



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**LA METACOGNICIÓN COMO VÍA PARA
IDENTIFICAR Y PROMOCIONAR EL TALENTO**

Autor(es)

Mónica Andrea Monsalve Ríos

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia



La metacognición como vía para identificar y promocionar el talento o la capacidad en
el aula escolar

Mónica Andrea Monsalve Ríos

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título
de:

Magister en Educación

Margarita María Arroyave Palacio

Doctora en educación

Línea de Investigación:

Línea estudios educativos sobre cognición y creatividad

Grupo de Investigación:

Línea Estudios educativos sobre cognición y creatividad

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019.

Agradecimientos

“Lo que soy en términos matemáticos se puede expresar con esta fórmula: el sumatorio de lo que conozco más lo que siento, elevado al sumatorio de lo que forma mi arquitectura cerebral más los factores externos que influyen en ella”

Marta Eugenia Rodríguez de la Torre (2010)

Expreso mis agradecimientos en primer lugar a mi familia y amigos, por el apoyo, acompañamiento y paciencia en todo este proceso académico.

Agradezco de manera muy especial a las asesoras que me direccionaron y apoyaron para iniciar y culminar, esta etapa académica. A mi primera asesora la doctora Adriana Julieta Serna Jaramillo, quien inicio este proceso conmigo y quien me acompañó y apoyo, orientándome para desarrollar las ideas que tenía.

A mi segunda asesora la doctora Margarita María Arroyave Palacio, por acogerme en un momento coyuntural de este proceso académico, por regalarnos alegría y tranquilidad, y grandes conocimientos académicos, por su profesionalismo y experiencia, pero además por ayudarme no solo a dar forma a las ideas sino a concretarlas y culminarlas.

A las docentes de la línea de investigación que aportaron con su experiencia académica y personal en cada una de las materias que nos impartieron.

A la institución educativa José Félix de Restrepo que desde sus directivos, docentes, padres de familia y estudiantes de los grados quinto y sexto, aceptaron no solo participar en la investigación, sino co-construirla.

Muchas gracias

Mónica Andrea Monsalve Ríos

TABLA DE CONTENIDO

Resumen.....	9
Introducción	11
1. Planteamiento del Problema.....	15
2. Justificación.....	25
3. Objetivos	28
3.1. Objetivo General	28
3.2. Objetivos Específicos	28
4. Antecedentes.....	29
4.1. Talento o Capacidad	30
4.2. Metacognición y Estrategias	52
4.3. Diversidad y Educación Inclusiva	60
4.3.1. Nociones de diversidad y educación inclusiva.....	60
4.3.2. Educación inclusiva, talento o capacidad.	65
5. Marco Teórico	67
5.1. ¿Talento o capacidad de todos?.....	67
5.1.1. Talento o capacidad natural.....	71
5.1.2. Modelos para el desarrollo de los Talentos o Capacidades.....	74
5.1.3. Identificación y atención de los talentos o capacidades naturales en el aula escolar.	78
5.2. “¿Todos a la metacognición?”	82
5.2.1. Metacognición en el aula escolar.....	84

	5
5.2.2 Estrategias de la Metacognición.	86
5.2.3 Metacognición y talento o capacidad.	89
5.3. “Todos, algunos o ninguno, nociones de diversidad y Educación Inclusiva”	91
5.3.1. Noción de Diversidad.	94
5.3.2. Diversidad y el OTRO.	95
5.3.3. Noción de educación inclusiva.	99
6. Metodología.....	102
6.1. Perspectiva Epistemológica	102
6.2. Diseño Metodológico de Investigación.....	103
6.3. Población.....	104
6.3.1. Participantes.....	105
6.4. Técnicas.....	105
6.5. Instrumentos para recolección de información.....	108
6.5.1. Guías de talleres.	108
6.5.2. Diario de Campo.	109
6.6. Procedimiento investigativo.....	112
6.6.1. Momentos investigativos.	113
6.7. Consideraciones Éticas	118
7. Análisis de Resultados.....	121
7.1. Identificación de capacidades o talentos	121
7.2. La promoción de capacidades o talentos de estudiantes.....	136

7.2.1. Reflexionar y controlar.	136
7.2.2. Monitorear.	139
7.2.3 Evaluar.	141
7.3. Orientaciones para la implementación de estrategias metacognitivas en el aula... ..	147
8. Conclusiones.....	159
9. Recomendaciones.....	164
10. Cronograma	166
11. Referencias	167
Anexos	178

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Modelos del desarrollo del talento o la capacidad de la excepcionalidad a la naturalidad.	74
Tabla 2. Técnicas e instrumentos	110
Tabla 3. Momentos de la investigación	114
Tabla 4. Consentimiento Informado Familias y Docentes y Asentimiento Estudiantes	120
Tabla 5. Gustos e Intereses Estudiantes Grado 6°	127
Tabla 6. Gustos e Intereses Estudiantes Grado 5°	128
Tabla 7. Talentos o Capacidades identificados en sí mismo	129
Tabla 8. Orientaciones dadas por los Padres de Familia o Acudientes	148
Tabla 9. Orientaciones dadas por los Estudiantes	151
Tabla 10. Cuadro Comparativo Talentos o Capacidad Grado Quinto	152
Tabla 11. Cuadro Comparativo Talentos o Capacidad Grado Sexto	153
Tabla 12. Orientaciones dadas por los Docentes	155
Tabla 13. Orientaciones para la implantación de estrategias metacognitivas en el aula escolar	156

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Nociones del talento o la capacidad de los Estudiantes del grado 6°.....	122
Figura 2. Nociones del talento o la capacidad de los Estudiantes del grado 5°.....	123
Figura 3. Categorías para la identificación del talento o capacidad en el aula escolar .	126
Figura 4. Talentos o Capacidades propuestos por el Grado Sexto.....	130
Figura 5. Talentos o Capacidades propuestos por el grado Quinto.....	130
Figura 6. Identificación de los Talentos o Capacidades Estudiantes grados 5 y 6	135
Figura 7. Formas alternas identificadas por los estudiantes de ambos grados para desarrollar una tarea.	139
Figura 8. Formas diferentes de realizar la tarea en áreas como matemáticas y deportes identificadas en ambos grados?.....	140
Figura 9. Elementos necesarios para la resolución de tareas.	145

