2082 de 1996 como un conjunto de servicios, estrategias y recursos ofrecidos por las instituciones educativas para brindar los soportes a la atención integral de los educandos con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Aunque han significado un gran paso hacia la materialización de los procesos de integración en las instituciones de educación en Colombia, permitiendo a través de sus servicios ofrecer garantías para que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan acceder a las instituciones educativas con modalidad formal, siguen perpetuándose un conjunto de prácticas de exclusión, etiquetamiento de estudiantes y descarga de responsabilidades de la atención y el éxito de la integración en algunos profesionales, que por lo general son los maestros y maestras de apoyo.

Es necesario entonces, desde la perspectiva de un modelo socio-critico con enfoque inclusivo, que el Aula de Apoyo Especializada, en tanto recurso institucional, pueda desanclar su correspondencia directa con la población especial o con Necesidades Educativas Especiales, en la medida que no se entendería, organizaría y funcionaría como un espacio físico, sino como un dispositivo incluido dentro de la dinámica organizativa e institucional y dirigido a toda la comunidad educativa. Esto es posible en un espacio para la diversidad donde se orienten las prácticas pedagógicas hacia la comprensión de todos, todas y cada uno como personas diferentes; con características, intereses, capacidades o necesidades educativas particulares enriqueciéndose a través de la relación y el diálogo con nuestras propias diferencias. Desde esta mirada, se puede garantizar mediante la oferta educativa y, específicamente de un dispositivo institucional de apoyo, la participación y acceso de los integrantes de la comunidad a las experiencias educativas como “[...] un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.” (Ley 115 de 1994).

En el marco del enfoque de educación inclusiva, la estructuración de un Dispositivo Institucional de Apoyos permitirá considerar a cada integrante de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, personal administrativo, padres y madres de familia) como unos otros válidos y legítimos con capacidad para enriquecer la convivencia y los procesos de formación, para construirlo participativamente con los aportes generados en las prácticas cotidianas de compartir *el saber* y el *no saber* del quehacer educativo. El *saber* como la posibilidad de pronunciar experiencias, reflexiones, vivencias, opiniones, en busca de retomar y evaluar la historia construida hasta la actualidad, el trabajo realizado con anterioridad en lo que probablemente se han instaurado los cimientos de una propuesta de apoyos que podrá nutrir una propuesta futura. El *no saber* posibilitaría entender el concepto de “necesidad” como una condición inherente a lo humano y no en tanto un distintivo de “estudiantes tipo”; se presenta como una forma más de acceder a los procesos de aprendizaje, una posibilidad de generar dudas y

preguntas por el todo, de interpelar lo considerado estable y de proponer otras alternativas a lo existente.

El *Dispositivo Institucional de Apoyos* se entiende como un acto pedagógico no condicionado por parámetros y resultados homogéneos, comparativos y estandarizados, puesto que “[...] cada niño y niña tiene características, intereses y habilidades de aprendizajes propios y los programas educativos deben diseñarse e implementarse tomando en cuenta dicha diversidad.” (Declaración de Salamanca, 1994); en este sentido no existen avances o retrocesos del estudiante sino, *unos procesos* que se enriquecen a partir de las características propias, de *sus diferencias* y del acto relacional con los otros y con nosotros. El *Dispositivo* permite realizar las adaptaciones curriculares que sean necesarias, buscar la disminución de las barreras para el aprendizaje y hacer uso de los aportes, preguntas, dudas de todos y todas, como tarea necesaria para lograr una auto-construcción y una co-construcción mediante relaciones multi-direccionales que constantemente se modifican, transforman y resignifican en la contextualidad.

En este orden de ideas, nuestra propuesta no sólo tiene en cuenta “el saber”, el conocimiento de las características propias de la institución; sino que parte de la presencia del “no saber” como vehículo hacia el acontecimiento, lo inesperado, lo innovador; hacia el principio del saber. Por ello este texto se presenta de forma inacabada con la tentativa de que sea co-costruido con “los otros” y resignificado a partir de las necesidades, y de los acontecimientos.

4.3.2.3 CURRÍCULO POR COMPETENCIAS

De acuerdo con el artículo 76 de la Ley 115 de 1994, el currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Teniendo en cuenta esta noción legal de currículo y asumiendo que los criterios planteados de forma autónoma por cada institución deben contribuir a la formación integral de los y las estudiantes, se propone trascender de un currículo por objetivos o informacional hacia un currículo por competencias que de importancia no sólo al saber, sino al saber hacer, es decir, emplear las capacidades de manera flexible, enfrentar problemas de la vida cotidiana y usar el conocimiento en la realización de acciones que tiendan a un fin. En la medida en que se recurra a este tipo de currículo, se favorecerá la consolidación de prácticas educativas inclusivas y el empleo de estrategias no exclusivas o excluyentes sino pensadas para cada uno de los y las estudiantes; igualmente se podrán establecer criterios claros para el diseño, implementación y monitoreo de los procesos pedagógico-didácticos en la institución.

Las estrategias pedagógicas que se presentan a continuación están articuladas al modelo socio-crítico con enfoque inclusivo propuesto por el Colegio Alcaravanes como eje central de su oferta educativa y buscan responder a las necesidades educativas individuales de los y las estudiantes con capacidades o talentos excepcionales:

- *Estrategias de aceleración como enriquecimiento*: se entiende esta estrategia no como un paso acelerado por los saberes disciplinares, los grados y el currículo en general, sino como la aceleración por enriquecimiento; la posibilidad de que cada estudiante reconozca sus estilos de pensamiento, estilos de aprendizaje, ritmos, intereses, competencias; para construir en compañía de los otros las herramientas conceptuales, metacognitivas, estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio, procesos cognitivos, etc. que le permitan acceder desde sus diferencias con mayor calidad y apropiación a los aprendizajes y ampliar su zona de desarrollo próximo.
- *Formación ocupacional técnica o media vocacional*: la formación ocupacional se inserta como eje transversal de las áreas curriculares, los grados y el proceso de formación en general, mediado desde la oferta por competencias. Para la media vocacional, grado 10 y 11, se espera que cada estudiante, de acuerdo a sus intereses, elija un énfasis ocupacional ofrecido por el colegio.
- *Semilleros (internos y externos)*: los semilleros son conformados por estudiantes de todos los grados y pretenden potenciar aquellos temas que son de interés para un grupo. Pueden realizarse en los espacios que ofrece el colegio o en lugares externos según se establezca el convenio con entidades y busca la formación en campos disciplinares. Para el caso de Alcaravanes los semilleros puede ser de matemáticas, robótica, artesanías, botánica, etc.
- *Pasantías*: son realizadas en convenio con otras instituciones educativas durante el período lectivo; constituyen un vehículo para compartir y participar de experiencias, proyectos de aula o de investigación con otras personas y en otros espacios.
- *Grupos focales*: La creación de grupos de discusión parte del principio de corresponsabilidad del acto pedagógico que implica la participación de estudiantes y docentes en la toma de decisiones frente al proceso de construcción del conocimiento. Se propone como la creación de un espacio institucional para compartir experiencias pedagógicas y dialogar en torno a la diversidad y el respeto por la diferencia.
- *Los proyectos de aula*: por ser una estrategia que parte de los intereses de los y las estudiantes y de su participación activa para la construcción de la práctica pedagógica, favorece la movilización cognitiva, social y afectiva de la población con necesidades educativas individuales y el avance hacia la zona de desarrollo próximo a nivel colectivo. El proyecto de aula parte de una pregunta problematizadora entendida como un andamiaje transversal a las áreas curriculares, en esta medida está ligada al modelo pedagógico social y a las metas de formación de la institución.

- *Tutorías:* por garantizar la participación de mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta estrategia desde sus tres acepciones, favorece la modificabilidad cognitiva, el tránsito hacia la zona de desarrollo próximo y fortalece los procesos de inclusión y participación de los y las estudiantes con capacidades o talentos excepcionales.
 - Participación de expertos o de especialistas en áreas y en temáticas puntuales de acuerdo a los intereses de los y las estudiantes.
 - Como figura de alfabetizadores de apoyo, se pretende aprovechar las potencialidades y competencias de los estudiantes para mediar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los compañeros de diferentes grados.
 - Acompañamiento de estudiantes hacia los compañeros del mismo grado o grupo.

Las siguientes son estrategias que implementa el Colegio Alcaravanes y que están acordes con el enfoque inclusivo y el currículo por competencias. La descripción será retomada en forma textual desde su proyecto educativo institucional.

- *Salidas pedagógicas:* Las salidas tienen como intención que los estudiantes aprendan más del proyecto de aula y comprendan otros temas de interés. Permite realizar trabajos de campo, que pueden ser: observación, entrevistas con expertos o interacción con los objetos de conocimiento; estas se realizan en distintos momentos del aprendizaje, para motivar y/o acercarse a un concepto, para afianzar, comprender, confrontar o evaluar lo aprendido.
- *Presimposio:* es un evento académico de carácter interno, celebrado entre docentes y estudiantes al finalizar el primer semestre académico, en el que cada uno de los grupos presenta, a partir de múltiples estrategias como la conferencia, ponencia, presentación, exposición, montaje artístico, actividad, lúdica, etc. los avances que ha tenido en la pregunta problematizadora y las diferentes hipótesis que constituyen su proyecto de aula.
- *Simposio:* está concebido con un carácter académico más formal que el presimposio, puesto que se trata de generar debates en torno a los alcances y limitaciones del proyecto de aula en lo conceptual, procedimental, actitudinal y las implicaciones que la práctica de la metodología por proyectos tiene para los procesos de enseñanza – aprendizaje que se realizan al interior del Colegio por tal razón a este evento asiste la comunidad educativa en pleno: estudiantes, docentes, padres y madres de familia, directivos docentes, miembros de instancias educativas gubernamentales e invitados especiales.

Cada una de estas estrategias se propone como alternativa para la investigación y participación de los estudiantes, convirtiéndose en fundamento de las prácticas pedagógicas institucionales y en un campo propicio para la formación de los docentes.

Por su parte, los procesos de seguimiento y sistematización derivados de dichas prácticas, permitirá por un lado, conocer las construcciones a las que ha llegado la comunidad educativa en lo relacionado con procesos formativos, pedagógicos y culturales y por otro, la organización de espacios para el análisis, reflexión, interpretación e introducción de estrategias de mejoramiento e innovación.

Es necesario incorporar los modelos explicativos de tipo socio-cognitivo y los modelos comprensivos de las CTEExc como teorías co-fundantes del modelo pedagógico ya que permiten reconocer la integralidad de los sujetos desde su funcionamiento cognitivo, social y emocional. Para ello es necesario repensar y cuestionar si son consecuentes con la inclusión y con el modelo pedagógico que propone el Colegio.

4.3.3 COMPONENTE ADMINISTRATIVO Y DE GESTIÓN

Desde este componente se tiene la pretensión de que cada institución educativa se constituya como una sociedad auto-gestionaria capaz de tramitar recursos externos y de hacer buen uso de los recursos propios; para ello, cada uno(a) de los y las integrantes de la comunidad educativa, deben participar de forma activa en la toma de decisiones y en la puesta en práctica de lo concertado; en este sentido se promueven las relaciones de cooperación y se asegura que todos y todas se involucren y comprometan en la tarea de alcanzar, de forma conjunta, las metas a corto y largo plazo que favorezcan la institución. De igual forma cada uno de los dispositivos de funcionamiento, recursos físicos y personas que hacen parte de este componente, deben vincularse en una propuesta de institución inclusiva en coherencia con los demás componentes del proyecto educativo institucional, garantizando así que los tramites que se realicen afecten de manera positiva el desarrollo general de las propuestas institucionales y la oferta educativa como tal.

La gestión de la institución se propone realizar desde tres ejes centrales: el primero tiene que ver con la búsqueda de recursos económicos humanos y físicos que permitan llevar a cabo proyectos de investigación, pasantías de estudiantes en otras instituciones, brindar becas a estudiantes de cualquier nivel, entre otras múltiples actividades. Para ello se tiene como opción, la creación de alianzas con ONG e instituciones gubernamentales. En segundo lugar se espera definir con claridad los perfiles, funciones y procedimientos que se llevan a cabo en la institución para cada una de las personas y de los procesos pedagógico-administrativos. A si mismo se considera importante dedicar parte de los recursos a la formación profesional, capacitación y asesoría de docentes. Como tercero se propone crear instancias de participación tanto de estudiantes y una de las posibilidades es la activación del gobierno escolar.

Una vez la institución educativa lleve a cabo la gestión y las tareas administrativas ya mencionadas, se podrá ofrecer una base sólida de datos con relación a los procesos y a la experiencia de organización, planificación, dirección y control de lo realizado. Esto con el fin de evaluar constantemente la actividad institucional, tener un mayor control

sobre ésta y procurar una mayor calidad de la oferta educativa desde un enfoque inclusivo.

4.3.4 COMPONENTE DE INTERACCIÓN COMUNITARIA

A partir de este componente la institución asegura la interacción de la comunidad educativa a nivel interno y externo, encaminando sus acciones a dar respuesta a la demanda y exigencia del contexto. Para ello se proponen varias líneas de acción

Se reconoce a la familia como primera instancia encargada de la educación, y por tanto, el primer frente de interacción con el Colegio. La familia está llamada a comprometerse y participar en la construcción del Proyecto Educativo Institucional; y el colegio por su parte, a brindarle espacios de formación y capacitación frente a las prácticas de inclusión y a la dinámica en general que se desarrolla en la institución. Esto es posible a través de la creación de escuelas de padres de familia, el desarrollo de una cultura de trabajo colaborativo padres - colegio y el compromiso en la formación y bienestar de hijos y estudiantes.

Teniendo en cuenta que el Colegio Alcaravanes desarrolla una metodología basada en proyectos de aula y en proyectos de investigación, se propone que estas iniciativas, puedan enviarse a Ondas u otras entidades con el fin de que los proyectos sean reconocidos, financiados y que los y las estudiantes reciban un mayor acompañamiento y formación frente a los procesos investigativos.

Es necesario que a través de los procesos de alfabetización, la institución genere un impacto a nivel social, aprovechando las competencias y saberes de los y las estudiantes con el fin de hacer aportes reales a nivel interno y externo a la institución.

A través del diseño y puesta en práctica de proyectos de intercambio con programas universitarios, los y las estudiantes incrementarán su preparación académica y promoverán relaciones y contactos con otras personas y espacios de acción.

La conformación de clubes tanto dentro como fuera de la institución, se propone como una actividad extra académica que busca brindar espacios de interés para los y las estudiantes tales como tertulias y conversatorios.

Movilizar diferentes instituciones educativas del sector de las palmas, para el trabajo conjunto y el intercambio de experiencias

Establecer convenios con la SIU para desarrollar un plan piloto que permita el intercambio de saberes, instrumentos, experiencias y recursos

Crear estrategias de divulgación para los proyectos de investigación que se realizan en el colegio.

4.4 OTROS RESULTADOS

Esta investigación no sólo tiene un impacto en la oferta educativa del Colegio Alcaravanes, relacionado con los cambios y transformaciones sugeridas a modo de orientaciones que la institución pudiese retomar como un camino posible hacia el enriquecimiento de sus prácticas pedagógicas, específicamente desde el dispositivo de apoyos o recursos para la atención de las necesidades educativas; a saber, estas acciones lograron trascender a escenarios externos a los ámbitos nacional y regional mediante la participación directa del equipo investigador en estos espacios, en esta medida, el intercambio de experiencias y conocimiento permitió la cualificación del proceso en dos direcciones, una centrada en el aporte a la investigación en sí misma, en tanto expande el abanico de posibilidades y perspectivas recogidas en los productos finales, y otra en relación con el impacto social que durante su ejecución pudo establecer; estas “otras” labores se realizan en su orden de la siguiente manera:

Participación con la ponencia “Una mirada a las Capacidades o Talentos Excepcionales desde una perspectiva pedagógica”. En: Encuentro Nacional de Semilleros de Investigación. Cartagena-Colombia (2004).

Participación en la construcción de las Orientaciones para la Atención Educativa de niños, niñas y jóvenes con Capacidades o Talentos Excepcionales. Ministerio de Educación Nacional; Universidad de Manizales, 2005.

Revisión de propuesta de ordenanza para la Atención a la Población con Capacidades o Talentos Excepcionales, en el marco de las políticas públicas.

Vinculación a la Mesa de Trabajo Departamental para la Atención a la Población con Capacidades o Talentos Excepcionales.

Participación en la Mesa de Trabajo sobre Adaptaciones Curriculares para la atención a la población con Capacidades o Talentos Excepcionales. En el primer Seminario Nacional de Adaptaciones Curriculares. Envigado-Antioquia (2005).

5. ANEXOS

ANEXO 1. DINAMISMOS.

NIVEL I: En la personalidad característica de este primer estadio no existen dinamismos de desarrollo, pueden existir algunos conceptos de niveles superiores pero de forma inconsistente. Los dinamismos de **no-desarrollo** que aparecen en este momento son:

- a) **Conflicto externo:** Conflicto con el resto del grupo cuando el sujeto no se siente responsable de sus acciones.
- b) **Sintonía temperamental:** Expresada en aquellas ocasiones en que el sujeto comparte con otros individuos actividades de grupo sin implicación emocional.