Resumen

La educación Colombiana ha venido transformándose debido a cambios culturales y sociales, buscando una educación equitativa, incluyente y con calidad, que además reconozca los talentos o las capacidades desde la diversidad que se encuentran en el aula escolar, debido a ello esta investigación buscó mediante la participación de estudiantes, docentes y padres de familia o acudientes, analizar las posibilidades que ofrecen las estrategias metacognitivas en los estudiantes de quinto y sexto grado, para la identificación y valoración de los talentos o capacidades en el aula, susceptibles de ser excepcionales o no. Para ello esta investigación, asume como marco epistemológico la investigación inclusiva, inscribiéndose en el paradigma cualitativo, y desde los postulados de la investigación acción participativa emerge el diseño metodológico. En consecuencia, se emplearon instrumentos como el diario de campo, y técnicas como el taller, y observación participante. Los resultados obtenidos en la investigación se orientan a que las estrategias metacognitivas, posibilitan la identificación y la promoción de los talentos o capacidades, bajo elementos condicionantes, tales como: -articulación a metodologías centradas en el descubriendo y -entrenamientos en el conocimiento y uso de las estrategias metacognitivas. En cuanto a la identificación de los estudiantes con talentos o capacidades, deberá estar centrada en sus gustos e intereses y el reconocimiento de estos por parte de docentes, familia y compañeros, con relación a la promoción de talentos o capacidades, y las estrategias metacognitivas, estas deberán ser articuladas a reflexionar, monitorear, controlar y evaluar, por medio de enumerar los pasos para resolver una tarea, subrayar lo más importante, dialogar, y observar.

Palabras clave: Capacidad, talento, diversidad, Estrategias metacognitivas

Abstract

Colombian education has been transforming due to cultural and social changes, seeking an equitable, inclusive and quality education that also recognizes talents or abilities, from the diversity found in the classroom. This research sought through the participation of students teachers and parents or tutors, analyze the possibilities offered by metacognitive strategies in fifth and sixth-grade students, for the identification and assessment of talents or abilities in the classroom, liable to be exceptional or not.

To this end, this research assumes as an epistemological framework the inclusive research, enrolling in the qualitative paradigm, and, from the postulates of participatory action research, the methodological design emerges. Consequently, instruments such as class journal, workshop, and participant observation were employed. The results obtained in the research are oriented to metacognitive strategies if they allow the identification and promotion of talents or abilities, under conditioning elements, such as articulation to methodologies focused on the discovery and training in the knowledge and use of the metacognitive strategies. Regarding the identification of students with talents or abilities, we must be focused on their tastes and interests and the recognition of them by teachers, family, and peers, relative to the promotion of talents or abilities, and metacognitive strategies. These requests will be articulated to reflect monitor control and evaluate through the enumeration of the steps to solve a task, to underline the most important, to dialogue, and to observe.

Keywords: Ability, talent, diversity, Metacognitive strategies

Introducción

Cuando se habla de educar en el siglo XXI, se habla de una sociedad de la innovación, de la información, de aulas como espacios de transformación social, educativa y cultural, donde prime la aceptación de la diversidad y de la equidad como un propósito para el nuevo milenio. Es posible entonces afirmar que el protagonismo de la educación hoy, ligado a estas transformaciones, no solo es el de aprender, sino el de identificar las potencialidades y las estrategias utilizadas por los estudiantes para alcanzar el máximo potencial.

En Colombia el reconocimiento del potencial, el talento o la capacidad esta mediado por la excepcionalidad, lo que se evidencia mediante la utilización de pruebas neuropsicológicas para evaluar coeficiente intelectual, pero también por medio de pruebas informales, que son validadas por expertos, con el fin de evidenciar los diferentes talentos o capacidades que poseen los estudiantes. Sin embargo no todos los estudiantes pueden acceder a pruebas neuropsicológicas, o a evaluaciones de expertos, que validen su talento o capacidad, por lo tanto muchos de ellos no se descubren.

El aula de clase y la escuela entera deben ser las primeras tarimas donde las niñas y los niños descubran y pongan en escena todos sus talentos. El estudiante que al finalizar su primaria no sabe para qué es bueno, regular y menos bueno, seguirá siendo una analfabeta funcional. No podrá maximizar sus dotes y minimizar sus falencias; pues no las conoce, no es consciente de unas ni de otras (Pérez, 2012, p.78).

Bajo esta necesidad latente de potenciar en el aula escolar a la diversidad de los estudiantes que se encuentran allí; las estrategias y los procesos de movilización de potencialidades son el punto álgido de la educación de hoy, la intervención de los docentes juega un papel igual de relevante como proceso que transforma no solo los contenidos y estrategias, sino al maestro, desde lo

actitudinal, es por esto que asumir la postura de que todos los estudiantes poseen talentos o capacidades y potenciar desde estrategias metacognitivas cobra cada vez mayor relevancia. Conviene decir que el desarrollo de estrategias metacognitivas permite al estudiante la construcción de su propio proceso de aprendizaje, desde la concientización de las estrategias que le reporten mayor entendimiento de su proceso.

Teniendo en cuenta lo anterior la presente investigación, surge de la inquietud por conocer cómo la educación puede por medio de estrategias metacognitivas, fortalecer los talentos o capacidades de la diversidad de los estudiantes en el aula escolar. Estableciendo como objetivo, analizar las posibilidades que ofrecen las estrategias metacognitivas en la identificación y promoción de talentos o capacidades de estudiantes que se encuentran en 5° a 6° grado de educación básica en la Institución Educativa José Félix de Restrepo del municipio de sabaneta, y que contribuya al fortalecimiento de una educación incluyente y de calidad.

Con el fin de dar respuesta al objetivo propuesto, la investigación se organizó en apartados, en el primero de ellos se presenta el planteamiento del problema y la justificación, exponiendo los argumentos que dan lugar a esta investigación, desde la educación inclusiva, la diversidad, y las dificultades en la atención de los talentos o las capacidades, y se establecen los objetivos general y específicos orientados a la identificación, valoración y co-construcción del talento o la capacidad en el aula escolar.

Posteriormente se describe el apartado de antecedentes, dividido en tres temáticas talento o capacidad, metacognición y estrategias, y diversidad y educación inclusiva, en los cuales se realizó el rastreo bibliográfico nacional e internacional, registrándose información de países como España, México, Chile y Ecuador, donde prevalecen propuestas prácticas y teóricas que permiten el

abordaje del talento o capacidad en el aula escolar, y el uso de estrategias metacognitivas, a nivel nacional se encuentran investigaciones en ciudades como: Bogotá, Manizales, Santa Marta y Medellín, donde prima el concepto de identificación de los talentos o capacidades.

En otro apartado se retoma el marco teórico en el cual se relaciona el *¿Talento o capacidad de todos?*, describiendo teóricamente los modelos, la identificación y la atención del talento o capacidad. *¿Todos a la metacognición?*, donde se aborda la metacognición en el aula escolar, las estrategias y su relación con el talento o la capacidad, *“Todos, algunos o ninguno, nociones de diversidad y Educación Inclusiva”*. Se presentan los aportes teóricos con relación a las nociones de diversidad, educación inclusiva y su relación con el Otro.