NIVEL II: Los dinamismos básicos que caracterizan el conflicto que el individuo comienza a sentir en la desintegración uninivel son:

- a) **Ambivalencia:** Es la coexistencia de sentimientos contrarios.
- b) **Ambitendencia:** Derivada de la ambivalencia, se muestra en la conducta cambiante del individuo.
- c) **Susceptibilidad hacia la influencia externa:** Es la sensibilidad del individuo hacia las consideraciones que el grupo hace de él y su conducta.
- d) **Identificación:** Con la imagen de otra persona, buscando un ideal social externo.
- e) **Conflicto interno:** Denota el comienzo de la jerarquización de valores.
- f) **Conflicto externo:** Quedan aún reminiscencias del conflicto externo aunque ya no se presenta de una forma tan evidente como en el primer nivel.

NIVEL III: El medio psíquico interno (lo que Dabrowski denominaba Inner Psychic Milieu -1964) aparece ya estructurado de manera jerárquica. Los dinamismos que lo caracterizan entran en ocasiones en conflicto entre sí, favoreciendo la aparición de una distinción clara en el individuo entre «lo que es» y «lo que debería ser».

Los principales dinamismos presentes en este nivel son:

- a) **La jerarquización:** Representa la evaluación, comprensión y reconocimiento de niveles de experiencia superiores e inferiores.
- b) **Insatisfacción con uno mismo:** Se manifiesta como frustración y enfado hacia sí mismo por lo que uno es. Con este dinamismo emerge el potencial del cambio y desarrollo acelerados.
- c) **Inferioridad hacia uno mismo:** El sujeto toma conciencia de la diferencia entre su actual nivel de desarrollo y el nivel que puede alcanzar.

d) La sorpresa e incredulidad sobre uno mismo: Son sentimientos hacia las actitudes propias y las de los demás. Es el dinamismo que permite establecer una conciencia crítica de sí mismo.

e) Sentimientos de vergüenza y culpa: Se producen por la sensación de no estar cumpliendo con los criterios internos de moralidad.

f) Desajuste positivo: Es la manifestación de la protesta interna del sujeto hacia el medio social gracias a la génesis de un pensamiento independiente.

g) Empatía: Este dinamismo representa la habilidad de compartir con otros sus emociones y necesidades.

h) Conflicto interno: Que se mantiene desde la fase anterior para el desarrollo hacia el quinto y último nivel.

Nivel IV: Los dinamismos aquí permiten el paso desde el conflicto interno hacia el ajuste del sujeto a su «ideal de personalidad» (fin último de su desarrollo). El individuo busca alcanzar valores morales y sociales de carácter universal. Se resumen aquí:

a) Conciencia de sujeto-objeto en uno mismo: Es la habilidad de mirarse a sí mismo como observador externo para verse como objeto. Su función básica reside en la auto-comprensión y la evaluación crítica de sí mismo.

b) Tercer factor (o elección consciente): Es el dinamismo de la discriminación. El sujeto decide qué elementos de su ambiente son positivos y adecuados para el desarrollo y cuáles no. Es el generador de la jerarquía autónoma de valores del individuo, por lo tanto, es el dinamismo que pone en marcha el «factor autónomo»¹.

c) Auto-conocimiento: Se da una conciencia tanto de lo que el individuo es, como del momento de desarrollo en que se encuentra y hacia dónde se dirige.

d) Auto-control: Supone la intención de otorgar unidad y orden al propio desarrollo.

e) Transformación psíquica interna: Es el proceso por el que las experiencias y eventos pasados son evaluados para aumentar y mejorar los rasgos de personalidad futuros.

f) Auto-educación: Supone el establecimiento por parte del sujeto de un programa sistemático de crecimiento personal.

g) Auto-psicoterapia: Es la auto-dirección del comportamiento para evitar la aparición de problemas psicológicos.

Los dinamismos de responsabilidad, autenticidad, autonomía y empatía están entre el nivel IV y el V.

h) Responsabilidad: Hacia uno mismo y hacia los demás, es la aparición de la tendencia altruista en el comportamiento del sujeto.

i) Autenticidad: Producida cuando las creencias internas y las acciones externas son coherentes.

j) Autonomía: Es una dinámica de libertad interna. Permite el pensamiento independiente del sujeto frente a la opinión social y la influencia externa, así como frente a las tendencias de dinamismos inferiores en la escala del desarrollo positivo.

k) Empatía: En este nivel, la empatía supone el deseo de ayudar a los demás en sus crisis y su evolución hacia niveles superiores de desarrollo.

Nivel V: El nivel de integración secundaria es el «auto-conocimiento, auto-elección y auto-afirmación de la estructura cuyo dinamismo dominante es el ideal de personalidad» (Dabrowski & Piechowski, 1977: 29), el cual supone la síntesis y fusión del sujeto con los valores humanos universales. El objetivo que caracteriza al «ideal de personalidad» es la consecución de la perfección interna.

ANEXO 2. CHECK LIST



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROYECTO
ATENCIÓN A POBLACIÓN CON CAPACIDADES O
TALENTOS EXCEPCIONALES
PROTOCOLO DE EVALUACIÓN**

CHECK LIST

Nombre	
Grado	
Padre/Madre	

Siempre	S
Casi siempre	CS
Pocas veces	PV
Nunca	N

ITEM	S	CS	PV	N
Tiene habilidades específicas en el campo de las matemáticas, las ciencias y las artes				
Se inclina hacia la crítica en todos los asuntos				
Tiene habilidades para solucionar problemas complejos de manera lógica				
Antes de tomar algo como verdadero, lo comprueba, e indaga otras fuentes.				
Le gusta solucionar problemas inclinándose a conocerlos y buscar mediciones exactas.				
Ante un problema, al descomponer las ideas las relaciona con la totalidad.				
La planificación y la organización son prioritarias en sus actividades.				
Es importante para él o ella, tener un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar.				
Acostumbra escuchar las opiniones de los demás y hacer aclaraciones.				
Prefiere las instrucciones específicas en lugar de aquellas generales que dejan muchos detalles opcionales				
Pone atención a los pequeños detalles o partes del proyecto.				
Tiene capacidad de control y dominio de sus emociones cuando				

elabora un plan o proyecto.				
Piensa que trabajar paso a paso es la mejor manera de resolver el problema.				
Tiene habilidades específicas para hablar en grupo.				
Formula medios para alcanzar un fin deseado, antes de pasar a la acción.				
Tiene la capacidad de coordinar a las personas o de ordenar los elementos para lograr relaciones coherentes y armoniosas.				
Prefiere trabajar en equipo que hacerlo solo.				
A menudo actúa para solucionar problemas de tipo social.				
En ocasiones prima más en sus decisiones, lo emotivo que lo lógico y lo racional.				
Disfruta, observa y se emociona frente a la belleza de la naturaleza.				
Tiene habilidades para percibir, entender, manipular posiciones relativas de los objetos en el espacio.				
Utiliza todos sus sentidos con frecuencia para resolver problemas (olfato, vista, gusto, tacto, oído).				
Tiene la capacidad de desarrollar y mantener buena comunicación con diferentes tipos de personas.				
Tiene interés muy fuerte o talento para pintar, dibujar; con la música, poesía, escultura, etc.				
Tiene la capacidad de razonar en forma avanzada y creativa, siendo capaz de adquirir, procesar y modificar conocimientos.				
Produce nuevas ideas e innovaciones en sus trabajos				
Tiene la capacidad de entender y hacer uso de imágenes visuales y verbales para representar semejanzas y diferencias.				
Tiene la capacidad de percibir y entender una problemática global sin entrar en el detalle de los elementos que la componen.				
A menudo sus mejores ideas se producen cuando se encuentra en espacios de ocio.				
Con frecuencia se anticipa a la solución de problemas.				
Tiene la capacidad de utilizar o comprender símbolos y señales complejas.				
Utiliza el juego y el sentido del humor en muchas de las actividades.				
Frente a los trabajos propuestos; acostumbra incluir ideas propias, o agregar cosas que no se le piden, sin salirse del objetivo propuesto.				
Propone diferentes formas de resolver los problemas, y a menudo utiliza los métodos poco convencionales para hacer los trabajos que le son solicitados.				
Disfruta de los objetos o juegos que se le presentan que no conoce con anterioridad.				
Encuentra divertido experimentar con diferentes objetos y herramientas que permitan obtener diferentes productos.				
Es capaz de mantener conversaciones coherentes con sus pares u otras personas que no son de su edad o grupo.				

Propone, argumenta y explica sus opiniones o sugerencias en el trabajo cotidiano.				
Acepta y acoge las ideas de compañeros y profesores como válidas, aunque defienda la suya. Es capaz luego de complementar los aportes.				
Hace variaciones a las instrucciones que se le dan para realizar un trabajo, o sigue las instrucciones como se le presentan.				
Disfruta expresando situaciones, sentimientos y puntos de vista.				
Le comunica a compañeros y profesores como logra obtener un resultado determinado; cuando considera que su trabajo es bueno.				
Acostumbra llevar a cabo los proyectos que se propone.				
Descompone los trabajos en partes para desarrollarlos.				
Utiliza diferentes estrategias para resolver los problemas que se le presentan.				
Generalmente demuestra inquietud y curiosidad por conocer cosas nuevas.				
Manifiesta motivación por los temas nuevos.				
Ante una pregunta sobre su área o asignatura, ¿recuerda fácilmente y responde con rapidez?				
Ante un ejercicio o actividad, ¿organiza la información suministrada teniendo en cuenta categorías de análisis o criterios de clasificación?				
¿Presenta amplitud en la precisión y exactitud para la recolección de datos?				
¿Es claro y coherente en las respuestas proferidas ante distintos tipos de interrogaciones?				
¿Posee un vocabulario amplio y diverso, el cual es utilizado constantemente?				
¿Tiene la capacidad de planificar cualquier conducta o comportamiento implicado en la resolución de un problema, ejercicio o actividad?				
¿Manifiesta altas capacidades para el establecimiento y ensayo mental de diferentes soluciones para un problema?				
¿Realiza críticas y argumentaciones reiterativas en los ejercicios de discusión?				
Identifica las emociones manifestadas por las demás personas, asumiendo una posición apropiada frente a estas.				
Reconoce los sentimientos de los demás por medio de las vías no verbales. (empatía)				
Modula y domina sus emociones en situaciones que generan altos niveles de estrés. (autocontrol)				
Mantiene niveles motivacionales altos desde que inicia una tarea de su agrado hasta que la culmina.				
Termina las metas que se propone alcanzando grandes logros a nivel personal. (motivación)				
Contiene los impulsos y emociones en situaciones de altos niveles de				

estrés.				
Modifica y reorienta sus impulsos y emociones buscando siempre su bienestar y el de los demás. (Autorregulación)				
Contiene y canaliza las emociones de tal forma que los pensamientos negativos no impidan su desempeño y concentración.				
En el momento de realizar una actividad sus niveles de concentración son tan altos que difícilmente se deja perturbar por los estímulos externos. (flujo)				
Supera con facilidad las crisis internas evitando que estas influyan en su desempeño.				
Hace frente a las adversidades de la vida, las supera y sale de ellas fortalecido o incluso transformado. (desintegración o resiliencia)				
Posee un amplio conocimiento sobre sus emociones, capacidades, fortalezas y debilidades.				

ANEXO 3. PROTOCOLO DE EVALUACIÓN. INSTRUCTIVO PARA LA MEDIACIÓN



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
COLEGIO ALCARAVANES
PROYECTO
¿VECINA ORILLA?

Una mirada a las capacidades y talentos excepcionales desde
una perspectiva pedagógica
INSTRUCTIVO PARA LA MEDIACION

1. FUNDAMENTOS PARA LA MEDIACIÓN

En la práctica educativa, la evaluación neuropsicológica ha proporcionado una amplia gama de alternativas para evaluar las características y necesidades de los estudiantes. Sin embargo, durante los últimos años, los maestros y maestras hemos demandado la aplicación de otra serie de instrumentos y estrategias que ofrezcan más posibilidades de articulación con los procesos de formación y de enseñanza. Es así como se puede articular o vincular la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje (E.D.P.A) de Raven Feuerstein como un método que se distancia de la evaluación neuropsicológica en dos aspectos fundamentales: el rol del evaluador y la meta que persigue (Haywood y Wigenfeld, 1992), sin mencionar la multiplicidad de instrumentos que pueden emplearse.

La E.D.P.A propone organizar el ambiente de evaluación con la disposición específica de provocar cambios en el estudiante, con el fin de describir y valorar los desempeños actuales y analizar su potencial de cambio o lo que se ha denominado como capacidad de modificabilidad. Se trata entonces de definir "el potencial de aprendizaje, la capacidad de pensamiento y conducta inteligente oculta del individuo, que no se manifiesta normalmente en su conducta cotidiana" (Arnáiz y Prieto, 1987, p. 25).

A diferencia de la evaluación neuropsicológica que se centra en describir aspectos específicos de procesos cognitivos mediante el establecimiento de perfiles, lo que incluye dificultades funcionales en cuanto a la facultad del estudiante para realizar tareas en la vida real y las intervenciones propias de cada déficit, la E.D.P.A centra su mayor esfuerzo en la descripción de los dispositivos cognitivos que hacen posible el tránsito de una zona de desarrollo a otra y en provocar las condiciones mediacionales necesarias para alcanzar los más altos niveles de autorregulación y conciencia cognitiva; garantizando que el proceso de evaluación sea al mismo tiempo un proceso de enseñanza – aprendizaje o de formación.

Dado que esta investigación retoma el concepto de inteligencia como un proceso dinámico autorregulado que responde a la intervención ambiental externa y es susceptible de modificabilidad (Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller, 1980, 203) y que

con base en dicho concepto se caracterizan las capacidades o talentos excepcionales, se emplearán algunas de las tareas concretas derivadas de la E.D.P.A como reelaboraciones de pruebas clásicas: test de Figura Compleja de Rey, organización de puntos, resolución de problemas lógicos de dificultad creciente (Luria) y torre de Hanoi, para evidenciar los niveles de modificabilidad de cada uno de los estudiantes evaluados.

En adición a lo anterior pueden señalarse algunos aspectos que sustentan la elección de la E.D.P.A, como método de evaluación y que determinan condiciones particulares para la creación de un ambiente de aprendizaje mediado. En primer lugar, se definen cambios en la estructura de los instrumentos que componen el test o las pruebas de evaluación, dado que se valoran los recursos empleados para el desarrollo de la prueba, sobre los productos típicamente evaluados (percentiles). En segundo lugar, las pruebas se realizan con el pleno concurso del estudiante tanto en lo concerniente a la ejecución de cada instrucción como en el sentido de aprendizaje recíproco que se establece con el mediador. En tercer lugar, la interpretación de los resultados se establece como indicador de desempeños reales y como posibilidad para la formulación de nuevos andamiajes y mediaciones.

La E.D.P.A sugiere un conjunto de parámetros para la ejecución del proceso evaluativo. A continuación se aclaran los componentes del acto mediacional o de las experiencias de aprendizaje mediado.

1. INTENCIONALIDAD-RECIPROCIDAD

Consiste en diseñar situaciones de aprendizaje para implicar al sujeto en el mismo y desarrollar una situación interactiva entre el mediador y el sujeto. Expresión explícita, por parte del adulto, de la intención de interponerse entre la fuente de estímulos y el chico con el objetivo de influir en las adquisiciones de los sujetos. La intencionalidad crea los prerrequisitos para la modificabilidad cognitiva.

2. TRASCENDENCIA

Supone aplicar y transferir los mecanismos y procesos desencadenados en la evaluación al mundo del sujeto. La trascendencia implica la generalización y la transferencia. Explicación de las razones que van más allá de las indicaciones mediacionales realizadas frente a necesidades inmediatas. Supone establecer relaciones entre la actuación mediacional realizada en un momento concreto (por ej.: alejar a un niño de un fuego) y las razones del acto mediacional (por ej.: acto de prevención): se trata de explicar por qué se ha actuado de una forma concreta. Con ello se ayuda a entender y a actuar con referencia a objetivos terminales, lo cual enseñará al niño a diferenciar situaciones, incrementar su estado de alerta y aumentará la flexibilidad cognitiva de su pensamiento.

3. SIGNIFICADO O SIGNIFICACIÓN

Las situaciones de aprendizajes y las tareas de evaluación han de ser relevantes e interesantes para el sujeto. El mediador ha de despertar la atención del sujeto provocando pequeñas discusiones sobre la importancia y la finalidad de la tarea.

Indicación explícita (verbal o gestual) de los valores que el adulto atribuye a los hechos y tareas. Esta mediación tiene como canalizador básico la relación efectiva. La transmisión de significados permitirá que el sujeto se oriente hacia la búsqueda del significado de la realidad.

4. REGULACIÓN Y CONTROL DE LA CONDUCTA

El mediador intenta regular la atención del sujeto hacia el problema, elaborando estímulos de forma apropiada y controlando la impulsividad. La regulación exige del sujeto obtener la información de los conocimientos previamente adquiridos (fase de input o entrada de la información), la utilización de los mismos dándoles una cierta coherencia o forma (fase de elaboración) y el razonamiento lógico de la respuesta (fase de output o salida de la información). Dispensa de ayudas explícitas que sensibilicen al sujeto a la guía de su propia actuación. Esto implica ayudarlo a decidir si debe actuar, en qué momento y de qué modo, inhibiendo las conductas impulsivas e incrementando la capacidad de atender.

5. COMPETENCIA O SENTIMIENTO DE SER COMPETENTE

En la Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje el mediador crea las condiciones para que el individuo logre los objetivos de la evaluación. Así por ejemplo, el mediador transforma los estímulos según la capacidad del individuo. El sentimiento de competencia está estrechamente relacionado con la motivación. Inducción de sentimientos de éxito, de dominio y de maestría. Comprende dos aspectos: a) intervenciones que animen al sujeto a expresar sus sentimientos de competencia en relación a las tareas que realiza (“soy capaz de...”), y b) ayudas que creen una óptima relación entre las características del individuo y la tarea (regulando su nivel de dificultad), a fin de que el sujeto pueda manejarla y dominarla de forma independiente.