La metodología de investigación se retoma en otro apartado, describiendo como esta se enmarco en la investigación inclusiva como marco epistemológico, inscribiéndose en el paradigma cualitativo, y desde los postulados de la investigación acción participativa, con estudiantes de 5 y 6 grado, mediante la implementación de 4 momentos investigativos que respondieron a los objetivos.

Posteriormente se encuentran el apartado de análisis de resultados, los cuales se describen en orientación a los objetivos propuestos, desde la identificación, y promoción de los talentos o capacidades y las orientación para la implementación de estrategias metacognitivas en el aula escolar, derivadas de los participantes (estudiantes, docentes y padres de familia).

Por último se exponen las conclusiones en consonancia con el análisis de las posibilidades que ofrecen las estrategias metacognitivas, para identificar y valorar los talentos o capacidades en los estudiantes, y las recomendaciones se orientaron a las investigaciones que pueden generarse, a la

identificación de los talentos o capacidades en el aula escolar, y se registraron los aportes de estudiantes, acudientes o padres de familia, y docentes.

1. Planteamiento del Problema

La educación Colombiana ha venido transformándose debido a cambios culturales, sociales, y a la inserción en el aula escolar de diferentes grupos poblacionales en situación de vulnerabilidad, que han luchado por su derecho a una educación con calidad, y al reconocimiento de sus talentos o capacidades; esto ha dado origen a políticas que cobijan a dicha población y que plantean una concepción de educación desde un enfoque no solo de derecho, sino enmarcada en una educación basada en la equidad, incluyente y con calidad.

En este sentido desde hace algunos años, en el mundo y en nuestro país se adoptó la perspectiva de la educación inclusiva y el enfoque diferencial, con el objetivo de ofrecer una atención educativa pertinente y de calidad a todos los niños, niñas, adolescentes, y jóvenes (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2015, p.11).

Bajo esta perspectiva la educación inclusiva y el reconocimiento de la diversidad, son necesidades latentes del sistema educativo Colombiano, dado que existe el convencimiento político de ofrecer una educación con igualdad de oportunidades para los estudiantes, lo cual implica el respeto a las diferencias de la población estudiantil, y conlleva la adopción de la educación inclusiva como un proceso permanente, que reconozca, valore y responda de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, talentos, posibilidades, capacidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, y jóvenes (MEN, 2015).

Un punto fundamental para el reconocimiento de la diversidad y sobre todo para la atención y el desarrollo de los diferentes talentos o capacidades que se tienen en el aula escolar, es el hecho de reconocer que, aunque la educación en la actualidad este priorizando las diferencias individuales en los procesos educativos, aún ofrece respuestas homogéneas a estudiantes diversos,

lo que supone una barrera para lograr el pleno aprendizaje, y desarrollo de su potencial. En este sentido Blanco, Maz, Castro, y Benavides (2004) afirman:

Que la falta de consideración de las diferencias explica, en parte, que muchos alumnos y alumnas no desarrollen plenamente sus capacidades o experimenten dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela en la que las exigencias son las mismas para todos y no se consideran los múltiples talentos o capacidades de las personas. De hecho, un buen porcentaje de alumnos con talento puede ver limitado el desarrollo de sus potencialidades, o bien presentar dificultades de aprendizaje y de participación, al no considerar sus necesidades educativas específicas. Por ello, es fundamental transitar desde un enfoque homogeneizador a uno basado en la diversidad, en el que las diferencias se valoren y se vean como una oportunidad para optimizar el desarrollo de las personas y de las sociedades (p.9).

Existen razones importantes que justifican la necesidad de seguir avanzando y profundizando en hacer de la educación escolar un medio más abierto a la diversidad, y al reconocimiento de capacidades o talentos. Una de ellas es el entendimiento del concepto de talento o capacidad, que ha estado mediado por los momentos históricos, y los aportes teóricos de autores como Coyle, (2009), Renzulli (2008), y Tourón (2010), entre otros.

En la actualidad y desde nuestro sistema educativo, el talento o la capacidad están dados desde un enfoque de excepcionalidad, con una visión desarrollista en la cual el estudiante con talento excepcional se caracteriza por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios activos en un campo disciplinar, cultural o social específico, y la capacidad excepcional, caracterizada por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios en múltiples áreas del desarrollo (MEN, 2015).

Otro elemento desde el que se ha teorizado es la diferencia entre sí el talento o la capacidad es un atributo de la persona o si se atribuye a su comportamiento, y a lo que es capaz de producir. Al respecto MEN (2015) afirma:

Que, desde la primera perspectiva, la persona es excepcional o no lo es, y la excepcionalidad se convierte en una característica estructural y definitoria de lo que es como individuo. Esta perspectiva tendería a asociarse con posturas esencialistas. En contraste, desde la segunda perspectiva del individuo excepcional, sería excepcional no en virtud de una condición de ser, sino en la medida en que manifieste comportamientos o producción sobresalientes. (...) Es así que, desde esta perspectiva desarrollista, se requiere que el sistema educativo, la sociedad y los individuos generen capacidades combinadas para aumentar la probabilidad de que la persona logre su máximo desarrollo (p.52).

Desde otras posturas en la última década autores como Coyle, (2009), Renzulli (2008), Tourón (2010), y Gagné (2015) han definido el talento o la capacidad como la transformación progresiva de las aptitudes, dones y habilidades, y plantean que su transformación en talentos o capacidades dependerá en gran medida del proceso de aprendizaje, del entrenamiento, de volver sobre la tarea y de la práctica. Estos autores afirman que el desarrollo del talento o la capacidad, sí puede darse y que su desarrollo, será la base en algunos casos para que se manifieste la excepcionalidad.

Para la presente investigación se acoge la visión de éstos últimos autores, concepción que reconoce la necesidad de la intervención de docentes, padres de familia y sociedad, para que los talentos o capacidades sean potenciados, ya que éstos no se desarrollan de manera espontánea, solo se manifestarán y desplegarán al máximo cuando se den las circunstancias favorables para ello tanto en la familia como en la escuela y otros ámbitos (Tourón, 2010).

Una segunda razón para educar desde un enfoque de diversidad es que, la promoción de prácticas inclusivas en Colombia ha sido limitada cuando se trata del desarrollo de capacidades o talentos dentro del aula escolar, ya que durante varios años, el énfasis se ha hecho en estudiantes que presentan discapacidad, y talentos o capacidades excepcionales diagnosticadas, lo que ocasiona en muchos casos que los talentos o capacidades no sean reconocidos por los padres de familia, docentes y directivos docentes de las instituciones educativas.

Prueba de ello son las cifras reportadas por el SIMAT, en la cual se plantea que 11.731 estudiantes en Colombia poseen talentos o capacidades excepcionales diagnosticadas mediante pruebas clínicas, lo que representa el 0,1 % de la población estudiantil Colombiana (MEN, 2015). Este bajo porcentaje pone de manifiesto las dificultades que se tienen en el sector educativo no solo para la atención adecuada a la población con talentos y capacidades excepcionales sino también para aquellos cuyo talento o capacidad en un área específica no ha sido medido o diagnosticado, lo que conlleva a considerarlos como una población en riesgo escolar, debido a que sus necesidades están siendo desatendidas, en parte por el acceso limitado a la identificación a través de pruebas neuropsicológicas.

Renzulli, (2008) reafirma que los procedimientos tradicionales de identificación han restringido los servicios hacia un número pequeño de estudiantes que obtenía puntajes elevados en las pruebas, excluyendo por ende a un gran número de estudiantes en riesgo, por lo tanto los servicios de educación especial deberán ser vistos como oportunidades para el desarrollo de conductas talentosas, más que como meros certificadores de las mismas (p.28).

Por su parte Armstrong (2006) Afirma:

Las investigaciones realizadas en los últimos 15 años por el psicólogo Howard Gardner y sus colegas de la universidad de Harvard apuntan a que cada niño tiene muchas maneras diferentes

de ser inteligente: a través de las palabras, los números, los dibujos y las imágenes, la música, la expresión física, las experiencias con la naturaleza, la interacción social y el autoconocimiento. En lugar de enfocar el potencial humano de una manera tan estrecha-como por ejemplo cuando nos referimos a la calificación en las pruebas de cociente intelectual (p.4).

Es necesario entonces ampliar la concepción del talento y capacidad como una mera medición de inteligencia, ya que como lo plantea Zubiria (2013):

La imagen monolítica de la inteligencia y la excepcionalidad que dominó en el siglo XX ha sido sustituida en las últimas décadas por el reconocimiento de una amplia gama de procesos humanos y talentos particulares. Hoy resulta más plausible reconocer un ámbito práxico, otro analítico y otro socioafectivo de la inteligencia, e infinidad de talentos asociados a los campos de las artes, la ciencia, la tecnología y las relaciones interpersonales, entre otros. El talento presenta niveles muy altos de aptitud e interés en un campo particular del desarrollo humano y, dados los múltiples campos de la naturaleza humana, de manera muy generalizada podría decirse que el talento es múltiple y que puede corresponder a infinidad de ámbitos humano (p.18).

Por otro lado, la implementación inadecuada de estrategias metodológicas y didácticas para desarrollar los talentos o capacidades de los estudiantes en el aula de clase, e incluso estudiantes que pueden ser excepcionales, no son diagnosticados a tiempo y nunca llegan a demostrar su talento o capacidad, debido a que no se estimuló su desarrollo en el aula escolar, de igual forma sucede con los estudiante que presentan un diagnóstico de discapacidad intelectual o trastornos por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), ya que en ocasiones son más notorias las dificultades comportamentales que los talentos o las capacidades.

Pérez (2012) plantea:

Que descubrir talentos no es descubrir genios, superdotados, transformadores sociales o rompedores de paradigmas: éstos son unos cuantos privilegiados naturales que brillan con luz propia por ser excepcionales. Estamos refiriendo capacidades por encima de la media, aptitudes que marcan la diferencia y que, pudiendo ser mejoradas, muchas veces se quedan en el ostracismo por no ser descubiertas y orientadas a tiempo. Colombia produce por montones hombres y mujeres muy capaces, pero en muchos casos se descubren tarde o no se descubren, por lo que se desperdicia de esta manera nuestro mejor recurso: el talento humano (p.75).

Lo anterior nos lleva a desafiar la educación que se brinda actualmente para que responda a las necesidades que se les presentan a los estudiantes en la vida cotidiana, desde un compromiso democrático, no solo de los maestros sino de toda la sociedad, pero también del estudiante desde una visión crítica, “una sociedad donde el conjunto de sus integrantes se conviertan en un potencial modificador y donde se piense que no existe edad para estimular las capacidades cognitivas del ser humano” (Velarde, 2008, p.208) .

La escuela necesita educar a sus estudiantes en la comprensión de la diversidad, reconociéndola como una condición, una realidad que permea tanto lo político, lo cultural, lo social y lo educativo, es decir reconocer la diversidad es reconocer el Otro, no desde la integración, no desde la normalización, no desde la unificación y estandarización de pensamientos, es el reconocimiento de la importancia que tienen los *otros* para el *nosotros*.

Guido, (2010) plantea, si se quiere transformar las relaciones con el otro y proponer opciones educativas distintas, se hace necesario reconocer las condiciones de la relación con el otro: una mirada hacia el otro, la no mirada, es decir, la distancia visual; las reacciones y las sensaciones frente a su olor; el ruido que producen, su lengua, su música, sus formas de comunicar; y la

repulsión frente a su contacto físico, su cercanía y la posibilidad de tocarlo o de ser tocado por ese otro. (...) cuando se descifran los sentimientos frente al otro, a su cultura, su lengua, su cuerpo se inicia un acercamiento distinto que identifica cómo interiormente se pueden empezar modificaciones reafirmaciones en este encuentro (p.70).

Comprender entonces la diferencia desde el *otro* en un *nosotros*, es acercar lo que piensa, lo que siente, lo que moviliza en mí, y en un grupo determinado desde allí Guido (2010) también plantea:

Al entender de manera positiva y real la diferencia se pueden cuestionar nociones y prácticas propias, trabajar por la ruptura de estereotipos y prejuicios en relación con el *otro*, se puede evitar la discriminación, relevar las huellas de los *otros* en uno mismo, se pueden analizar rasgos comunes, desarrollar la capacidad crítica, se pueden analizar textos, contenidos escolares y actitudes en relación con el *otro*, al acercarse al *otro*, se pueden investigar desequilibrios sociales, trayectorias históricas y resistencias de los movimientos sociales, comunidades, asociaciones, etc (p.70).

Todo lo anterior nos lleva a pensar que el reconocer ese otro, desde su pensamiento, accionar pero sobre todo desde su potencial, académico, cognitivo, creativo, crítico y social, abriría caminos diferentes a los ya planteados desde la base de derechos básicos o mínimos, pero no sobre la base del fortalecimiento de talentos o capacidades, las cuales dan la posibilidad de fomentar aprendizajes, valores y competencias, que le permitan a los estudiantes la participación en diferentes contextos con posiciones críticas, políticas y sociales y sobre todo que para reconocer un *nosotros* es esencial reconocer el *otro* como un ser potencial.