6. PARTICIPACIÓN ACTIVA O COMPARTIR EL FOCO DE INTERESES Y LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

Consiste en lograr un clima adecuado en donde el examinador ofrece al examinado la oportunidad para discutir las respuestas. Examinador y examinado pueden pensar juntos como resolver la tarea. En dicha participación el sujeto es considerado como individuo activo en la tarea. Estímulo de la interacción entre personas y del proceso de sociabilidad. Pretende también promover la capacidad de interiorización de los sujetos, a partir de su identificación con el mediador.

7. INDIVIDUALIZACIÓN Y DIFERENCIACIÓN PSICOLÓGICA

Consiste en aplicar diferentes modalidades de aprendizaje en función de diferencias individuales de los estilos cognitivos y de aprendizaje de los sujetos. Progresiva diferenciación entre uno mismo y los demás. Concesión a cada individuo de un sentimiento de ser él mismo. El mediador, consciente de su rol mediacional, va diferenciándose del sujeto que aprende (tú frente a yo) en la medida en que éste puede tomar la guía de su propia actividad.

8. BÚSQUEDA DE OBJETIVOS, CONTEXTUALIZACIÓN, PLANIFICACIÓN Y CONDUCTA DE LOGRO

Implica la definición previa de metas y objetivos a conseguir en la evaluación. La función del examinador es modelar la situación de examen y desarrollar en el sujeto la perseverancia para lograr los objetivos. Orientación dirigida hacia el futuro; implica el aprendizaje de la selección de un objetivo de entre un conjunto de alternativas posibles. Esta mediación ayuda al sujeto a plantearse la adecuación de diferentes objetivos y sus atributos, con lo cual se inicia al sujeto en la habilidad de solución de problemas.

9. MEDIACIÓN DEL CAMBIO O BÚSQUEDA DE LA NOVEDAD Y LA COMPLEJIDAD

Consiste en diseñar situaciones novedosas y complejas con el fin de despertar la curiosidad del sujeto. En este componente se trata de desarrollar en el sujeto las respuestas divergentes en la solución de un problema. Impulso dado por los padres o educadores hacia el descubrimiento de nuevos horizontes. Trata de estimular la conducta de los niños hacia la aceptación de la complejidad y la novedad.

10. MEDIACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA MODIFICABILIDAD Y CAMBIO O DESPERTAR HACIA EL CAMBIO PERSONAL Y ALTERNATIVAS OPTIMISTAS

El mediador comunica al examinado los logros de éste en la situación de examen. Feuerstein considera importante hacer partícipe al sujeto de su potencial para aprender, lo cual contribuye a aumentar la autopercepción del individuo. Estímulo dispensado por el mediador hacia el cambio personal, lo cual implica asumir roles distintos de acuerdo con las situaciones dadas. Énfasis en elegir de entre las posibles alternativas de pensamiento o de actuación aquellas que permiten una visión optimista de la realidad.

Para dar curso a la E.D.P.A, a continuación se presenta la definición de cada uno de los diez (10) componentes que conforman el mapa cognitivo y desde los cuales se establecerán las instrucciones, preguntas y orientaciones específicas de mediación durante la aplicación de las pruebas; estos diez componentes posibilitarán la descripción de la capacidad de modificabilidad de los estudiantes.

1. **Contenido:** se refiere a la materia u objeto del acto mental; está relacionado con elementos particulares de un área de conocimiento y está determinado por la procedencia socio – cultural del estudiante, por tanto es una de las áreas del funcionamiento cognitivo que mejor refleja sus diferencias individuales, caracterizadas por sus experiencias pasadas, historia de desarrollo y educativa. Al comparar la relativa competencia en ciertas áreas específicas de conocimiento deben considerarse primero las características culturales de los individuos comparados y solo así, puede atribuirse un peso específico a las valoraciones de excelencia o insuficiencia.
2. **Modalidad de lenguaje:** tiene que ver con la multiplicidad de formas en que puede ser presentado y expresado un acto mental. Se debe tener en cuenta la utilización de diversas modalidades de presentación, por ejemplo verbal, figurativa, pictórica o numérica.
3. **Inteligencia Emocional:** Según Daniel Goleman, la inteligencia emocional puede entenderse como una opción del desarrollo humano dirigida a conseguir el éxito

personal en las distintas facetas de la vida. También puede expresarse en términos de:

- El logro de la felicidad
 - La comunicación eficaz con los demás
 - El dominio de sí mismo
 - La automotivación para conseguir los objetivos que nos proponemos
 - Ser constantes en nuestras actividades (la perseverancia)
 - Solucionar los conflictos interpersonales
-
- **Autocontrol:** La capacidad de modular y dominar las propias acciones de maneras apropiadas a la edad; es una sensación de control interno
 - **Flujo:** Este representa tal vez lo fundamental en preparar las emociones al servicio del desempeño y el aprendizaje. En el flujo las emociones no solo están contenidas y canalizadas, sino que son positivas, están estimuladas y alienadas con la tarea inmediata
 - **Sensibilidad:** Dimensión de las relaciones interpersonales que se puede presentar con una estructura de formas que sean frías, críticas, hostiles e inapropiadas o en formas que sean cálidas, de apoyo, protectoras y apropiadas.
 - **Motivación:** la motivación es más bien un proceso dinámico que un estado fijo. Al definir la motivación como dinámica, se afirma que los estados motivacionales están en continuo flujo, en un estado de crecimiento y declive perpetuo. Muchos (pero no todos) motivos se ciñen en un proceso cíclico de cuatro etapas de 1) Anticipación, 2) Activación y dirección, 3) conducta activa y retroalimentación (feedback) del rendimiento y 4) resultado.
 - **Persistencia:** Una vez iniciada la búsqueda de una meta, la gente con frecuencia enfrenta tareas más difíciles de lo que esperaba. Así mismo, encuentra distracciones y exigencias de su tiempo; además interrumpe y enfrenta la perspectiva de iniciar todo de nuevo. Pero las intenciones de implementación, facilita la perseverancia mediante la búsqueda de la meta vigente.
 - **Autorregulación:** "las estrategias que caracterizan primero a las relaciones reguladoras con el entorno interpersonal, al llegar a interiorizarse funcionan como aspectos de la regulación de sí mismo, y con el tiempo caracterizaran a la idiosincrasia de la personalidad." (Sander. 1976). Habilidad para contener, modificar y reorientar los impulsos y las emociones.
 - **Resiliencia:** Stefan Vanistendael explica la resiliencia como la capacidad de una persona de hacer las cosas bien pese a las condiciones de vida adversas, "es la capacidad humana para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ellas fortalecido o incluso transformado".
 - **Empatía:** habilidad de saber lo que siente el otro. La clave para intuir los sentimientos del otro está en la habilidad para interpretar los canales no

verbales: el tono de voz, ademanes, la expresión facial, entre otras. La expresión de las emociones es no verbal.

4. **Creatividad:** potencial del ser humano para desarrollar cosas nuevas, solucionar problemas, imaginar, que se encuentra mediada por las posibilidades que el medio ofrece al individuo y que al mismo tiempo son asimiladas y ejecutadas por éste de la manera más o menos eficaz y funcional. También puede explicarse en relación con la capacidad del individuo, en la que el medio que lo rodea establece pautas y experiencias para que este logre desarrollar su máxima capacidad de aprendizaje y productividad.

La creatividad, como una habilidad que propicia el desarrollo continuo y el fortalecimiento de las capacidades de los seres humanos para solucionar problemas de manera innovadora, demanda la reflexión y revisión permanente desde el espacio educativo, en donde este componente debe hacer parte de la filosofía institucional, comprendiendo lo expuesto por Cerda, siguiendo a Torrance; ya que para éste “la creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, grietas o laguna en los conocimientos, y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar esas hipótesis, a modificarlas si es necesario, y a comunicar los resultados”.

- **Originalidad:** Lo original es sinónimo de lo *nuevo* que se aplica a todo aquello que recién aparece o que reemplaza a lo pasado. Es lo reciente, lo moderno, lo actual y lo que muchas veces tiene carácter inédito. En la vida real la mayoría de las veces lo *nuevo* suscita y atrae el interés de las personas, lo cual no necesariamente implica que por ser nuevo va a ser mejor o superior a lo pasado. No existe la originalidad *per se*, sino con relación a un referente determinado. Los niveles de originalidad pueden variar de acuerdo al tamaño o al ámbito de este referente. Por ejemplo, el dibujo de un niño puede ser *original* a nivel de su curso, pero no a nivel de la escuela o de la ciudad donde vive. Este fenómeno está a la búsqueda de ampliar su ámbito de confrontación para darle mayor validez social a esta *originalidad*.
- **Inventiva e Innovación:** La innovación en el dominio de la educación consiste en proporcionar nuevas soluciones a viejos problemas, mediante estrategias de transformación o renovación. En estos casos se acostumbra introducir nuevos modos de actuar frente a las prácticas pedagógicas que se consideran inadecuadas o ineficaces. En este último caso se producen cambios puntuales en algunas de las variables del sistema educativo. Existen innovaciones en la ecuación, en el arte y en todas aquellas actividades donde es posible introducir cambios o realizar modificaciones, sin necesidad de entrar a modificar sustancialmente el objeto de esta innovación.

- **Fluidez:** Hace referencia a la habilidad de producción en la búsqueda de estrategias, ideas y posibles respuestas para dar solución a un problema determinado. Este concepto está ampliamente ligado al campo del lenguaje.
- **Flexibilidad:** Se entiende como la capacidad de una persona para adaptarse a las condiciones, dificultades y oportunidades que el medio le proporcione (capacidad adaptativa); en esta medida, supone que es importante analizar el potencial que un individuo posee frente a la utilización de recursos, trabajo cooperativo, análisis de la demanda del medio entre otras.
- **Comunicación:** Se entiende como una habilidad que nos hace capaces de construir y reconstruir, de significar y resignificar símbolos y representaciones que identifican a una persona y a una cultura en sí misma, es así como el sujeto creativo llena de contenido su capacidad creadora; no obstante, requiere ser expresada ante su comunidad, divulgada en su contexto, para que esta pueda ser vista y utilizada a favor de la sociedad; lo que le da sentido al producto de su creación.
- **Solución de problemas:** Se refieren a un hecho no resuelto que debe encontrar una respuesta teórica o práctica, científica o vulgar, social o individual, lo cual posibilitará resolver parcial o totalmente el problema. Como componente del proceso o el acto creativo, es un indicador bastante complejo; en tanto la solución de un problema implica desde el inicio una tarea con evidentes dificultades, en esencia, solucionar un problema implica no sólo encontrar las formas o forma adecuada para resolverlo, sugiere que antes debe verse el problema en su totalidad y complejidad. No necesariamente se aborda un problema desde el ámbito científico; existen situaciones cotidianas en las que siempre habrá que resolver problemas y es necesario emplear nuestros conocimientos y estrategias para lograrlo de la mejor manera posible. Se pueden distinguir las siguientes fases en el proceso de solución de problemas: **1)** Descubrimiento de los hechos, definición del problema, posición del individuo frente a éste y preparación para resolverlo; **2)** Descubrimiento de ideas, producción y desarrollo de ideas, y perfeccionamiento; **3)** Descubrimiento de soluciones, evaluación y control de las soluciones por ensayos y, finalmente, la elección de una solución conveniente.
- **Apreciación de lo nuevo:** Lo nuevo se inscribe en el conjunto de representaciones sociales que le dan el carácter de “novedad”, es por esto que lo nuevo se juzga en términos de referencias y experiencias anticipadas; para determinar si algo se constituye como novedoso es necesario examinar las variables dependientes en relación con el contexto, su historia, cultura, etc.
- **Curiosidad y motivación:** La curiosidad y motivación son inherentes al ser humano, se hace alusión a su importancia dentro del proceso creativo en la medida en que un individuo interesado en un determinado objeto o situación problema, logra desarrollar estrategias de solución de manera eficaz y pertinente; puesto que observa e indaga cada parte y el todo de problema objeto de su interés con la dedicación de tiempo y estudio que se requiere.

- **Productividad:** Cuando se ha detectado el problema, es necesario llevar a cabo las diferentes acciones que se requieren para lograr un resultado satisfactorio.
 - **Imaginación y fantasía:** “Normalmente se habla de la imaginación creadora como la capacidad del hombre para evocar ideas o imágenes de objetos, sucesos, relaciones, atributos nunca antes experimentados ni percibidos. Los psicólogos distinguen a veces entre imaginación como fenómeno pasivo o reproductivo, que recupera imágenes previamente percibidas por los sentidos, y la imaginación activa, constructiva o creativa, mediante la cual la mente produce imágenes de sucesos o de objetos que no tienen relación con la realidad pasada y presente. La definición actual de imaginación más estricta excluye y se opone a la de memoria, del mismo modo que el concepto de constituir algo nuevo contrasta con el de revivir algo ya pasado”.
5. **Fase del acto mental:** se contemplan tres fases entrada, elaboración y salida, las cuales están interrelacionadas y en esta medida adquieren su sentido. La fase adquiere relevancia puesto que ayuda a situar el origen de la respuesta incorrecta. En cada una de las fases ocurren una serie de funciones y disfunciones cognitivas, disfunciones que dificultan el aprendizaje de forma eficaz, ya que constituyen una incapacidad para realizar el acto mental. La identificación de funciones deficientes permite reconocer los prerrequisitos del pensamiento. Las siguientes son las funciones contempladas para cada una de las fases:

Las funciones cognitivas se clasifican dependiendo de la fase del acto mental: input, elaboración y output. De acuerdo a estas fases, éstas son las funciones cognitivas:

A. Funciones cognitivas en la fase de input: Estas funciones cognitivas se refieren a la cantidad y calidad de los datos acumulados por un individuo antes de enfrentarse a la solución de un problema. Estas son:

- **Percepción clara.** Representa el conocimiento exacto y preciso, pero de forma simple y familiar, de la información. La falta de claridad (percepción borrosa), lleva a los educandos a definiciones imprecisas.
- **Exploración sistemática.** Es la capacidad para organizar y planificar la información acumulada de forma sistemática. Si esta función cognitiva no se da, las personas carecen de pensamiento reflexivo, explicativo y argumentativo y son impulsivas, desorganizadas, incapaces de coordinar elementos. Responden con rapidez de forma inapropiada, no son precisas, se demoran más tiempo de lo normal para responder y lo hacen de forma deficiente; o por el contrario, responden de forma precipitada y con falta de atención.
- **Habilidades lingüísticas a nivel de entrada.** Es la capacidad para discriminar y diferenciar objetos, sucesos, relaciones y operaciones a través de reglas verbales estableciendo significados de símbolos y signos. Si esta función no se da el educando no aprende conceptos y es incapaz de entender palabras y conceptos por la ausencia de códigos verbales específicos sin los cuales se imposibilita la comprensión y la comunicación de los niveles abstractos de

pensamiento. La insuficiencia de recursos lingüísticos afecta la cantidad y calidad de la información, la capacidad para establecer generalizaciones, la posibilidad de hacer analogías, comparaciones y clasificaciones y será imposible, codificar, decodificar y comunicar apropiadamente las respuestas.

- **Orientación espacial.** Es la capacidad para establecer relaciones entre sucesos y objetos situados en el espacio de forma topológica y proyectiva. Si esta función cognitiva no se da los educandos tendrán dificultad para identificar las relaciones que guardan en el espacio los sucesos y las cosas y serán incapaces de orientarse espacialmente lo que motiva incapacidad para llegar a establecer, representar, proyectar y conceptualizar las relaciones entre objetos y sucesos; en estas condiciones las personas carecen del nivel de representación mental y se les dificulta orientarse, comparar, ordenar y secuenciar objetos y sucesos en el espacio y en el tiempo.
- **Orientación temporal.** Es la capacidad para identificar relaciones entre sucesos pasados y futuros. Si esta función cognitiva no se da, los educandos son incapaces de establecer relaciones temporales lo que los imposibilita para ordenar, resumir, comparar, secuenciar y desarrollar acontecimientos en la realidad de forma diacrónica y sincrónica lo que les genera dificultades para conectar sucesos y las relaciones de orden entre ellos.
- **Conservación, constancia y permanencia del objeto.** Es la capacidad para conservar la invariabilidad de los objetos por encima de posibles variaciones en algunos de sus atributos y dimensiones. Si esta función cognitiva no se da, los educandos no tienen la capacidad de categorizar y carecen del pensamiento reversivo lo que dificulta descomponer y recomponer, analizar y sintetizar, deducir e inducir.
- **Organización de la información.** Es la capacidad para utilizar diferentes fuentes de información de forma simultánea y establecer relaciones entre objetos y sucesos encontrando coherencia o incoherencia en las diferentes informaciones. Si esta función cognitiva no se da los educandos son incapaces de relacionar o considerar dos o más fuentes de información a la vez.
- **Precisión y exactitud en la recogida de la información.** Es la capacidad para percibir la información con rigurosidad y cuidado. Si esta función cognitiva no se da los educandos parcializan la información y la hacen inexacta.

B. Funciones cognitivas en la fase de elaboración: Estas funciones cognitivas están relacionadas con la organización y estructuración de la información en la solución de problemas. Estas son:

- **Percepción y definición de un problema.** Consiste en la habilidad para delimitar qué pide el problema, qué puntos hay que acotar y cómo averiguarlos. Se fundamenta en el pensamiento reflexivo, en la búsqueda de definiciones convenientes descartando incompatibilidades y/o incongruencias utilizando todo tipo de información previamente almacenada y que se relacione con el problema

a delimitar. Si esta función cognitiva no se da existe, por parte del educando, imposibilidad para elaborar la información y organización de definiciones sin sentido.