Es necesario tener en cuenta que las transformaciones y los cambios educativos, se originan a partir de cambios sociales y culturales, pero también actitudinales, una verdadera transformación

social, radica en el reconocimiento del *otro* como ser semejante, con el cual poder no solo convivir en armonía, sino interactuar y relacionarse; por lo tanto la educación en la actualidad deberá dar respuesta a la necesidad de educar en la diversidad, y justicia social con equidad, entendiendo esta última como un componente esencial para una educación con calidad orientada al éxito de todos (Sánchez y Ballester, 2013, p.85). Pero además debe fomentar el pensamiento crítico, el educar en aprender a aprender, enseñar a pensar, y pensar al aprender, en donde se estimule el potencial del estudiante buscando metodologías y estrategias diferenciadas que permitan el desarrollo adecuado de cada estudiante, velando por el reconocimiento de sus dificultades pero también de sus capacidades.

Esas nuevas perspectivas acerca del aprendizaje, propias de la sociedad del conocimiento, plantean la necesidad de superar la escolaridad reproductivista y sustituirla por un enfoque que privilegia la producción de conocimientos mediante acciones de indagación, investigación y gestión de información. Para ello, resulta imprescindible desechar los esquemas que tienden a fortalecer la repetición memorística de contenidos e implementar opciones didácticas que hagan énfasis en la construcción de conocimientos por parte de los alumnos. Asimismo, se debe disminuir el énfasis hoy colocado sobre contenidos y productos, y progresivamente orientarse hacia estrategias basadas en procesos; igualmente, se deben fortalecer las destrezas superiores tales como las que permiten la regulación y control sobre la actividad intelectual propia (es decir, las destrezas metacognitivas). Finalmente, se debe crear condiciones propicias para el desarrollo de todo el potencial de los seres humanos (González, 2009, p.131).

La anterior reflexión es uno de los puntos coyunturales en los que algunos de los estudiantes se están cuestionando, lo que en ocasiones causa la deserción del sistema educativo, sobre todo cuando sus cuestionamientos van dirigidos a ¿para qué estoy aprendiendo esto?, ¿esto me sirve

para la vida?. En este sentido, la metacognición es una alternativa viable para formar alumnos autónomos, sobre la base de una educación que potencia la conciencia sobre los propios procesos cognitivos y la autorregulación de los mismos por parte de los estudiantes, de manera tal, que les conduzca a un “aprender a aprender”, es decir, a autodirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida (Osses, y Jaramillo, 2008).

La metacognición provee elementos relevantes para dirigir procesos en educación inclusiva, y desde allí sus estrategias pueden beneficiar, y apoyar procesos metodológicos y didácticos en el aula escolar, tal y como lo plantea Puente, Jiménez y Llopis, (2012):

Las estrategias metacognitivas son procedimientos que desarrollamos sistemática y conscientemente para influir en las actividades de procesamiento de información como buscar y evaluar información, almacenarla en nuestra memoria y recuperarla para resolver problemas y auto-regular nuestro aprendizaje. Cuando aprendemos desarrollamos, de manera natural y muchas veces inconscientemente, acciones que nos permiten aprender. Algunas veces, por ejemplo, clasificamos la información, otras veces tomamos apuntes de lo más importante, en otras ocasiones hacemos esquemas o tratamos de asociar los nuevos conocimientos con algo que ya sabemos para que así no se nos olvide (p.191).

En consecuencia y desde esta perspectiva, la presente investigación, centra su interés en estudiar la identificación y promoción de talentos o capacidades de estudiantes que se encuentran en 5° a 6° grado de educación básica, debido a que en estos grados convergen etapas del desarrollo físico, cognitivo y mental que se relacionadas con sus intereses, y necesidades, además de fortalecer temas como el proyecto de vida, mediante estrategias metacognitivas y, para ello se propone la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo puede la implementación de estrategias metacognitivas

favorecer la identificación y la promoción de capacidades o talentos de estudiantes de 5° a 6° grado de la I. E José Félix de Restrepo?.

2. Justificación

Colombia, como la mayoría de países latinoamericanos, se ha comprometido con la transformación de su sistema educativo, con el objetivo de hacerla cada día más incluyente, su propósito es garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes, desde un enfoque de educación para todos, con el fin de alcanzar la meta de ser el país más educado de la región en 2025, haciendo efectivo el derecho a una educación inclusiva, pública y de calidad, y por el logro de más y mejores aprendizajes de por vida (MEN, 2015).

Un talento bien aprovechado es una gran oportunidad para un niño, una comunidad, un país y en ocasiones para el mundo, muchas veces por no descubrir el talento, por falta de oportunidades económicas, educativas, ambientales, esa habilidad se pierde o se aprovecha de forma inadecuada. ¿Qué se está haciendo la educación para descubrir y desarrollar los talentos de los niños?, especialmente en Colombia (Bustamante, 2014, p.7).

Esta pregunta nos lleva a pensar en el diseño, ejecución y evaluación de programas y estrategias tendientes al fortalecimiento de los talentos o capacidades requeridas, para enfrentar los obstáculos y desafíos que presenta el mundo, buscando no solo que los estudiantes fortalezcan sus talentos o capacidades, sino, como estos, serán en el futuro puestos en práctica para la creación de innovaciones científicas, sociales, artísticas y tecnológicas.

Resulta ilusorio pretender ser un país con abundantes innovadores si desde la educación básica primaria se subvaloran las áreas artísticas y creativas. No podemos anhelar buenos escritores si desde el kínder no descubrimos ni fomentamos las habilidades escriturales, físicas, mentales y sociales de nuestros pequeños matriculados. El talento, además de numérico, debe ser mirado desde lo somático y vivencial. La cromática, la plástica, la oralidad y la escritura rendirán

jugosos frutos, si desde la primera infancia reciben el acertado y frecuente trato que realmente merecen (Pérez, 2012, p.12).

En este sentido, esta investigación parte en primer lugar, de la concepción de que todos los estudiantes poseen talentos o capacidades, con voz para expresarlos y que es necesario fortalecer y desarrollar mediante la generación de estrategias novedosas.

La inteligencia y el talento dependen esencialmente de la interacción entre el niño, los mediadores y la cultura. Esta conclusión implica que los niños y los jóvenes se vuelven más o menos inteligentes y talentosos fundamentalmente gracias a la calidad en la mediación de la cultura que ellos tuvieron la fortuna de recibir (Zubiria, 2013, p. 12).

Este planteamiento cobra importancia, desde la perspectiva que la educación no solo tiene que ser inclusiva, y basada solo en criterios básicos de aprendizaje, sino que debe darse desde un enfoque de potencialidad. En segundo lugar, esta investigación ofrece una mirada diferente a lo que históricamente se ha investigado con relación a la identificación y atención del talento o la capacidad desde una perspectiva de excepcionalidad, integrando posturas actuales en las cuales se investiga sobre la base de talentos o capacidades susceptibles de ser desarrolladas:

Tourón (2014) describe la perspectiva del *potencial para sobresalir* y podría ser fácilmente denominada el "estudiante casi, o potencialmente, de alta capacidad". La idea que subyace a esta perspectiva es que algunos estudiantes, cuando se les proporcionan los recursos enriquecidos especiales, los tutores y las intervenciones intelectualmente estimulantes, florecerán de manera extraordinaria y por encima de sus compañeros. Actualizarán su alto potencial aún no desarrollado y, en definitiva, se distinguirán de sus compañeros. En la identificación de los estudiantes con una alta probabilidad de ser de alta capacidad la premisa es que, con suficiente

apoyo, estimulación y aliento, si se inicia a tiempo, demostrarán ganancias significativas en su cociente intelectual y rendimiento académico, considerablemente más de lo que uno espera de los estudiantes con menos potencial (párr.9).

La propuesta de investigación pretende entonces, reflexionar no solo desde la conceptualización del talento o la capacidad, sino desde la co-construcción en el aula escolar como espacio primordial para el fortalecimiento de los talentos o capacidades. Teniendo en cuenta la importancia de diseñar propuestas de intervención diversas y basadas en el talento o la capacidad que cada estudiante posee, y con miras a desarrollar su potencial, se utilizara la metacognición como vía para que cada estudiante a) reconozca su propio conocimiento, sus potencialidades y limitaciones; que b) conozca los objetivos y características que propone cada tarea y así elegirá la estrategia más apropiada; c) El aprendiz debe saber cuál es el repertorio de estrategias alternativas que le permitirán llevar a cabo una tarea, cómo se aplicarán y las condiciones bajo las cuales las diferentes estrategias resultarán más efectivas. (Osses, y Jaramillo, 2008, p.191).

La Institución educativa José Félix de Restrepo del Municipio de Sabaneta, tiene registrados un promedio 1000 a 1350 estudiantes, de los cuales no se registra en el sistema integrado de matrícula (SIMAT), ninguno con capacidad o talento excepcional, sin embargo como docente del aula de apoyo y a partir de actividades que realizo dentro de las aulas, se conocen muchos casos de estudiantes cuyos talentos o capacidades artísticas, deportivas, académicas, escriturales, no se reconocen y de hecho son estudiantes con bajos promedios en estas áreas sobre todo en los grados 5° a 6°.

3. Objetivos

3.1. Objetivo General

Analizar las posibilidades que ofrecen las estrategias metacognitivas en la identificación y promoción de talentos o capacidades de estudiantes que se encuentran en 5° a 6° grado de educación básica que contribuya al fortalecimiento de una educación incluyente y de calidad.

3.2. Objetivos Específicos

- Identificar capacidades o talentos de estudiantes que se encuentran en 5° a 6° grado de la I. E José Félix de Restrepo, mediante estrategias metacognitivas con la colaboración de padres de familia y docentes.
- Valorar la promoción de capacidades o talentos de estudiantes que se encuentran en 5° a 6° grado de la I. E José Félix de Restrepo mediante estrategias metacognitivas implementadas en el aula.
- Co-construir con estudiantes, padres de familia y docentes algunas orientaciones para la implementación de estrategias metacognitivas que favorezcan la identificación y promoción de capacidades o talentos en el aula.

4. Antecedentes

Educar en la diversidad actualmente se convierte en un reto, debido a que generar procesos de educación inclusiva implica la concepción de propuestas pedagógicas, espacios adaptados y sobre todo ajustes actitudinales, metodológicos y curriculares. Es desde allí que esta investigación eligió tres categorías: el talento o la capacidad, la metacognición, y la diversidad y la educación inclusiva, asumiendo en esta última categoría una postura por hablar de diversidad entendida desde el reconocimiento de individualidades, intereses, capacidades o talentos que hacen parte de la sociedad. Estas tres categorías darán sustento a la investigación y servirán para la indagación, la co-construcción y análisis de los elementos recolectados en campo.

Por lo anterior se realiza un rastreo bibliográfico desde los ámbitos nacional e internacional, encontrándose en su mayoría artículos de revista, que tienen relación con la temática a investigar, en dicha revisión se establece, un rango de búsqueda de 10 años hacía atrás, describiendo las siguientes categorías diversidad y educación Inclusiva, talento o capacidad, y metacognición, sin embargo se presentan dificultades para encontrar investigaciones relacionadas con al menos dos de las categorías, por lo cual se amplía la búsqueda utilizando solo un criterio.

Durante este rastreo se encuentra que la mayoría de publicaciones se localizan en bases de datos bibliográficas como: Dialnet, Redalyc, Google Académico, y revistas electrónicas de psicología y educación, se registra durante el rastreo prevalencia por investigaciones que crean e implementan instrumentos para la identificación, medición de los talentos o capacidades con la categoría de excepcionalidad, pero pocos al talento o la capacidad en el aula escolar, en cuanto a la metacognición la mayoría de artículos describen la conceptualización y algunas propuesta de intervención en básica primaria y secundaria, con relación a la categoría de diversidad y educación

inclusiva se encuentran variados artículos en los cuales se implementan estrategias de educación inclusiva en las aulas, sobre todo aplicadas a población con discapacidad.

Se describirán a continuación las investigaciones rastreadas en el ámbito internacional en las cuales países como: España, México, Chile y Ecuador han venido elaborando en la última década, propuestas prácticas y teóricas que permiten el abordaje del talento o capacidad en el aula escolar, y el uso de estrategias metacognitivas, de igual manera han retomado apuestas por el desarrollo de propuestas diversas debido a la cantidad de estudiantes que se encuentran en las aulas. En el contexto nacional se encuentran investigaciones en ciudades como: Bogotá, Manizales, Santa Marta y Medellín, donde prima el concepto de identificación de los talentos y capacidades excepcionales haciendo énfasis en los talentos académicos, se han encontrado hasta el momento, pocas investigaciones tendientes a estudiar los talentos o capacidades en el aula escolar; en cuanto a la metacognición se relaciona con la superdotación o el talento académico, y en su mayoría los artículos retoman la validación o puesta en marcha de inventarios para evaluar la metacognición desde las primeras etapas escolares, hasta la universitaria, o la aplicación de estrategias definidas como (resúmenes, resolución de problemas etc.) y en la categoría de diversidad y educación inclusiva se plantean aspecto teóricos, y legislativo del concepto de diversidad y educación inclusiva.

A continuación, se describen las investigaciones en relación a cada categoría cada categoría:

4.1. Talento o Capacidad

En el rastreo se encuentran investigaciones de corte teórico donde se puede evidenciar, por un lado, estados del arte que retoman la conceptualización del talento o la capacidad desde la excepcionalidad y el desarrollo de la misma, sin embargo también se describen modelos basados

en las capacidades, en aspectos cognitivos, en rendimiento de logros, en aspectos socio-culturales y psicosociales, cabe mencionar, que dichas investigaciones presentan modelos de autores como: Howard Gardner, Joseph Renzulli, (Mönks y Masson, Kurt Heller y Ernest Hany, François Gagné, M.Csikszentmihalyi, Robert Sternberg, Daniel Golema, y Dan Coyle, dentro de estas investigaciones se encuentran tres modelos basados en el desarrollo del talento o la capacidad natural, en primer lugar, el modelo de mielina como catalizador para el desarrollo del talento o capacidad, un segundo modelo basado en las fortalezas y potencialidades y el modelo de dones planteado por Gagné.