- **Selección de información relevante.** Es la capacidad para elegir la información previamente almacenada y relevante para la solución del problema de que se trate. Esta información se almacena en la memoria a largo plazo y supone poco esfuerzo para recordarla lo que permite establecer comparaciones y relaciones entre sucesos ocurridos en diferentes actividades y momentos de forma fácil. Si esta función cognitiva no se da el educando es incapaz de utilizar la información adquirida previamente lo que afecta su actitud hacia el aprendizaje y se pierde la relevancia de la información lo que lleva a desconcentración y definición inapropiada del problema.
- **Interiorización y representación mental.** Es la capacidad para utilizar símbolos internos de representación. Si esta función cognitiva no se da los educandos tienen una conducta demasiado concreta, generalizaciones inapropiadas, bajo nivel de abstracción, uso restringido de símbolos, signos y conceptos lo que afecta seriamente la representación mental de hechos futuros y de su transformación. No se da el pensamiento predictivo.
- **Amplitud y flexibilidad mental.** Es la capacidad para utilizar diferentes fuentes de información, estableciendo entre ellas una coordinación y combinación adecuada para llegar al pensamiento operativo. Si esta función cognitiva no se da los educandos no establecen coordinaciones y se les imposibilita resolver problemas que exigen varias fuentes de información a la vez; son incapaces de considerar varias posibilidades lo que los limite a ver el problema desde un solo punto de vista y a elaborar información parcializada. Ellos memorizan y recuerdan, pero no saben utilizar de forma espontánea la información que poseen, lo que les genera deficiencias en la manipulación y en el procesamiento de varias unidades de información simultáneamente. Su aprendizaje es repetitivo y sin interiorización.
- **Planificación de la conducta.** Es la capacidad para prever la meta que se quiere conseguir utilizando la información adquirida previamente. Permite desarrollar de forma secuencial y acumulativa las etapas necesarias para encontrar la solución al problema o lograr la meta propuesta. Si esta función cognitiva no se da los educandos son incapaces de organizar datos de forma adecuada y sus respuestas son episódicas y fragmentadas.
- **Organización y estructuración perceptiva.** Es la capacidad para orientar, establecer y proyectar relaciones. Si esta función cognitiva no se da los educandos presentan percepción episódica, se les dificulta agrupar y organizar relaciones de objetos y hechos de la vida cotidiana, manifiestan ausencia de coordinación y de estructuración mental y sus respuestas son desarticuladas.
- **Conducta comparativa.** Es la capacidad para realizar todo tipo de comparaciones y relacionar objetos y sucesos anticipándose a la situación. Permite resumir la información almacenada de forma automática (evocación). Si

esta función cognitiva no se da los educandos tienen percepción episódica, su cognición está limitada a los procesos más elementales del pensamiento, no pueden realizar inferencias lógicas y no desarrollan el pensamiento abstracto e hipotético - deductivo. Son también incapaces de establecer relaciones de semejanzas y diferencias entre objetos y sucesos, su vocabulario y sus conceptos son pobres, sus relaciones espacio - temporales son restringidas y tienen problemas de comparación lo que los hace desorganizados, poco sistemáticos, imprecisos e inexactos.

- **Pensamiento hipotético.** Es la capacidad para establecer hipótesis y comprobarlas aceptando o rechazando la hipótesis previamente establecida. Les permite establecer todo tipo de relaciones y descartar el ensayo - error y las respuestas al azar. Si esta función cognitiva no se da los educandos fallan en su pensamiento lógico, son incapaces de expresar sus resultados, no pueden intuir varias alternativas, no pueden explicar un hecho y no pueden realizar operaciones hipotético - deductivas y, entre diversas alternativas, no pueden elegir la más válida o rechazar las no relevantes.
- **Evidencia lógica.** Es la capacidad para demostrar las respuestas a través del razonamiento lógico, formulando y razonando con argumentos y justificando y validando sus respuestas. Si esta función cognitiva no se da los educandos formulan de forma inadecuada e incongruente sus razones y argumentos y no se inmutan en absoluto ante las relaciones ilógicas.
- **Clasificación cognitiva.** Es la capacidad para organizar datos en categorías inclusivas y superiores. Esta función demanda percepción, conservación y constancia de información previa, uso de conceptos, instrumentos verbales y el manejo simultáneo de dos o más fuentes de información, como también conducta comparativa, sumativa, uso de relaciones virtuales, de atención y precisión en las respuestas. Si esta función cognitiva no se da los educandos carecen de repertorios conceptuales y de reglas a la hora de explicar las transformaciones conceptuales exigidas por la clasificación.

C. Funciones cognitivas en la fase de output: Estas funciones cognitivas están relacionadas con la comunicación exacta y precisa de la respuesta o solución del problema planteado.

- **Comunicación explícita.** Es la capacidad de utilizar un lenguaje claro y preciso que responda al problema formulado con alto nivel de comprensión. Si esta función cognitiva no se da los educandos presentan comunicación egocéntrica, falta de diferenciación entre los sujetos emisores y receptores de información, falta de precisión, explicación y argumentación y tienen problemas de irreversibilidad de pensamiento y de disciplina, como también, de representación y de relación espacial, por cuanto la comunicación explícita exige la descentración y la reversibilidad de pensamiento.
- **Proyección de relaciones virtuales.** Es la capacidad para ver y establecer relaciones que existen potencialmente pero no en realidad. Esta función exige

reestructuración y configuración de relaciones ante situaciones nuevas. Si esta función cognitiva no se da los educandos tienen dificultades para deducir y son incapaces de proyectar relaciones y analogías.

- **Reglas verbales para comunicar la respuesta.** Es la capacidad que se manifiesta en el uso, manejo y deducción de reglas verbales para la solución de un problema. Si esta función cognitiva no se da los educandos son incapaces de comunicar sus soluciones a los problemas o sus respuestas de manera correcta por la falta de vocabulario, conceptos y operaciones mentales expresados en reglas verbales.
 - **Elaboración y desinhibición en la comunicación de la respuesta.** Es la capacidad para expresar la respuesta de forma rápida, correcta y sistemática. Si esta función cognitiva no se da los educandos sufren del llamado bloqueo que se presenta cuando teniendo repertorios verbales apropiados, no pueden emitir la respuesta, esto los incapacita para participar de las actividades por falta de motivación, lo que repercute en lo cognitivo. Este bloqueo puede variar desde la falta de expectativas, interés e iniciativa para responder hasta una evasión para enfrentarse a la actividad de aprendizaje.
 - **Respuestas por ensayo - error.** Estas se dan cuando los educandos no conservan las metas u objetivos establecidos por ellos mismos en relación con el aprendizaje, por falta de percepción precisa y completa, por carencia de las conductas comparativa y sumativa, por bajo nivel de pensamiento reflexivo y por falta de lógica en la búsqueda de relaciones causales, lo que los hace ineficaces.
 - **Precisión y exactitud en las respuestas.** Es la capacidad para pensar y expresar la respuesta correcta a un problema o situación general de aprendizaje. Si esta función cognitiva no se da los educandos son imprecisos en las respuestas, carecen de fluidez verbal y de códigos verbales específicos.
 - **Transporte visual.** Es la capacidad para completar figuras y transportarlas visualmente (cierre gestáltico). Si esta función cognitiva no se da los educandos son incapaces de hacer manipulaciones y representaciones mentales por la inestabilidad de la percepción, la estrechez del campo mental y la dificultad para reparar y considerar los datos irrelevantes en las imágenes.
 - **Control de las respuestas.** Es la capacidad para reflexionar antes de emitir cualquier tipo de respuesta. El control y la auto - corrección implican procesos meta - cognitivos. Si esta función cognitiva no se da los educandos son incapaces de auto - controlar el aprendizaje, se vuelven impulsivos, dan respuestas imprecisas y carecen de auto - control para manejar mentalmente el ensayo - error y no pueden expresar su pensamiento hipotético - deductivo.
6. **Nivel de abstracción:** La distancia entre el acto mental dado y el objeto o dato sobre el cual se debe operar (objetos directos, representaciones de los objetos o relaciones entre ellos), representa el grado de abstracción. Es el nivel requerido para la organización de los datos.

7. **Nivel de eficacia:** Se refiere al grado de eficacia en la producción de un acto mental. Se contemplan tres elementos: rapidez, precisión y esfuerzo.
8. **Nivel de complejidad:** Es la cantidad de unidades de información necesarias para la producción del acto mental, así a mayor familiaridad con el contenido y el material, menor será el nivel de complejidad y viceversa
9. **Operaciones mentales:** Son un conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas en función de las cuales se realiza la elaboración de la información recibida procedente de fuentes externas e internas. La flexibilidad a la que acceden los estudiantes por el uso y la comprensión del procesamiento de la información es también entendida como un proceso metacognitivo. Ejemplos: reconocimiento, identificación, clasificación, seriación, multiplicación lógica, etc. Las operaciones pueden aplicarse a información ya existente o pueden generar nuevos datos ellas mismas (silogismos, inferencias, deducciones, etc.)
10. **Estilo de pensamiento:** Está relacionado con la forma particular en que cada individuo resuelve las situaciones problemáticas o tareas que se le presentan. Definen el funcionamiento intelectual de cada persona y están dirigidos a coordinar, planificar, dirigir y controlar las tres grandes componentes de la inteligencia: análisis, síntesis y práctica. Los estilos se describen en términos de las funciones, formas, niveles, ámbitos y tendencias que presentan.

A. Funciones

- **Legislativo:** tiene que ver con crear, formular y planear soluciones a los problemas; con tomar decisiones de forma autónoma, y establecer reglas propias; por tanto, las actividades y los problemas que no están estructurados son los más propicios para que esto se lleve a cabo.
- **Ejecutivo:** está relacionado con poner en práctica las ideas de otros, solucionar problemas estructurados o planteados de antemano y con el seguimiento de las normas y la utilización de procedimientos ya conocidos.
- **Judicial:** es la preferencia a evaluar, juzgar y analizar ideas, reglas, procedimientos y problemas construidos por otras personas o por si mismos.

B. Formas

- **Monárquico:** es el modo de marcar en el tiempo la atención hacia un solo un objeto o una forma de realizar todo, se tiene en cuenta una sola situación sin prestar atención al resto; Sin tener en cuenta las prioridades, alternativas e incluso obstáculos que se puedan presenta.
- **Jerárquico:** permite instaurar una jerarquía de metas, reconocer la necesidad de establecer prioridades y examinar los problemas desde varios puntos de vista.
Oligárquico: es la forma de hacer más de una cosa al mismo tiempo,

considerando todas las metas con el mismo nivel de importancia aún si éstas son contradictorias entre si. Se presenta dificultad para la toma de decisiones y para culminar aquello que se empieza.

- **Anárquico:** es la tendencia a abarcar un amplio abanico de necesidades y metas difíciles de clasificar, no se tiene en cuenta ningún tipo de reglas y por ello no se establecen prioridades. Se tiende a rechazar cualquier sistema impuesto y por tantotas personas con este estilo, con frecuencia presentan un comportamiento antisocial, y desafiante ante la autoridad.

C. Niveles

- **Global:** es la preferencia por abordar cuestiones relativamente amplias y abstractas y a ignorar o rechazar los detalles.
- **Local:** es la preferencia por los problemas concretos que exigen trabajar con detalles y orientarse hacia los aspectos pragmáticos de una situación.

D. Ámbitos

- **Externo:** tiene que ver con características de extroversión, sensibilidad social, trabajo en equipo y buenas relaciones con lo otros.
- **Interno:** tiene que con características de introversión, reserva, aislamiento, poca sensibilidad o conciencia social y trabajo de manera individual.

E. Orientación o tendencia

- **Conservador:** se refiere al seguimiento de procedimientos y reglas ya existentes, al ceñirse a situaciones familiares y con esto, a evitar el cambio y las situaciones ambiguas.
- **Liberal:** es la búsqueda por ir más allá de los procedimientos y reglas ya existentes, por maximizar el cambio y buscar situaciones ambiguas.

2. INSTRUCCIONES PARA LA MEDIACIÓN

Para realizar el proceso de evaluación en el sentido propuesto por la E.D.P.A, se han definido una serie de preguntas e instrucciones que constituyen el soporte mediacional del protocolo y que posibilitan, de un lado, la obtención de información relativa al desempeño del estudiante en cada uno de los diez (10) componentes del mapa cognitivo y, de otro, la configuración de posibles andamiajes para el diseño de un programa de enriquecimiento con estrategias pedagógicas específicas.

Las preguntas e instrucciones formuladas para los diez componentes del mapa cognitivo se ejecutarán en tres momentos: antes, durante y después de cada prueba, las cuales estarán consignadas como anexo en el Protocolo de Aplicación.

PRESENTACIÓN DE LA PRUEBA

Después del saludo se le preguntará al evaluado lo siguiente:

¿Qué expectativas tienes con esta evaluación?

¿Qué esperas de la evaluación?

Posteriormente se le explicarán las normas generales o instrucciones de la evaluación, estableciendo los siguientes referentes:

- Realizaremos una serie de juegos, ejercicios y actividades para comprender cómo aprendes; por tanto, nuestro objetivo principal no es medir ni calificar las actividades que realizas sino describir las formas en que resuelves cada tarea.
- ¿Qué es para ti aprender?
- ¿Tú sabes cómo aprendes? ¿Te interesa saber cómo estás aprendiendo? Si la respuesta es negativa se hace explícito el objetivo de la evaluación.
- Los ejercicios nos ayudarán a comprender cómo aprendes y te servirán para otros contextos, lugares, situaciones. No solamente son útiles para el colegio, sino también para la casa, para los juegos, para salir de compras, para leer cuentos o libros.
- Los juegos, ejercicios y actividades no se ganan ni se pierden.
- Te acompañaré durante el proceso de solución de las actividades para asegurarnos de obtener el mejor resultado posible.
- Cualquier inquietud o problema lo resolveremos de forma conjunta.
- No tenemos un tiempo límite para terminar cada ejercicio o actividad, pero valoraremos en cada juego, ejercicio o actividad como van mejorando la efectividad de las estrategias que empleas.
- Permanentemente debes contar cómo estás pensando realizar los juegos, ejercicios y actividades, para que pueda ayudarte a encontrar la estrategia más adecuada y para ser más consciente sobre las formas en que estás aprendiendo.
- Todos los ejercicios los puedes resolver. Sabemos que eres capaz de solucionarlos, pero, si necesitas ayuda, puedes pedírmela. Las actividades fueron escogidas porque son fáciles de realizar y nos ayudarán a comprender cómo aprendes.
- Lo importante no es hacerlo rápido, sino construirlo lo mejor posible. ¡Recuérdalo! Por tanto, tienes que pensar antes de hacer o decir algo.

- La forma en que realizaremos los ejercicios nos competen a los/as dos.
- No serás comparado con nadie. Tú tienes formas individuales de aprender y queremos comprender cómo lo haces.
- Recuerda que debes tener presente para cada ejercicio pensar cómo lo haremos, qué estamos haciendo y lo que esperamos alcanzar.
- Algunos ejercicios ya los conoces y otros no. Con los conocidos recordaremos la forma en que se realizan y con los desconocidos te explicaré las reglas para que lo hagamos de forma sencilla.
- Durante la realización de las actividades veremos cómo construimos y aprendemos nuevas formas de resolver ejercicios.

2.1 INSTRUCCIONES PARA TORRE DE HANOI

Se cuenta al estudiante la siguiente historia sobre la Torre de Hanoi: “Este problema fue presentado en 1883 por el matemático francés Edouard Lucas. Según este matemático, el juego había sido rescatado por el Profesor N. Claus de Siam. La leyenda contaba que en el templo de Benarés, Dios colocó durante la creación 64 anillos en una aguja. Desde entonces los brahmanes, durante incontables generaciones, han estado moviendo los discos de acuerdo con las reglas descritas abajo. Cuando hayan conseguido mover todos los discos, el templo se derrumbará y el mundo se desvanecerá”

El problema que vamos a resolver consiste en lo siguiente: debes mover una torre, compuesta de discos de diferentes tamaños, de una barra a otra, siguiendo sólo dos reglas:

- Sólo se puede mover un disco a la vez
- No está permitido mover un disco encima de otro más pequeño
- Según la cantidad de discos utilizados, no se puede exceder un número determinado de movimientos, a saber:

Para 1 disco = 1 movimiento
 Para 2 discos = 3 movimientos
 Para 3 discos = 7 movimientos
 Para 4 discos = 15 movimientos
 Para 5 discos = 31 movimientos
 Para 6 discos = 63 movimientos
 Para 7 discos = 127 movimientos

Es importante precisar con el/la estudiante qué debe realizar, cual es cada uno de los materiales mencionados y en el caso de los niños y niñas más pequeños dar la instrucción con demostración.

2.1.1 Evaluación del contenido

Preguntas dirigidas al sujeto evaluado

- ¿Has visto este material alguna vez?
- ¿Para que crees que sirve?
- ¿Por qué crees que está organizado así?
- ¿Para qué crees que sirven las tres barras?
- ¿Por qué crees que las fichas son de diferente tamaño y color?

2.1.2 Evaluación de la modalidad de lenguaje

Preguntas e instrucciones dirigidas al sujeto evaluado

- ¿Cuál sería la forma de resolverlo que más le gustaría?
- Pedir al estudiante que revise el material.
- Ofrecerle alternativas para la resolución: pensar primero la estrategia, dibujar la torre, hacer una lluvia de ideas y de allí elegir una estrategia...