De otro lado, en las investigaciones prácticas se realizan propuestas de intervención en el aula escolar, utilizando experiencias como video juegos, test psicológicos, estrategias para el desarrollo de pensamiento crítico y creativo, y estrategias ludo pedagógicas para desarrollar los talentos o capacidades desde la categoría de excepcionalidad, han utilizado en su mayoría métodos cualitativos, con técnicas como la observación, entrevistas semiestructuradas, implementación de modelos centrados en el aprendizaje, análisis textual, aplicación de dilemas, estudios de caso, cuestionarios, entre otros.

Prieto, Hervas y Bermejo (1997), presentan el documento mejora cognitiva y superdotación: un modelo para compartir el conocimiento en la escuela. Cuyo objetivo era mostrar como la mejora cognitiva es una posible respuesta para la atención de los alumnos superdotados. Esta propuesta cognitiva se centra en la detección temprana de los niños precoces para el desarrollo pleno de las habilidades, cognitivas, psicosociales y afectivas desde cualquier disciplina curricular, sus principales objetivos son, la mejora cognitiva inspirado en el pensamiento inventivo de Perkins (1989) y Edward de bono (1986), mediación del aprendizaje de Feuerstein y otros (1991), se plantean allí fundamentos teóricos: a-El estilo docente mediacional, b-Alumno generador de

conocimiento, c-La motivación intrínseca como predisposición positiva para aprender, d-El aprendizaje centrado en la mejora de recursos cognitivos, creativos, afectivos, psicosociales, y e-Metacognición, con autores como Renzulli (1978), Reid (1990), Karnes (1987).

Por su parte Varela y Plasencia (2005), presentan el proyecto Spectrum: aplicación y actividades de aprendizaje de ciencias en el primer ciclo de la educación primaria, basado en las inteligencias múltiples de Howard Gardner, en el cual se plantea el uso de algunas actividades que ayuden a la detección y al desarrollo de la inteligencia lógico-científica en las clases de los primeros cursos de primaria. Su objetivo es aprovechar las experiencias de los niños, fruto de una innata curiosidad infantil que los impulsa a la acción (ver, tocar, gustar, verter, mezclar...). Hay niños que no tienen las destrezas necesarias para superar un currículo que destaca la importancia de la lectura, la escritura, las matemáticas. Sin embargo, es posible que tengan cualidades destacadas en otras áreas o en tareas intelectuales valiosas en el mundo del trabajo. La investigación se desarrolla en dos centros educativos de Tenerife, uno público y otro privado, en los primeros ciclos de Educación Primaria, la aplicación se da en dos etapas: la primera, compuesta de experimentos cortos, con objetivos muy definidos que el alumno ha de lograr en un periodo dado, y la segunda, en la que hay conjuntos de proyectos organizados en torno a un tema que dan ocasión para la exploración libre y la experimentación. Dicho proyecto plantea los resultados obtenidos en tres propuestas; proyecto spectrum; construir sobre las capacidades infantiles (2001), proyecto spectrum: manual de evaluación para la educación infantil. (2008) y proyecto spectrum: actividades de aprendizaje en educación infantil, (2012).

Renzulli (2008), en su investigación La educación del superdotado y el desarrollo del talento para todos. Plantea la problemática de como los métodos tradicionales de escolaridad pueden llevar al fracaso, proponiendo la creación de estrategias enriquecedoras e innovadoras en

los colegios de Estados Unidos. Posteriormente realiza la descripción del modelo de Enriquecimiento Escolar (*Schoolwide Enrichment Model*) en el cual se presentan un conjunto de estrategias específicas para incrementar el esfuerzo del estudiante, el disfrute por el aprendizaje y su desempeño, integrando experiencias de aprendizaje.

La investigación propone tres elementos para organizar un comité que asuma el mejoramiento y los cambios institucionales hacia una generación de nuevas maneras de ver la educación y propone en primer lugar que todos los miembros del comité organizador deberán brindar información a los padres y maestros sobre el modelo de enriquecimiento escolar con el fin de mantener un debate sobre las ventajas o desventajas del plan. En segundo lugar realizan encuentros abiertos tipo debate. La tercera sugerencia está en relación con las estrategias para superar las dificultades que se pudieran suscitar durante las etapas del proceso de evaluación del proyecto. Tomando en consideración que todo plan de cambio en la escuela tendrá resistencias de parte de aquellos que buscan mantener el *status quo*, especialmente si ocupan posiciones de autoridad, se sugiere brindar espacios de debate y discusión suficientes como para que todos los participantes puedan expresar sus opiniones en un proceso democrático.

Siguiendo la creación de estrategias de enriquecimiento como modelo para fortalecer y desarrollar los talentos y capacidades los autores Chávez, Zacatelco, y Acle (2009), describen un programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de zonas marginadas, su propósito fue desarrollar e implementar un programa de enriquecimiento de la creatividad con actividades de juego educativo para alumnas sobresalientes de tercer grado de primaria de una zona marginada, utilizando para ello instrumentos de medición de pre test y post test que les permitieron en primer lugar la identificación de las alumnas sobresalientes y en segundo lugar la

aplicación de tres instrumentos para su identificación del potencial sobresaliente desde: la escala Farrens de creatividad, la escala de compromiso con la tarea y la lista para padres y maestros.

Luego de la aplicación de dichas escalas la investigación extrae una muestra de 6 estudiantes de género femenino cuyo perfil sobresaliente fue revelado en las pruebas sin embargo los investigadores aplican además la prueba WISC-R para complementar el perfil. Esta investigación se desarrolló en un periodo de 18 meses con un programa de enriquecimiento de la creatividad integrado por 50 actividades de juego, distribuidas en 16 sesiones exploratorias, 16 de enriquecimiento I y 18 de enriquecimiento II. Al finalizar el programa, se realizó el post test con los instrumentos que se emplearon en la identificación, para determinar los cambios obtenidos por las alumnas.