2.1.3 Evaluación de la Inteligencia emocional

Preguntas dirigidas al sujeto evaluado

- **Autocontrol:** ¿Has pensado una manera más fácil de realizarlo?
- **Flujo:** ¿Podemos hacer algo para que te sientas mejor?
- **Persistencia:** ¿hay una estrategia que hallas utilizado más de una vez que te halla dado resultado? ¿Has cometido un error dos o más veces?

Indicaciones para la observación y descripción del evaluador – mediador

- **Resiliencia:** En caso de que el estudiante se halla equivocado continuamente observar las actitudes o conductas que ha asumido para resolver efectivamente la prueba. En caso contrario provocar un error que ponga en evidencia dichas conductas.
- **Empatía:** observar durante la prueba la capacidad que tiene el estudiante para hacer la lectura de los gestos del mediador y responder a ellos.

2.1.4 Evaluación de la creatividad

Preguntas dirigidas al sujeto evaluado

- **Originalidad:** ¿Que otras reglas propondrías para el juego?
- **Invencción e innovación:** ¿Qué otro uso le darías?

- **Imaginación y fantasía:** ¿En qué crees que estaban pensando cuando realizaron la prueba?
- **Flexibilidad:** ¿Qué debes hacer para alargar el juego? observar la capacidad de movilizar esquemas en torno a la producción de una idea.

Indicaciones para la observación y descripción del evaluador – mediador

- **Fluidez:** se describe en términos de agilidad, cantidad y calidad en la producción de ideas.
- **Comunicación:** observarla en función de la capacidad para expresar las estrategias que esta utilizando para resolver la tarea.
- **Solución de problemas:** observarla en función de la capacidad que tiene para enfrentarse a los errores y/o las complejidades propias de la prueba.
- **Apreciación de lo nuevo:** describir la capacidad que tiene el estudiante de relacionar el material y sus usos con otros materiales y experiencias.
- **Curiosidad y Motivación:** Describirla en función de la capacidad de explorar alternativas de solución de un problema.
- **Productividad:** Describirlo en función de la capacidad de resolver eficaz y eficientemente las demandas de la tarea utilizando los recursos necesarios y suficientes.

2.1.5 Evaluación de las fases del acto mental

Funciones cognitivas de entrada:

Preguntas e instrucciones dirigidas al sujeto evaluado

- Percepción clara: ¿Qué es lo que debes realizar?
- Conservación, constancia y permanencia de objetos: ¿qué características tienen los anillos y como se relaciona esto con la demanda de la tarea?
- Exploración sistemática: Define los pasos que vas a seguir para resolver la tarea.
- Habilidades lingüísticas de nivel de entrada: vamos a escribir los pasos que acabas de enunciar
- Orientación espacial: Define a cual de las barras trasladaras los discos.
- Orientación temporal: vamos a definir un tiempo en el que creas que es posible analizar y tomar la decisión de mover cada uno de los anillos y todas las torres.
- Organización de la información: Revisa nuevamente los pasos que escribiste y la validez que tienen para resolver el problema. ¿Consideras pertinente mantener el mismo plan o prefieres cambiar la estrategia?

Funciones cognitivas de elaboración:

Preguntas dirigidas al sujeto evaluado

- Percepción y definición del problema: ¿qué nuevas comprensiones tienes ahora del problema?

- Selección de información relevante: ¿cual de la información que has empleado ahora no es pertinente?
- Interiorización y representación mental: ¿Cómo estas pensando en resolver el problema? ¿te estás imaginando mentalmente cómo puedes continuar con los movimientos de los discos?
- Conducta comparativa: ¿Qué actividades en el Colegio o en la vida cotidiana te parecen similares a esta y por qué? ¿Qué aprendiste en esas experiencias?
- Pensamiento lógico (Evidencia lógica): ¿qué estrategias te han dado resultado en varias ocasiones?

Indicaciones para la observación y descripción del evaluador – mediador

- Amplitud y flexibilidad mental: Ante un equívoco preguntarle sobre una manera diferente de resolver el asunto, inclusive interrogar sobre los recursos, herramientas o apoyos necesarios para resolverlo de una manera diferente. Una vez terminada la solución del juego proponer una estrategia distinta para orientar la producción de la respuesta. Describirla en función de originalidad, innovación e invención y fantasía e imaginación.
- Planificación de la conducta: Describirla en función de autocontrol y exploración sistemática.
- Organización y estructuración perceptiva: Observar y describir las maneras en que manipula los discos y la secuencia implementada después de la planificación de la conducta.
- Pensamiento hipotético: Describirla en función de alternativas de solución a la tarea y formulación de hipótesis de trabajo.
- Clasificación cognitiva: Se interrogará sobre los colores, los tipos de juegos a los que pertenece Hanoi o sobre juegos similares que puedan nombrarse de una manera similar. Ejemplo: juegos de puzzle, de pensamiento lógico, etc.

Funciones cognitivas en fase de output o producción

Indicaciones para la observación y descripción del evaluador – mediador

- Proyección de relaciones virtuales: se puede observar en el uso de herramientas gráficas como soporte para la solución de la tarea o con el siguiente interrogante: ¿piensa en cómo realizarías el juego con nueve (9) discos? ¿Qué necesitaríamos para terminarlo en forma correcta? O describirla en función de formulación de hipótesis y de interiorización y representación mental.
- Comunicación explícita: Describirla en función de las respuestas emitidas ante los distintos interrogantes y observaciones. Puntualizar en coherencia, cohesión, utilización de artículos, conectores, tiempos verbales, formas gráficas de expresión, etc.
- Reglas verbales para comunicar la respuesta: Describirla en función de comunicación explícita y en la manera en que mantiene presentes las reglas del juego para establecer la planificación y la formulación de las respuestas.

- Elaboración y desinhibición en la comunicación de las respuestas: Describirla en función de la fluidez y precisión de las respuestas emitidas ante las preguntas formuladas por el mediador.
- Respuesta por ensayo y error: Describirla en función de la ausencia de planificación, de autocontrol, de respuestas espontáneas, de percepción poco clara.
- Precisión y exactitud en las respuestas: Describirla en función de la fluidez y precisión de las respuestas verbales, manipulativas y gráficas.
- Transporte visual: Se observará en función de Figura de Rey y Organización de puntos.
- Control de respuestas: Describirla en función de las formas de respuesta, si piensa antes de emitir una solución o si lo hace en forma espontánea.

2.1.6 Evaluación de la abstracción

Indicaciones para la observación y descripción del evaluador – mediador

La distancia entre la Torre de Hanoi (como objeto sobre el cual opera el procesamiento de la información) y los actos mentales será diferenciada entre los distintos sujetos evaluados.

2.1.7 Evaluación de la eficacia

Indicaciones para la observación y descripción del evaluador – mediador

Se describe en función de la rapidez, precisión y esfuerzo para el procesamiento de la información en las distintas fases del acto mental: entrada, elaboración y salida.

2.1.8 Evaluación de la complejidad

Indicaciones para la observación y descripción del evaluador – mediador

Se describe en función de la familiaridad del evaluado con el juego, lo cual se hace evidente con las preguntas formuladas en la presentación de la prueba.

2.1.9 Evaluación de las operaciones mentales

Son un conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas en función de las cuales se realiza la elaboración de la información recibida procedente de fuentes externas e internas. La flexibilidad a la que acceden los estudiantes por el uso y la comprensión del procesamiento de la información es también entendida como un proceso metacognitivo. Ejemplos: reconocimiento, identificación, clasificación, seriación, multiplicación lógica, etc. Las operaciones pueden aplicarse a información ya existente o pueden generar nuevos datos ellas mismas (silogismos, inferencias, deducciones,

etc.) Tienen relación con habilidades de pensamiento y funciones ejecutivas; pero además pueden ser descritas en función de estilos de pensamiento.

2.1.10 Evaluación de los estilos cognitivos

Describir en función de las instrucciones, preguntas y orientaciones estipuladas para las fases del acto mental (2.1.5)

2.2 PRUEBA DE LA FIGURA COMPLEJA DE REY

Constará de tres tiempos de aplicación:

- a. Se le solicita al estudiante que reproduzca gráficamente el modelo dado.
- b. Después de transcurridos veinte (20) minutos, se pide al estudiante que reproduzca, sin el modelo a la vista, el dibujo copiado inicialmente.
- c. Se propone al estudiante que construya un dibujo con las mismas características, pero con figuras y detalles diferentes.

2.2.1 Evaluación del contenido

Preguntas dirigidas al sujeto evaluado

- ¿Has visto este dibujo alguna vez?
- ¿Qué representa el dibujo? ¿es un dibujo de qué?
- ¿Para que crees que nos servirá hacer este ejercicio?
- ¿Qué figuras reconoces en el dibujo? Girar el dibujo y preguntarle sobre las figuras que se reconocen en él.

2.1.6 Evaluación de la modalidad de lenguaje

Indicaciones para la observación y descripción del evaluador – mediador

- Describirla en función de la copia y la evocación.

2.1.7 Evaluación de la Inteligencia emocional

Preguntas dirigidas al sujeto evaluado

- **Autocontrol:** ¿Pensemos una manera fácil de comenzar a realizar la tarea?
- **Flujo:** ¿Podemos hacer algo para que te sientas mejor resolviendo la prueba? Describirla en función de la capacidad de concentración, permanencia y dedicación en la resolución de la prueba.
- **Persistencia:** ¿hay una estrategia que hallas utilizado más de una vez que te halla dado resultado? (Momento de evocación) ¿Has cometido un error dos o más veces haciendo la copia o la evocación?

Indicaciones para la observación y descripción del evaluador – mediador

- **Resiliencia:** En caso de que el estudiante se halla equivocado continuamente observar las actitudes o conductas que ha asumido para resolver efectivamente la prueba. En caso contrario, provocar un error que ponga en evidencia dichas conductas (Momento de evocación).
- **Empatía:** Observar durante la prueba la capacidad que tiene el estudiante para hacer la lectura de los gestos del mediador y responder a ellos.

2.1.8 Evaluación de la creatividad

Preguntas dirigidas al sujeto evaluado

- **Originalidad:** ¿Que otras reglas y usos propondrías para esta actividad? Describirla en función del producto construido en el tercer momento de la prueba
- **Imaginación y fantasía:** Describirla en función de la respuestas emitidas en la pregunta ¿Qué figuras reconoces en el dibujo? (Contenido) Describirla en función del producto construido en el tercer momento de la prueba.

Indicaciones para la observación y descripción del evaluador – mediador

- **Invención e innovación:** Describir en función del mismo componente en Torre de Hanoi. Describirla en función del producto construido en el tercer momento de la prueba.
- **Fluidez:** Se describe en términos de agilidad, cantidad y calidad en la producción de ideas sobre reglas y usos. Describirla en función del producto construido en el tercer momento de la prueba.
- **Flexibilidad:** Observar la capacidad de movilizar esquemas en torno a la producción de una idea. Describirla en función del producto construido en el tercer momento de la prueba.
- **Comunicación:** Observarla en función de la capacidad para expresar las reglas y usos de la actividad.
- **Solución de problemas:** Observarla en función de la capacidad que tiene para enfrentarse a los errores y/o las complejidades propias de la prueba. Describirla en función del producto construido en el tercer momento de la prueba.
- **Apreciación de lo nuevo:** Describir la capacidad que tiene el estudiante de relacionar el material y sus usos con otros materiales y experiencias. Describirla en función del producto construido en el tercer momento de la prueba.
- **Curiosidad y Motivación:** Describirla en función de la capacidad de explorar alternativas de solución de un problema. Describirla en función del producto construido en el tercer momento de la prueba.
- **Productividad:** Describirlo en función de la capacidad de resolver eficaz y eficientemente las demandas de la tarea utilizando los recursos necesarios y suficientes. Describirla en función del producto construido en el tercer momento de la prueba.

2.1.9 Evaluación de las fases del acto mental

Funciones cognitivas de entrada:

Preguntas e instrucciones dirigidas al sujeto evaluado

- Percepción clara: ¿Qué es lo que debes realizar?
- Conservación, constancia y permanencia de objetos: ¿qué características tienen los anillos y como se relaciona esto con la demanda de la tarea?
- Exploración sistemática: Define los pasos que vas a seguir para resolver la tarea.
- Habilidades lingüísticas de nivel de entrada: Vamos a escribir los pasos que acabas de enunciar
- Orientación espacial: Define a cual de las barras trasladaras los discos.
- Orientación temporal: vamos a definir un tiempo en el que creas que es posible analizar y tomar la decisión de mover cada uno de los anillos y todas la torre
- Organización de la información: Revisa nuevamente los pasos que escribiste y la validez que tienen para resolver el problema. ¿Consideras pertinente mantener el mismo plan o prefieres cambiar la estrategia?

Funciones cognitivas de elaboración:

Preguntas dirigidas al sujeto evaluado

- Percepción y definición del problema: ¿qué nuevas comprensiones tienes ahora del problema?
- Selección de información relevante: ¿cual de la información que has empleado ahora no es pertinente?
- Interiorización y representación mental: ¿Cómo estas pensando en resolver el problema? ¿te estás imaginando mentalmente cómo puedes continuar con los movimientos de los discos?
- Conducta comparativa: ¿Qué actividades en el Colegio o en la vida cotidiana te parecen similares a esta y por qué? ¿Qué aprendiste en esas experiencias?
- Pensamiento lógico (Evidencia lógica): ¿qué estrategias te han dado resultado en varias ocasiones?

Indicaciones para la observación y descripción del evaluador – mediador

- Amplitud y flexibilidad mental: Ante un equívoco preguntarle sobre una manera diferente de resolver el asunto, inclusive interrogar sobre los recursos, herramientas o apoyos necesarios para resolverlo de una manera diferente. Una vez terminada la solución del juego proponer una estrategia distinta para orientar la producción de la respuesta. Describirla en función de originalidad, innovación e invención y fantasía e imaginación.
- Planificación de la conducta: Describirla en función de autocontrol y exploración sistemática.
- Organización y estructuración perceptiva: Observar y describir las maneras en que manipula los discos y la secuencia implementada después de la planificación de la conducta.

- Pensamiento hipotético: Describirla en función de alternativas de solución a la tarea y formulación de hipótesis de trabajo.
- Clasificación cognitiva: Se interrogará sobre los colores, los tipos de juegos a los que pertenece Hanoi o sobre juegos similares que puedan nombrarse de una manera similar. Ejemplo: juegos de puzzle, de pensamiento lógico, etc.

Funciones cognitivas en fase de output o producción

Indicaciones para la observación y descripción del evaluador – mediador

- Proyección de relaciones virtuales: se puede observar en el uso de herramientas gráficas como soporte para la solución de la tarea o con el siguiente interrogante: ¿piensa en cómo realizarías el juego con nueve (9) discos? ¿Qué necesitaríamos para terminarlo en forma correcta? O describirla en función de formulación de hipótesis y de interiorización y representación mental.
- Comunicación explícita: Describirla en función de las respuestas emitidas ante los distintos interrogantes y observaciones. Puntualizar en coherencia, cohesión, utilización de artículos, conectores, tiempos verbales, formas gráficas de expresión, etc.
- Reglas verbales para comunicar la respuesta: Describirla en función de comunicación explícita y en la manera en que mantiene presentes las reglas del juego para establecer la planificación y la formulación de las respuestas.
- Elaboración y desinhibición en la comunicación de las respuestas: Describirla en función de la fluidez y precisión de las respuestas emitidas ante las preguntas formuladas por el mediador.
- Respuesta por ensayo y error: Describirla en función de la ausencia de planificación, de autocontrol, de respuestas espontáneas, de percepción poco clara.
- Precisión y exactitud en las respuestas: Describirla en función de la fluidez y precisión de las respuestas verbales, manipulativas y gráficas.
- Transporte visual: Se observará en función de Figura de Rey y Organización de puntos.
- Control de respuestas: Describirla en función de las formas de respuesta, si piensa antes de emitir una solución o si lo hace en forma espontánea.

2.2.6 Evaluación de la abstracción

Indicaciones para la observación y descripción del evaluador – mediador

La distancia entre la Torre de Hanoi (como objeto sobre el cual opera el procesamiento de la información) y los actos mentales será diferenciada entre los distintos sujetos evaluados.

2.2.7 Evaluación de la eficacia

Indicaciones para la observación y descripción del evaluador – mediador

Se describe en función de la rapidez, precisión y esfuerzo para el procesamiento de la información en las distintas fases del acto mental: entrada, elaboración y salida.

2.2.8 Evaluación de la complejidad

Indicaciones para la observación y descripción del evaluador – mediador

Se describe en función de la familiaridad del evaluado con el juego, lo cual se hace evidente con las preguntas formuladas en la presentación de la prueba.

2.2.9 Evaluación de las operaciones mentales

Son un conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas en función de las cuales se realiza la elaboración de la información recibida procedente de fuentes externas e internas. La flexibilidad a la que acceden los estudiantes por el uso y la comprensión del procesamiento de la información es también entendida como un proceso metacognitivo. Ejemplos: reconocimiento, identificación, clasificación, seriación, multiplicación lógica, etc. Las operaciones pueden aplicarse a información ya existente o pueden generar nuevos datos ellas mismas (silogismos, inferencias, deducciones, etc.) no se me ocurre como podemos interrogar a los evaluados para poder hacerla explícita.

2.3 PRUEBA PARA ESTILOS DE PENSAMIENTO

Esta prueba será aplicada a estudiantes de 13 años en adelante, edad en la cual es posible empezar a identificar el estilo de pensamiento de una persona. Los y las estudiantes menores de 13 años serán evaluados con la misma prueba pero ésta será respondida por sus maestros, identificando así, la inclinación de los mismos hacia un estilo de pensamiento determinado.

- Se le entregará al estudiante la prueba y un lapicero
- Se hará una revisión general de la prueba, explicándole que:
- La prueba es de selección múltiple.
- La prueba consta de 5 enunciados enumerados desde la letra (a) hasta la letra (e).
- Cada uno de los enunciados tiene a su vez 5 numerales: el primero tiene 3 opciones de respuesta, el segundo tiene 4 y el tercero, cuarto y quinto tienen 2 opciones.
- Debe seleccionar una sola opción para cada uno de los numerales, señalando con una (X) aquella con la que más se identifique.
- Se hará la aclaración al estudiante de que los 5 enunciados presentan una situación general, es decir, no pueden ser respondidos partiendo de un evento particular. En caso de que el estudiante considere que la respuesta a los enunciados dependen de un hecho específico o de factores externos que determinan su variación, se le pedirá

que seleccione aquella con la que más se identifica o la que en la mayoría de casos asumiría.

- Se sugiere que la prueba sea realizada en el orden en que se presenta, sin embargo, si el estudiante considera necesario responder uno de los enunciados en otro orden, puede hacerlo.
- Para cada una de las opciones que seleccione el estudiante, se le pedirá explicar porqué la escogió.

2.4 PRUEBA PARA EVALUACIÓN DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Preguntas e instrucciones dirigidas al sujeto evaluado

- Percepción clara: ¿Qué es lo que debes realizar?
- Conservación, constancia y permanencia de objetos: ¿qué características tienen las situaciones problema?
- Organización de la información: Revisa nuevamente los pasos que escribiste y la validez que tienen para resolver el problema. ¿Consideras pertinente mantener el mismo plan o prefieres cambiar la estrategia?
- Exploración sistemática: Define los pasos que vas a seguir para resolver la tarea.
- Habilidades lingüísticas de nivel de entrada: Vamos a escribir los pasos que acabas de enunciar
- Orientación espacial: Describirlo en función de la relación que establece entre objetos, sucesos y emociones en espacios específicos.
- Orientación temporal: vamos a definir un tiempo en el que creas que es posible analizar y tomar la decisión para la resolución de los problemas.

Funciones cognitivas de elaboración:

Preguntas e instrucciones dirigidas al sujeto evaluado

- Percepción y definición del problema: ¿qué nuevas comprensiones tienes ahora del problema?
- Selección de información relevante: ¿cual de la información que has empleado ahora no es pertinente?
- Interiorización y representación mental: ¿Cómo estas pensando en resolver el problema? ¿te estás imaginando mentalmente cómo puedes identificar y dar solución a cada uno de los problemas?
- Conducta comparativa: ¿Qué situaciones del Colegio o la vida cotidiana te parecen similares a esta y por qué? ¿Qué aprendiste en esas experiencias?
- Pensamiento lógico (Evidencia lógica): ¿qué estrategias te han dado resultado en varias ocasiones?
- Clasificación cognitiva: Se interrogará sobre las actitudes, la forma de relacionarse con el otro.

- Amplitud y flexibilidad mental: Ante un equívoco preguntarle sobre una manera diferente de resolver el asunto, inclusive interrogar sobre los recursos, herramientas o apoyos necesarios para resolverlo de una manera diferente. Una vez dada la solución a un problema proponer una estrategia distinta para orientar la producción de la respuesta. Describirla en función de originalidad, innovación e invención y fantasía e imaginación.

Indicaciones para la observación y descripción del evaluador – mediador

- Planificación de la conducta: Describirla en función de autocontrol y exploración sistemática.
- Organización y estructuración perceptiva: Observar y describir las maneras en que plantea la respuesta a un problema.
- Pensamiento hipotético: Describirla en función de alternativas de solución a la tarea y formulación de hipótesis de trabajo.

Funciones cognitivas en fase de output o producción

Indicaciones para la observación y descripción del evaluador – mediador

- Comunicación explícita: Describirla en función de las respuestas emitidas ante los distintos interrogantes y observaciones. Puntualizar en coherencia, cohesión, utilización de artículos, conectores, tiempos verbales, formas gráficas de expresión, etc.
- Proyección de relaciones virtuales: Describirla en función de formulación de hipótesis y de interiorización y representación mental.
- Reglas verbales para comunicar la respuesta: Describirla en función de comunicación explícita y en la manera en que de a conocer su punto de vista frente a las diferentes situaciones problema.
- Elaboración y desinhibición en la comunicación de las respuestas: Describirla en función de la fluidez y precisión de las respuestas emitidas ante las preguntas formuladas por el mediador.
- Respuesta por ensayo y error: Describirla en función de la ausencia de planificación, de autocontrol, de respuestas espontáneas, de percepción poco clara.
- Precisión y exactitud en las respuestas: Describirla en función de la fluidez y precisión de las respuestas verbales, manipulativas y gráficas.
- Transporte visual: Se observará en función del cuadro para el reconocimiento de emociones (empatía).
- Control de respuestas: Describirla en función de las formas de respuesta, si piensa antes de emitir una solución o si lo hace en forma espontánea.

ANEXO 4. PROTOCOLO DE EVALUACIÓN. PROTOCOLO DE APLICACIÓN



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
COLEGIO ALCARAVANES
PROYECTO
¿VECINA ORILLA?
Una mirada a las capacidades o talentos excepcionales desde
una perspectiva pedagógica
PROTOCOLO DE APLICACIÓN

Nombre:

Grado:

Objetivo de la Evaluación:

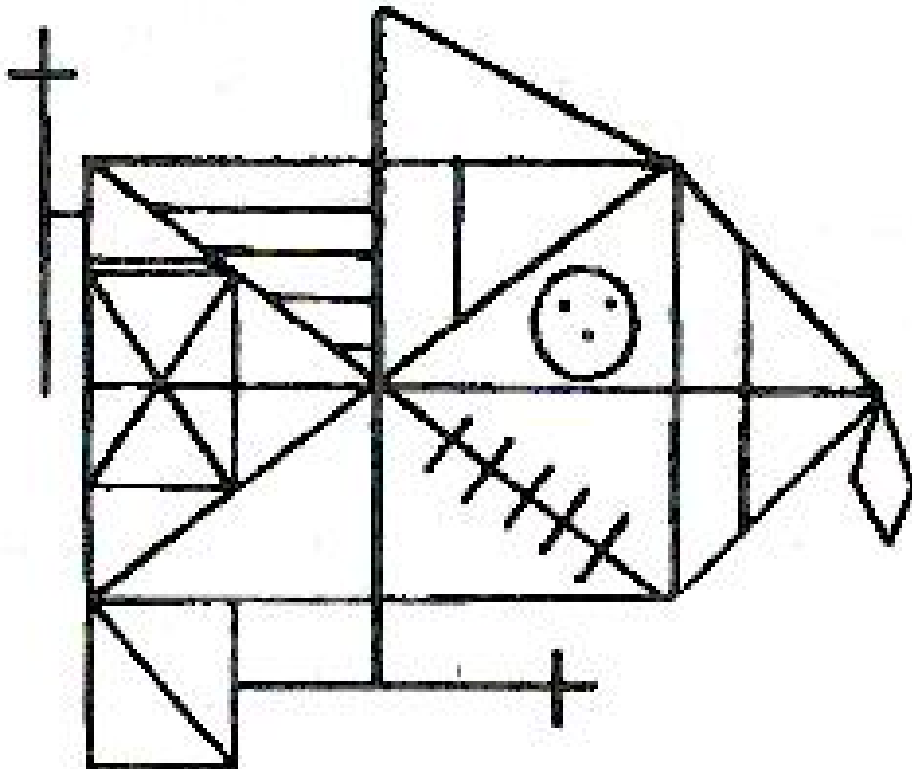
Fecha de la Evaluación:

Mediador:

1. PRUEBA FIGURA DEL REY (copia)

Tiempo	2 min	4 min	6 min
Color	Negro	Rojo	Azul

Instrucción: Revisa con atención la siguiente figura y luego dibújala nuevamente



2. PRUEBA TORRE DE HANOI:

Instrucción: Debes mover una torre compuesta de discos de diferentes tamaños de una barra a otra. Teniendo en cuenta seguir tres (3) reglas:

- a. Sólo puedes mover un disco a la vez;
- b. No está permitido mover un disco encima de otro más pequeño;
- c. Según la cantidad de discos utilizados, no se puede exceder un número determinado de movimientos:

Para 1 disco = 1 movimiento
Para 2 discos = 3 movimientos
Para 3 discos = 7 movimientos
Para 4 discos = 15 movimientos
Para 5 discos = 31 movimientos
Para 6 discos = 63 movimientos
Para 7 discos = 127 movimientos
Para 8 discos = 255 movimientos

Tiene un juego con ocho piezas. <http://www.pequejuegos.com/jugar-40.html>

3. PRUEBA FIGURA DEL REY

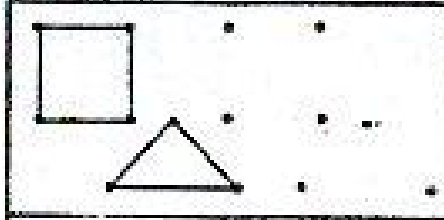
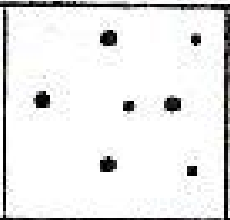
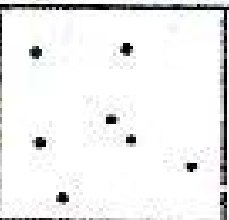
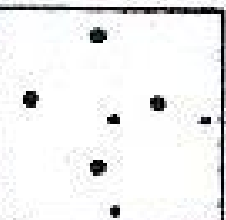
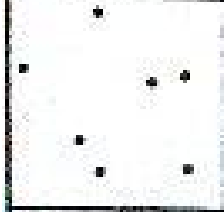
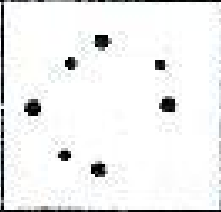
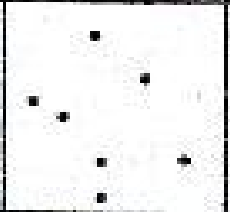
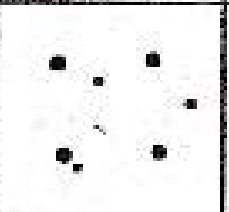
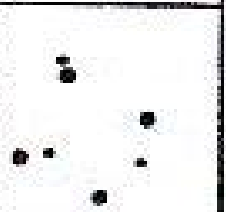
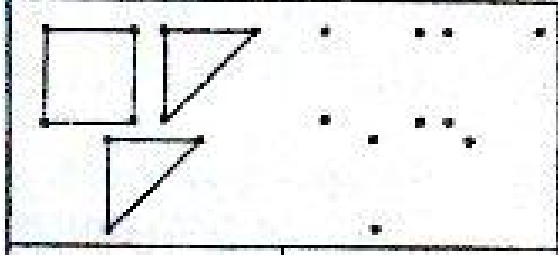
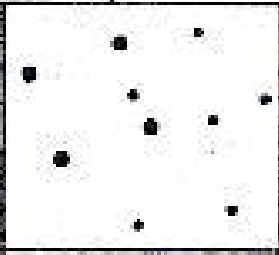
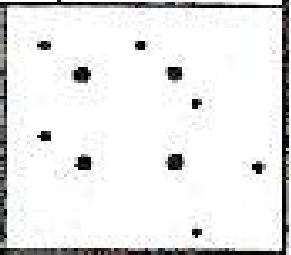
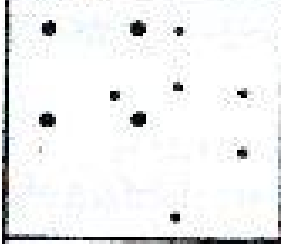

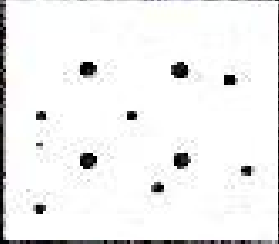

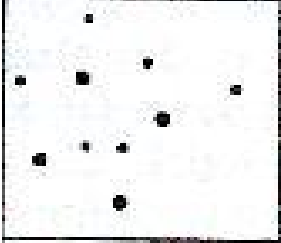
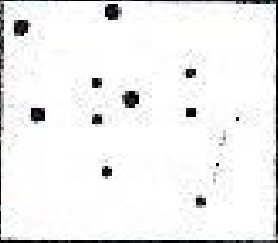
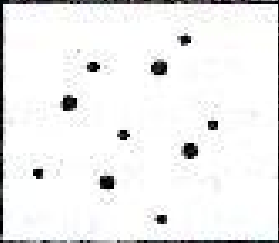
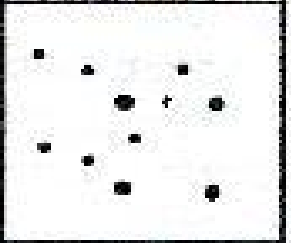
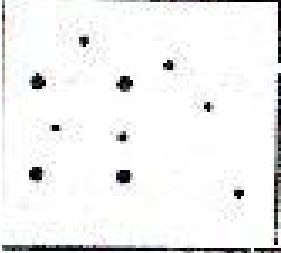
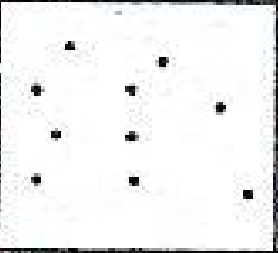

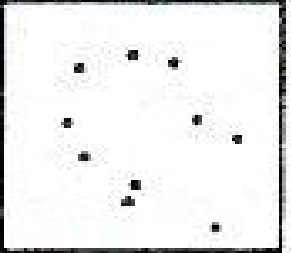
Tiempo	2 min	4 min	6 min
Color	Negro	Rojo	Azul

Instrucción: Recuerda la figura que viste anteriormente y luego dibújala nuevamente

4. PRUEBA FIGURA DE REY

Instrucción: construye una figura semejante a la figura de Rey

PRUEBA DE ORGANIZADOR DE PUNTOS: Dibuja con los puntos de cada recuadro las figuras geométricas mostradas.

5. PRUEBAS DE ESTILOS DE PENSAMIENTO

Instrucción: selecciona una sola opción para cada uno de los numerales, señalando con una (X) aquella con la que más te identifiques.

a) En el momento en que debo tomar una decisión

1.1

- Tiendo a confiar en mis propias ideas y formas de hacer las cosas.
- Necesito tener presente una estructura clara, una meta y un plan preestablecido.
- Comparo con anterioridad diferentes puntos de vista.

1.2

- Tiendo a ver un solo factor decisivo.
- Hago una lista para saber que es lo más importante y merece mayor prioridad.
- Me es difícil decidirme por algo pues considero que todo tiene una importancia similar y por tanto, procuro abordar todo en forma simultánea.
- No tengo en cuenta la importancia de las cosas, prefiero decidir todo al azar.

1.3

- Tiendo a destacar el aspecto general o el efecto global que ésta decisión pueda tener.
- Tiendo a descomponer los elementos a decidir en elementos menores que puedo resolver sin contemplar el problema en su totalidad.

1.4

- Me baso en mi propio criterio.
- Trato de tener en cuenta las opiniones ajenas.

b) Cuando debo realizar un proyecto

2.1

- Me gusta determinar por mi cuenta como lo voy a hacer.
- Busco con anterioridad qué método o procedimiento se debe emplear.
- Elijo la parte en la que pueda evaluar ideas y puntos de vista diferentes; analizar o comparar cosas.

2.2

- Hago la parte que considero es la más importante para mí y me gusta concentrarme solo en una tarea a la vez.
- Me gusta saber qué tengo que hacer y decidir un orden para realizar cada una de las tareas.
- Tiendo a considerar que todos sus aspectos tienen la misma importancia, y por tanto, me da igual empezar por cualquiera de ellos.
- Me gusta examinar todas las formas posibles de hacerlo, incluso las más ridículas.

2.3

- Me gusta trabajar en las cuestiones que se ocupan de aspectos generales.
- Prefiero las tareas centradas en un problema concreto.

2.4

- Me gusta llevar a cabo las tareas que puedo hacer con independencia, en las que puedo controlar todo sin tener que consultar a nadie.
- Me gustan las tareas en las que puedo trabajar con otros, compartir ideas y recibir aportaciones.

c) Me gustan las situaciones

3.1

- En las que puedo utilizar mis propias ideas y formas de hacer las cosas.
- En las que debo seguir instrucciones que otros me han dado.
- Donde puedo comparar y evaluar formas diferentes de hacer las cosas.

3.2

- En las que puedo centrarme en una sola cosa.
- En las que debo establecer prioridades.
- En las que puedo hacer varias cosas a la vez, para poder ir pasando de una a otra al mismo tiempo.
- En las que puedo realizar las cosas que tengo que hacer, empezando por la primera que se me ocurra.

3.3

- En las que no debo ocuparme de los detalles, en las que puedo centrarme en los aspectos generales.

- En las que puedo recopilar información detallada o específica para las tareas en las que trabajo.

3.4

- En las que puedo llevar a cabo mis propias ideas, sin recurrir a nadie más.
- En las que interacciono con otros y todos trabajamos juntos.

d) Cuando debo expresar mis ideas

4.1

- Me gusta proponer ideas nuevas, partir de lo que pienso y hago.
- Sigo reglas formales de presentación.
- Me gusta criticar la manera de hacer las cosas de otras personas.

4.2

- Me ciño a una idea principal.
- Me gusta organizar todos los aspectos según su importancia. Destaco la idea principal y cómo encajan entre sí todos los aspectos.
- Sé que es lo que quiero expresar, pero, a veces, me cuesta decidir en qué orden.
- Empleo cualquier cosa que me viene a la cabeza.

4.3

- Me gusta mostrar el alcance y el contexto de las mismas, es decir, la imagen general.
- Me baso en los detalles y los hechos más importantes y no en la imagen global.

4.4

- Sólo me gusta utilizar mis ideas.
- Me gusta compartirlas con otros, y que éstas puedan hacer parte de un trabajo en equipo.

e) Cuando me enfrento a un problema

5.1

- Utilizo mis propias ideas y estrategias para resolverlo.

- Me gusta seguir reglas establecidas o instrucciones definidas para resolverlo.
- Me gusta evaluar diferentes formas de resolverlo, emplear diseños o métodos ajenos, comprobar ideas o puntos de vista opuestos.

5.2

- Debo terminar de resolver uno de estos antes de buscarle solución a algún otro.
- Distingo con claridad que orden debo seguir para resolverlo.
- Suelo repartir mi tiempo y mi atención entre todos los problemas por igual y trato de resolverlos todos al tiempo.
- Me gusta abordarlos todos, incluso los aparentemente triviales. Considero que resolver un problema, normalmente conduce a muchos otros que son igualmente importantes.

5.3

- Me ocupo más del efecto general de éste que de los detalles.
- Prefiero ocuparme de cuestiones específicas.

5.4

- Me gusta tratar de resolver todo por mi cuenta y trabajar sólo en un problema.
- Me gusta intercambiar ideas con amigos o compañeros.

6. PRUEBA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Bachillerato

1 Identifica la emoción que esta manifestando cada uno de los siguientes personajes y describe una situación por la que crees que esta pasando:



2. Que sientes cuando:

- a. Un compañero recibe un reconocimiento público por parte de tú profesor por un trabajo muy bien realizado.

- b. Un joven mayor sede el puesto en la fila de la cafetería a un muchacho menor o en situación de discapacidad.

c. Eres elegido para representar a tú grupo en un evento institucional.

d. Fracasas en una meta o tarea que te propusiste.

e. No estas de acuerdo con una idea o acción que otros realizan o expresan.

f. Hay un rompimiento afectivo con alguien significativo para ti.

g. Que tipo de experiencias consideras son las más difíciles de afrontar.

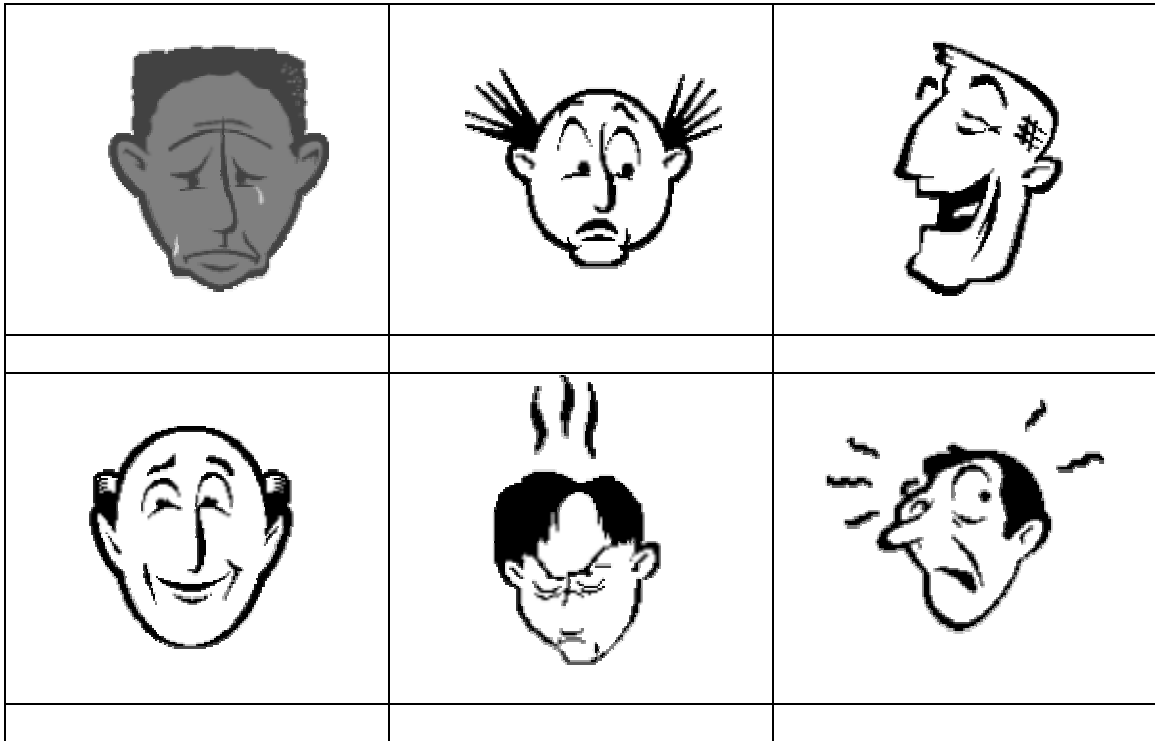
3. Asígnale un valor de 0 a 5 a cada emoción de acuerdo a lo que sientes en cada situación:

SITUACION	AMOR	ALEGRÍA	SORPRESA	RABIA	TRISTEZA	MIEDO
Una fiesta						
Una discusión familiar o con los amigos						
Un fracaso escolar						
Un nuevo compromiso o amistad						
Un cambio de casa						
Unas vacaciones						
Un accidente						
La guerra						
Hablar en publico						
Un partido de fútbol						
Una expresión de afecto						
Hacer algo que te guste						
No cumplir con una responsabilidad						
Cuando te miras al espejo						

PRUEBA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Primaria

1. Identifica la emoción que esta manifestando cada uno de los siguientes personajes y describe una situación por la que crees que esta pasando:



2. Que sientes cuando:

- a. Un compañero recibe un reconocimiento público por parte de tú profesor por un trabajo muy bien realizado.

b. Eres elegido para representar a tú grupo en un evento institucional.

c. Un niño mayor le quita un juguete a un niño más pequeño y no le importa que llore.

d. Fracasas en una meta o tarea que te propusiste

e. No estas de acuerdo con una idea o acción que otros realizan o expresan.

f. Tú mamá o tú papá se molestan contigo.

3. Asígnale un valor de 0 a 5 a cada emoción de acuerdo a lo que sientes en cada situación:

SITUACION	AMOR	ALEGRIA	SORPRESA	RABIA	TRISTEZA	MIEDO
Una fiesta						
Un viaje						
Un examen						
Charlar con un adulto						
Un regalo						
Un accidente						
Un concierto						
Hablar en publico						
Navidad						
Un abrazo						
Hacer algo que te guste						
Visita al odontólogo						

ANEXO 5. PROTOCOLO DE EVALUACIÓN. PROTOCOLO DE REGISTRO.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
COLEGIO ALCARAVANES
PROYECTO
¿VECINA ORILLA?
Una mirada a las capacidades o talentos excepcionales desde
una perspectiva pedagógica
PROTOCOLO DE REGISTRO

Nombre:

Grado:

Objetivo de la Evaluación:

Fecha de la Evaluación:

Mediador:

11. Contenido:

12. Modalidad de lenguaje:

3. Inteligencia Emocional

- Autocontrol

- Flujo

-
-
- Sensibilidad
-
-
-
-

- Motivación
-
-
-
-

- Persistencia
-
-
-
-

- Autorregulación
-
-
-
-

- Resiliencia
-
-
-
-

- Empatía
-
-
-
-

4. Creatividad

- Originalidad
-
-
-
-

- Invención e Innovación
-
-
-
-

- Fluidez
-
-
-
-

-
-
-
- Flexibilidad

-
-
-
- Comunicación

-
-
-
- Solución de problemas

-
-
-
- Apreciación de lo nuevo

-
-
-
- Curiosidad y motivación

-
-
-
- Productividad

-
-
-
- Imaginación y fantasía
-
-
-

5. Fase del acto mental:

Funciones cognitivas de entrada:

- Percepción clara
-
-
-

- Exploración sistemática

- Habilidades lingüísticas de nivel de entrada

- Orientación espacial

- Orientación temporal

- Conservación, constancia y permanencia de objetos

- Organización de la información

Funciones cognitivas de elaboración:

- Percepción y definición del problema

- Selección de información relevante.

- Conducta comparativa espontánea.

- Amplitud y flexibilidad mental.

-
-
-
-
- Percepción integrada de la realidad.

-
-
-
-
- Pensamiento lógico. (Evidencia lógica)

-
-
-
-
- Interiorización y representación mental

-
-
-
-
- Pensamiento hipotético.

-
-
-
-
- Planificación de la conducta.

-
-
-
-
- Elaboración de categorías cognitivas.

-
-
-
-
- Capacidad de síntesis.

-
-
-
-
- Establecimiento de relaciones virtuales.

Funciones cognitivas de salida o respuesta:

- Comunicación explícita
-

-
-
-
-
- Proyección de relaciones virtuales

-
-
-
-
- Reglas verbales para comunicar la respuesta

-
-
-
-
- Elaboración y desinhibición en la comunicación de las respuestas

-
-
-
-
- Respuesta por ensayo y error

-
-
-
-
- Precisión y exactitud en las respuestas

-
-
-
-
- Transporte visual

-
-
-
-
- Control de respuestas

6. Nivel de abstracción

7. Nivel de eficacia

8. Nivel de complejidad:

9. Operaciones mentales:

10. Estilo de pensamiento:

Observaciones generales

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
COLEGIO ALCARAVANES
PROYECTO
¿VECINA ORILLA? ATENCIÓN A POBLACIÓN CON CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES
PROTOCOLO DE REGISTRO
MATRIZ DE SINTESIS**

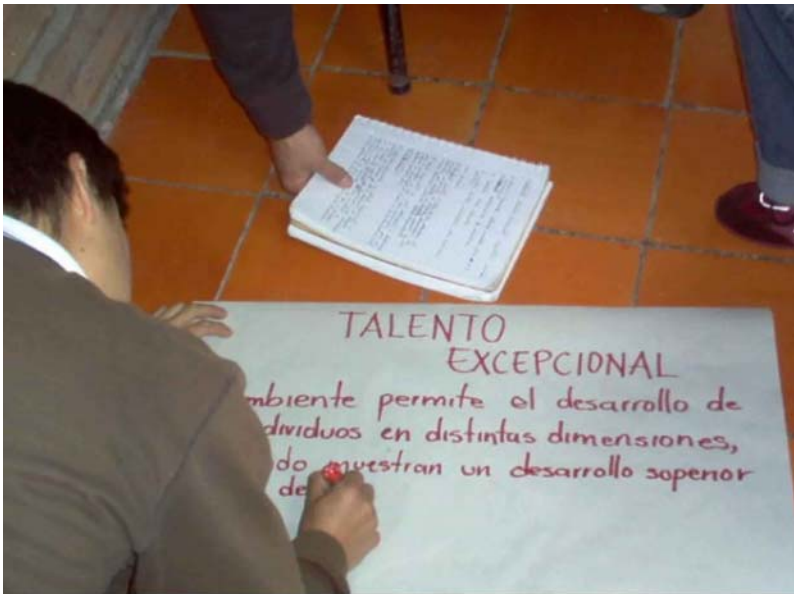
CATEGORIAS	COMPONENTES	PRUEBAS		
		Torre de Hanoi	Figura del Rey	Resolución de problemas
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Autocontrol			
	Flujo			
	Sensibilidad			
	Motivación			
	Persistencia			
	Autorregulación			
	Resiliencia			
Empatía				
CREATIVIDAD	Originalidad			
	Inención e Innovación			
	Fluidez			
	Flexibilidad			
	Comunicación			
	Solución de problemas			
	Apreciación de lo nuevo			
	Curiosidad y motivación			
	Productividad			
	Imaginación y fantasía			
MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA	Percepción clara			
	Exploración sistemática			
	Habilidades lingüísticas de nivel de entrada			
	Orientación espacial			
	Orientación temporal			
	Conservación, constancia y permanencia de objetos			
	Organización de la información			
	Funciones cognitivas de elaboración:			
	Percepción y definición del problema			
	Selección de información relevante.			

	Conducta comparativa espontánea.			
	Amplitud y flexibilidad mental.			
	Percepción integrada de la realidad.			
	Pensamiento lógico. (Evidencia lógica)			
	Interiorización y representación mental			
	Pensamiento hipotético.			
	Planificación de la conducta.			
	Elaboración de categorías cognitivas.			
	Capacidad de síntesis.			
	Establecimiento de relaciones virtuales.			
	Comunicación explícita			
	Proyección de relaciones virtuales			
	Reglas verbales para comunicar la respuesta			
	Elaboración y desinhibición en la comunicación de las respuestas			
	Respuesta por ensayo y error			
	Precisión y exactitud en las respuestas			
	Transporte visual			
	Control de respuestas			
ESTILOS DE PENSAMIENTO	Legislativo			
	Ejecutivo			
	Judicial			
	Monárquico			
	Jerárquico			
	Oligárquico			
	Anárquico			
	Interno			
	Externo			
	Global			
	Local			
	Conservador			
	Liberal			

ANEXO 6. TALLER DE PRECONCEPTOS


1. Distribución de conceptos.
2. Elegir una imagen que represente el concepto de capacidad o talento excepcional.
3. Pegarla en papel Bond.
4. Asignarle un título.
5. Elegir tres imágenes más relacionadas con la imagen matriz.
6. Una vez pensadas se pegan en el papelógrafo, asignándole un título y escribiendo un texto que explique la elección de las imágenes.
7. Se releen los textos y se subrayan las palabras más significativas.
8. Se realiza una síntesis final y se releen los textos más significativos.

ANEXO 7. REGISTROS FOTOGRÁFICOS






Es la capacidad,
desarrollada social
para establecer
relaciones
multifactoriales
y llegar a dar
respuestas innovadoras.



Claudio Quintero
Victor Yez
Edison Carmona
Fernando Estrada

Ampliación:
Como capacidad
desarrollada
social/e, retoma
de los elementos
externos (históricos y naturalizados)
reelaborándolos cognitivamente, es decir los
confronta con sus preequemas, reestructura
para generar acciones transformadoras.





6. BIBLIOGRAFÍA

ACEREDA, Amparo y SASTRE, Sylvia. La superdotación. Madrid: SINTES, 1998.

ALONSO, Juan Antonio y BENITO, Yolanda. Superdotados: Adaptación escolar y social en secundaria. Madrid: EOS, 1996.

ÁLVAREZ VALDIVIA, Ibis Marlene y PÉREZ LUJÁN, Dalgys. La comprensión y el desarrollo de la excepcionalidad intelectual: Necesidad de trascender del enfoque centrado en el sujeto al análisis funcional y de contexto. En: Revista Aula Abierta. No. 79 (Jun. 2002); p. 43-57.

ARCO TIRADO, José Luis y FERNÁNDEZ CASTILLO, Antonio. Manual de evaluación e intervención psicológica en necesidades educativas especiales. España: McGraw Hill, 2004.

ARGIMÓN PÁLLAS. J. M. y JIMÉNEZ. J. Métodos de investigación aplicados a la atención primaria en salud. Barcelona: Ed. Doyma, 1993.

BERSTEIN, Basil. Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. En: Revista Colombiana de Educación. No. 15 (ene. - jun. 1985); p. 47-71.

BERNSTEIN, Basil y DIAZ VILLA, Mario. La construcción social del discurso pedagógico: textos seleccionados. Bogota: Prodic El Grot, 1990.
———. Hacia una sociología del discurso pedagógico. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio, 2000.

BISQUERRA, Rafael. La educación emocional: Estrategias para el desarrollo de competencias emocionales. En: Letras de Deusto. Vol. 32, No. 95 (Abr. - Jun. 2002); p. 45-73.

BOULEUA, Nicolas. La modelización y las ciencias del ingeniero. En: NOUVEL, Pascal (Dir.) Enquête sur le concept de modèle. París: Presses Universitaires de France, 2005. Traducción de Rodrigo Zapata Cano. Medellín: Universidad EAFIT. p. 13-25.

BRUNING, Roger, et al. Psicología cognitiva e instrucción. España: Alianza Editorial, 2002.

CASTORINA, Jose Antoni, et al. Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Argentina: Paidós, 1996.

CASTRO, Jorge Orlando. Tecnologías de la instrucción y currículo: Una aproximación crítica de la experiencia colombiana. En: Revista investigación educativa y formación docente. Vol. 2, No. 4 (mar. 2000); p. 65-73.

COHEN–TANNOUJJI, Gilles. La noción de modelo en física teórica. En: NOUVEL, Pascal (Dir.) Enquête sur le concept de modèle. París: Presses Universitaires de France. Traducción de Rodrigo Zapata Cano. Medellín: Universidad EAFIT. p. 2-12.

COLE, Michael. Psicología cultural. Madrid: Morata, 1999.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación, Ley 115. Bogotá: El ministerio, 1994.

————— Decreto 2082. Bogotá: El ministerio, 1996.

————— Orientaciones nacionales para la atención a población con capacidades o talentos excepcionales. Bogotá: El ministerio, 2005.

DECLARACIÓN DE SALAMANCA sobre necesidades de aprendizaje. WEB: http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/dec_sal.htm#Inicio

DE CRAECKER, Raymond. Los niños intelectualmente superdotados. Francia: Kapelusz, 1958.

DE LA TORRE, Saturnino. Estrategias creativas para la educación emocional. En: Revista Española de Pedagogía. Vol. 58, No. 217 (Sep. - Dic. 2000); p. 543-571.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián. Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad. Bogotá: cooperativa editorial Magisterio, 2002.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. El mito de la inteligencia y los peligros del cociente intelectual. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, 2004.

DÍAZ VILLA, Mario. Introducción al estudio de Berstein. En: Revista Colombiana de Educación. No. 15 (ene. - jun. 1985a); p. 7-24.

————— Contradicciones de una Pedagogía Retórica. En: Revista Educación y Cultura. No. 4 (Jun.. 1985b); p. 22-33.

————— El modelo pedagógico integrado: Una caracterización de los modelos pedagógicos. En: Revista Educación y Cultura. No. 7 (Abril. 1986a); p. 60-66.

————— Los modelos pedagógicos. En: Revista Educación y Cultura. No. 8 (Jul. 1986b); p. 45-49.

————— El campo intelectual de la educación en Colombia. Cali: UNIVALLE, 1993.

————— La formación de docentes en Colombia: Problemas y perspectivas. En: Revista Educación y Cultura. No. 42 (Nov. 1996); p.16-26.

————— La formación académica y la práctica pedagógica. Bogotá: ICFES, 1998.

————— La formación de profesores en la educación superior colombiana: problemas, conceptos, políticas y estrategias. Bogotá: ICFES, 2000.

————— Del discurso pedagógico: problemas críticos: poder, control y discurso pedagógico. Bogotá: Nomos, 2001.

————— Flexibilidad y educación superior en Colombia. En: Serie calidad de la educación superior. No. 02 (2002); p. 1-217.

DIAZ VILLA, Mario y CHÁVEZ, Cenebra. Las reformas de las escuelas normales: un área de conflicto. En: Revista Educación y Cultura. No. 20 (Jul. 1990); p. 15–26.

DUK, Cynthia. ¿Integración escolar o Inclusión educativa? En: Orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2005. WEB <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-75156.html>

ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo. El proceso hacia la inclusión en educación. En: CONGRESO INTERNACIONAL DE DISCAPACIDAD COGNITIVA. (Nº de la conferencia: 2001: Medellín). Ponencias del I Congreso Internacional de Discapacidad Cognitiva. Medellín: Los Álamos, 2001.

ECHEVERRI, Jesús Alberto. Premisas conceptuales del Dispositivo Formativo Comprensivo. En: Revista Educación y Pedagogía. Vol. 8, No. 16 (meses. 1996): p. 71-105.

————— Cartas a Clotilde. En: Revista Colombiana de Educación. Nº 47 (jul. - dic. 2004); p. 254–289.

EISNER, Elliot. El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós Ibérica, 1998.

ELIAS, Maurice, et al. Educar con inteligencia emocional: Cómo conseguir que nuestros hijos sean responsables y adquieran un grado óptimo de sociabilidad. España: Plaza & Janés, 2000.

————— Educar adolescentes con inteligencia emocional. Barcelona: Plaza & Janes, 2001.

ELLIOTT, John. El cambio educativo desde la investigación acción. España: Morata, 1993.

————— La investigación acción en educación. España: Morata, 1994.

ELLIOT, Thomas. Antología poética. Bogotá: Editorial Tiempo Presente, 1988.

ESCUADERO, Zulma Elvira y BARALE, Carmen Margarita. Una experiencia en la formación docente: Concepciones acerca del superdotado. En: Revista Alternativas: Serie Espacio Pedagógico. Vol. 7, No. 28 (Ago. - 2002); p. 73-84.

ESTEBAN VILLAMIZAR, Luis Alberto. Educación alternativa, con la teoría de la modificabilidad cognitiva. En: Chichira: Revista de Investigaciones. Vol. 04, No. 1 (Ene. – Jun. 2000); p. 47-55.

FEUERSTEIN, Reuven. La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de la inteligencia. En: BELTRAN LLERA, Jesús, Et al. Intervención psicopedagógica. Madrid: Pirámide. p. 43.

FLOREZ OCHOA, Rafael. Pedagogía y verdad: Ensayos epistemológicos. Medellín: Secretaria de Educación, Cultura y Recreación, 1989.

————— Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana, 1994.

————— Evaluación pedagógica y cognición. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana, 2001.

————— Pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana, 2005.

FLOREZ OCHOA, Rafael y BATISTA, Enrique. El pensamiento pedagógico de los maestros de educación primaria oficial de Medellín. Medellín: Universidad de Antioquia. Comité Central de Investigaciones, 1982.

————— Modelos pedagógicos y formación de maestros. En: Revista Educación y Cultura. No. 7 (Abr. - 1986); p. 6–11.

FLOREZ OCHOA, Rafael, FRANCO OSPINA, Flor Alba y GALVIS, Rocío. Estructura factorial del pensamiento pedagógico de los profesores de las facultades de educación de Medellín. Medellín: Universidad de Antioquia, 1984.

——— El saber pedagógico del profesor en Medellín. Medellín: Universidad de Antioquia, 1985a.

——— Estructura factorial del pensamiento pedagógico de los profesores de las Facultades de Educación de Medellín. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 1985b.

FLOREZ OCHOA, Rafael, et al. Pedagogía en la educación privada de Medellín. Medellín: Universidad de Antioquia, Departamento de Publicaciones, 1988.

FOUCAULT, Michel. Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas. México: SIGLO XXI, 1968/2001.

GALINDO CÁCERES, Luis Jesús. Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: Addison-Wesley, 1998.

GOETZ, Judith y LECOMPTE, Margeset. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. España: Morata, 1988.

——— Conceptualización del proceso de investigación: Teoría y diseño. España: Morata, 1988.

GOLEMAN, Daniel. La inteligencia emocional. Bogotá: Javier Vergara, 1996.

GORE, Jennifer. Controversias entre las pedagogías: Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad. España: Morata, 1996.

GUBER, Rosana. La etnografía: Método, campo y reflexividad. Colombia: Norma, 2001.

ICFES, DIAZ VILLA, Mario y GÓMEZ CAMPO, Víctor Manuel. Formación por ciclos en la educación superior. Bogotá: ICFES, 2003.

INCLÁN, Catalina. Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México, 1975-1988. En: Cuadernos del CESU. No. 28 (s.d. - 1992); p. 59-75.

JACKSON, Philip. La vida en las aulas. España: Morata, 1998.

JIMÉNEZ VELEZ, Carlos Alberto. Cerebro creativo y lúdico: Hacia la construcción de una nueva didáctica para el siglo XXI. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Aula Abierta, 2000.

KIRCHNER, Teresa; TORRES, Mercedes y FORNS, María. Evaluación psicológica: Modelos y técnicas. España: Paidós, 1998.

LARROSA, Jorge. Tecnologías del yo y educación: Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En: _____ (Ed.) Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La Piqueta, 1995. p. 259-329.

_____ La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación. 2 Ed. Barcelona: LAERTES, 1998.

LECOURT, Dominique. Para una crítica de la epistemología. 2 Ed. México: Siglo XXI, 1978.

LOPERA ECHEVERRI, Egidio. Anclajes educativos y emocionales del aprendizaje humano. En: LOPERA ECHEVERRI, Egidio, et al. Escritos sobre aprendizaje, enseñanza y diversidad cultural. Medellín: Marín Vieco, 2005. p. 13-49

LÓPEZ PARRA, Hiader Jaime. Investigación cualitativa y participativa. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, Escritos Psicológicos, 2002.

MARTÍNEZ-BOOM, Alberto. Modelo Curricular y Tecnología Educativa en Colombia. En: Revista Acción Pedagógica. Vol. 3, No. 1-2 (ene.-dic. 1992); p. 43-55.

MARTÍNEZ-BOOM, Alberto, NOGUERA, Carlos Ernesto y CASTRO, Jorge Orlando. Currículo y modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia. 2 Ed. Bogotá: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.

MOLINA, Gloria. Grupo focal. En: Seminario de Investigación Cualitativa. Curso de Investigación en Políticas Públicas. Módulo 2. Medellín: Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia, 2002.

MOCKUS, Antanas, et al. Puntualizaciones a la Reforma Curricular. En: Revista Educación y Cultura. No. 4 (Jun. - 1985a); p. 6-10.

_____ La Reforma Curricular y el Magisterio. En: Revista Educación y Cultura. No. 4 (Jun. - 1985b); p. 65-88.

MORIN, Edgar. Mis demonios. España: Kairos, 1995.

NAVAS MARTÍNEZ, Leandro y CASTEJON COSTA, Juan Luis. Unas bases psicológicas de la educación especial. España: Club Universitario, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. Humano, Demasiado Humano. Madrid: Marte, 1988.

——— El Anticristo. Bogota: Editorial Printer Colombiana, 1987.

NOGUERA, Carlos Ernesto. La curricularización de la educación y la enseñanza. En: Revista investigación educativa y formación docente. Vol. 2, N° 4 (mar. 2000); p. 58-64.

NOUVEL, Pascal. Modelos y metáforas. En : NOUVEL, Pascal (Dir.) Enquête sur le concept de modèle. París: Presses Universitaires de France. Traducción de Rodrigo Zapata Cano. Medellín: Universidad EAFIT, 2005. p. 52-60.

PARDO, Raquel. La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. En: Revista Complutense de Educación. Vol. 15 No. 2 (2004); p. 431-450. Web: revistas.sim.ucm.es:2004/edu/11302496/articulos/RCED0404220359A.PDF

PÉREZ DE LARA FERRÉ, Nuria. Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En: LARROSA, Jorge y SKLIAR, Carlos (comp.) Habitantes de babel. Política y poética de la diferencia. Madrid: LAERTES, 2001.

PICAVET, Emmanuel. Modelos formales y racionalidad política. En : NOUVEL, Pascal (Dir.) Enquête sur le concept de modèle. París: Presses Universitaires de France. Traducción de Rodrigo Zapata Cano. Medellín: Universidad EAFIT, 2005. p. 35-51.

PIÑA OSORIO, Juan Manuel. Consideraciones sobre la etnografía educativa. En: Perfiles Educativos. Vol. XIX, No. 78 (oct. – dic. 1997); p. 39-56

PRIETO SANCHEZ, Maria Dolores. Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado. España: Aljibe, 1997.

RAYO LOMBARDO, José. Quiénes y cómo son los superdotados: Implicaciones familiares y escolares. España: EOS, 2001.

REEVE, Johnmarshall. Motivación y emoción. México: McGraw Hill, 2003.

ROCKWELL, Elsie. La etnografía como conocimiento local. En: RUEDA BELTRÁN, Mario y DELGADO, Gabriela. La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas. México: CISE-UNAM, 1994. p. 55-72

RODRÍGUEZ AROCHO, Wanda. La relación desarrollo–aprendizaje en las teorías de Jean Piaget y Lev S. Vygotski: un análisis comparativo. En: Acta Colombiana de Psicología. No. 02 (Nov. – 1999); p. 29-37.

ROMAN PÉREZ, Martiniano y DIEZ LÓPEZ, Eloisa. Aprendizaje Y Curriculum. Diseños curriculares aplicados. 6° Ed. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2003.

SÁENZ OBREGÓN, Javier. Ovidio Decroly, Educabilidad, naturaleza y método. En: Maestros Pedagogos II: Un diálogo con el presente. Medellín: Corporación Región, 1999. p 53–70.

————— Emociones, pasiones e imaginación: Los adversarios de la moral, el orden y el progreso. En: ECHEVERRI SÁNCHEZ, Jesús Alberto (Ed.) Encuentros pedagógicos transculturales : Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. Medellín: Universidad de Antioquia, CIEP, 2001. p. 299-310.

SÁENZ OBREGÓN, Javier, SALDARRIAGA, Oscar y OSPINA, Armando. Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903–1946. 2 Vol. Bogotá: Colciencias, Universidad de Antioquia, Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, 1997.

SALDARRIAGA VÉLEZ, Oscar. Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003.

SÁNCHEZ, David Andrés. Sobre la personalidad del excepcional: Un aporte desde la Teoría de la Desintegración Positiva de Kasimierz Dabrowski. En: CONGRESO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN Y TALENTO. (5°, 2002, Bogotá). Memorias de las ponencias principales del 4º Congreso Iberoamericano de Superdotación y Talento. Bogotá: Fundación Alberto Merani. P. 80-92.

SIERRA, Zayda, RODRÍGUEZ, Hilda Mar y LÓPEZ, Gustavo. Escuela y diversidad cultural: ¿un contrasentido posible? En: LOPERA ECHEVERRY, Egidio, et al. Escritos sobre aprendizaje, enseñanza y diversidad cultural. Medellín: Marín Vieco, 2005. p. 199-221

SKLIAR, Carlos. Repensando la Educación Especial. En: Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico. Vol. 8 N° 13 (Nov. 1998); p. 19-36.

————— ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2003.

————— Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. En: Revista educación y pedagogía. En: Revista Educación y Pedagogía. Vol. 17, No. 41 (ene. – abr. 2005).

STERNBERG, Robert. Investigar en psicología: una guía para la elaboración de textos científicos dirigida a estudiantes, investigadores y profesionales. Barcelona: Paidós, 1996.

————— Inteligencia exitosa: cómo una inteligencia practica y creativa determina el éxito en la vida. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997a.

————— La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas. España: Paidós, 1997b.

————— Estilos de pensamiento: claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión. España: Paidós, 1999.

————— Por qué las personas inteligentes pueden ser tan estúpidas. Barcelona: Ares y Mares, 2003.

SUÁREZ, Hernán (Ed.) Veinte años del movimiento pedagógico entre mitos y realidades (1982-2002). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2002.

TERRASIER, Jean Charles. La existencia psicosocial particular de los superdotados. En: Revista Ideación, No. 3 (Dic. - 1994); Web: www.centrohuertadelrey.com/rv/18/3-terras.pdf

TERRASIER, Jean Charles. Disincronía. En: CONGRESO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN Y TALENTO. (1º, 2002, Bogotá). Memorias de las ponencias principales del 4º Congreso Iberoamericano de Superdotación y Talento. Bogotá: Fundación Alberto Merani. p. 2-13.

TOURON, Javier, et al. La aceleración como estrategia educativa para alumnos de alta capacidad académica: Concepto, modalidades y evaluación de resultados. En: Revista Española de Pedagogía. Vol. 54, No. 203 (ene. – abr. 1996); p. 5-39.

VASCO, Carlos Eduardo. Conversación informal sobre la Reforma Curricular. En: Revista Educación y Cultura. No. 4 (Abr. - 1985); p. 11-17.

————— Piaget y Vigotsky : Diferencias y convergencias. En: Revista Educación y pedagogía. Vol. 14, No. 33 (May.-Ago. 2002); p. 224-239

VASCO, Eloisa. Propuesta de lineamientos para la formación de docentes en el contexto de los procesos educativos a poblaciones con limitaciones o con

capacidades excepcionales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Corporación Universitaria Iberoamericana, 1997.

VIGOTSKI, Lev. El juego y su papel en el desarrollo mental del niño. Psicología soviética, 1967.

VILLA, Carlos Julio. Una reflexión desde el Merani sobre la teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. En: Revista internacional de pedagogía y excepcionalidad IAM, Año 3, No. 1 (ene. - 2002). <http://www.juaica.com/iam/Index.asp?caso=8&Articulo=33>

WALLISER, Bernard. Los modelos económicos. En : NOUVEL, Pascal (Dir.) Enquête sur le concept de modèle. París: Presses Universitaires de France. Traducción de Rodrigo Zapata Cano. Medellín: Universidad EAFIT, 2005. p. 26-34.

WOODS, Peter. La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa. España: Paidós, 1995.

————— Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje. España: Paidós, 1997.

————— Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación. España: Paidós, 1998

YANG, Jwing-Ming. La raíz del Chi Kung Chino: Secretos del entrenamiento en Chi Kung. Barcelona: Sirio, 2003.

ZULUAGA DE ECHEVERRI, Olga Lucia. Filosofía y pedagogía: Presentación metodológica y directrices del trabajo. Medellín: Centro de Investigaciones Educativas, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 1976.

————— Didáctica y conocimiento: Avances de la investigación; Filosofía y pedagogía. Medellín: Centro de Investigaciones Educativas, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 1977.

————— Colombia: Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX. Medellín: Centro de Investigaciones Educativas, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 1979.

————— Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía: La enseñanza un objeto de saber. Medellín: Antrophos, Universidad de Antioquia, 1999.

————— Un campo de saber para la historia de la educación y la pedagogía (comentario al estudio de Jorge Orlando Castro). En: HENAO WILLES, Myriam y CASTRO, Jorge Orlando (Comp.) Estado del arte de la investigación en educación

y pedagogía en Colombia. Tomo I. Bogotá: Colciencias, SOCOLPE, 2000. p. 279-291.

————— El saber pedagógico: Experiencias y conceptualizaciones. En: ECHEVERRI SÁNCHEZ, Jesús Alberto (Ed.) *Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Medellín: CIEP, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2001. p. 81-88.

————— Foucault: Una lectura desde la práctica pedagógica. En: SEMINARIO INTERNACIONAL. PENSAR DE OTRO MODO: USOS DE FOUCAULT PARA PENSAR LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA (Nº, 2004, Bogotá). Memorias del Seminario Internacional, Pensar de otro modo: usos de Foucault para pensar la educación en Iberoamérica. Bogotá: IDEP, 2004.

ZULUAGA, Olga Lucía, et al. Educación y pedagogía. Una diferencia necesaria. En: Revista Educación y Cultura. No. 13 (Dic. - 1987a); p. 4-9.

————— Pedagogía, didáctica y enseñanza. En: Revista Educación y Cultura, No. 13 (Dic. - 1987b); p. 10-13.