Los resultados de las sesiones exploratorias, de enriquecimiento I y II se analizaron con la prueba no paramétrica de Friedman y se encontraron cambios positivos en los indicadores de la creatividad verbal y gráfica. La evaluación pre y post test de los instrumentos se realizó con la prueba no paramétrica de Wilcoxon y un análisis de medidas repetidas con factor intrasujeto, la Prueba Farrens de Creatividad mostró que los dibujos de las alumnas después del programa fueron más elaborados y originales. En el compromiso con la tarea se encontró un decremento no significativo en el esfuerzo, interés y persistencia de las niñas en las actividades escolares. La prueba WISC-R mostró que el cociente intelectual total tuvo un incremento significativo, lo que indicó que las habilidades cognitivas aumentaron.

Sainz (2010), Estudia la relación entre rasgos de personalidad, creatividad y competencias socio-emocionales en función de la capacidad cognitiva de estudiantes de educación secundaria.

- Dentro de sus objetivos se encuentra estudiar los rasgos de personalidad en alumnos atendiendo al perfil de inteligencia psicométrica (alta, media, baja).

- Estudiar la autopercepción de las competencias socio-emocionales de los alumnos atendiendo al perfil de inteligencia académica (alta, media o baja). Utilizando para ello no sólo las medidas de autoinforme, sino también las percepciones que los padres tienen sobre la IE de sus hijos.
- Estudiar el pensamiento divergente de los alumnos en función del perfil de inteligencia académica (alta, media, baja).

El estudio fue realizado con 679, 316 chicos y 363 chicas, entre 12 y 18 años. A los cuales fueron aplicados instrumentos de inteligencia, creatividad, competencias socio-emocionales, y rasgos de la personalidad. Con el fin de evaluar con mayor rigurosidad estas variables se incluye en el estudio a padres de familia y tutores a los cuales también se les pide valorar las anteriores categorías en sus hijos e hijas.

De la aplicación de los instrumentos anteriores se establece un primer criterio, nivel de inteligencia (alta, media y baja) y desde allí se plantea: Que los alumnos con mayor inteligencia se perciben a sí mismos de forma más favorable a como lo hacen sus compañeros, por otro parte los padres de los estudiantes con mayor inteligencia los perciben con mayores habilidades para la adaptabilidad y estado de ánimo, pero menores puntuaciones para la inestabilidad emocional. Los alumnos de con menos inteligencia su puntuación es menor en dimensiones como la conciencia, apertura, extraversión y amabilidad y aumentando sus puntuaciones en la dimensión de inestabilidad emocional.

Por lo cual no se encuentra relación entre los rasgos de personalidad y la inteligencia. En los tres grupos no se observan diferencias entre las variables de intrapersonal e interpersonal, pero si una marcada diferencia en la variable de adaptabilidad entre los tres grupos. En cuanto a la variable de creatividad no se encuentran diferencias significativas en los tres grupos.

La investigación Orienta2: material para la respuesta educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales de Cuadrado (2011), establece las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado, que presenta altas capacidades intelectuales, por lo cual se exige la puesta en marcha de procesos de identificación y valoración de las necesidades educativas, es allí donde se adoptan planes de acción adecuados a las misma, por tal motivo el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma de Andalucía aprueba, el 4 de octubre de 2011, el “Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía“, en el que se puede constatar el grado de sensibilización frente a este alumnado y la apuesta sin prejuicios por su educación diferencial que permita el máximo desarrollo del potencial de aprendizaje de cada uno y cada una.

Desarrollando temas como el concepto de altas capacidades intelectuales, precocidad intelectual, característica del alumnado con altas capacidades intelectuales. Detección de altas capacidades intelectuales, El alumnado con altas capacidades intelectuales de bajo rendimiento. Además de dichas temáticas se retoma a Renzulli desde su modelo de enriquecimiento en el que diferencia tres tipos o niveles (Enriquecimiento tipo I, se proponen contenidos diferentes al currículo ordinario, enriquecimiento tipo II, en el que se proponen actividades de entrenamiento sobre cómo aprender a pensar crítica y creativamente, enriquecimiento tipo III, en el que se desarrollan investigaciones individuales, o en pequeños grupos, de problemas reales).

Estas estrategias aportan al entorno escolar, y dan como resultado un número determinado de alumnado con altas capacidades intelectuales, alumnado al que tenemos que mostrarle un camino, un itinerario educativo para desarrollar esas potencialidades existentes, de ahí este documento que

permita un asesoramiento u orientación a todo el profesional implicado en la enseñanza y educación de este alumnado.

García, Llantada, Mena (2011). Desarrollan la estrategia de propuesta ARGOS, la cual se encuentra funcionando desde 1997, para la implementación de la investigación se abordaron tres momentos: la identificación educativa, la sistematización y la evaluación de dicha identificación, para poner en práctica esta estrategia se estructuro una serie de etapas que aseguran su implementación gradual y que contribuyeran a obtener los resultados esperados. En primer lugar se realizó una sensibilización, posteriormente se identificó y uso el modelo de enseñanza el cual pudiera permitir la compactación del currículo y el desarrollo de los talentos en el aula. Y en tercero lugar se evaluó la propuesta con estudiantes de básica primaria.

Los resultados arrojados por dicha investigación aportan conocimientos multidisciplinarios al estudio del talento. Así, por ejemplo, se define que la parte de identificación educativa se encuentra más próxima al área psicológica, mientras que la estimulación educativa, se acerca más a lo pedagógico. La investigación resalta la clasificación de Robert Sternberg de 1986 en la cual se describen las concepciones de talento; ubicándose en una perspectiva ecológica, adicional a esto la investigación expone también la concepción del talento desde la definición de talento de Joseph Renzulli y tiene en cuenta, además, el condicionamiento social del talento.

Durante este mismo año, en Chile, la investigación: ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos desarrollada por Cabrera, (2011) realiza una revisión de la literatura latinoamericana, en la cual se percibe las pocas investigaciones que existen para la población inicial y mucho más cuando dicha población presenta un talento o una capacidad excepcional.

La investigación tiene por objetivo el desarrollo de una propuesta de estándares iniciales que aseguren procesos de formación de profesores en este campo de la educación, sustentados en las modalidades de perfeccionamiento que se desarrollan en el área de educación y capacitación del centro de estudios y desarrollo de talentos-PENTA UC. Asimismo, la investigadora pretendió generar diálogos compartidos a nivel latinoamericano con profesores que potencien el talento académico en aquellos niños que lo poseen. El enfoque metodológico de la investigación es cualitativo utilizando métodos de análisis textual de (Silverman y marvasti, 2008). En cuatro momentos:

FASE 1: Se analizaron los programas de los tres diplomados de formación impartidos por el área de Educación y Capacitación del Centro de Estudios, así como el material que conforma cada uno de los 5 módulos que se imparten en la modalidad a distancia, vale decir, guías de contenido, de trabajo y material complementario que da fundamento a estos módulos. **FASE 2:** Se realiza un paralelo de la fase 1 y se inicia la implementación de la fase 2. Se contó con la información de 33 profesionales, de los cuales 22 eran profesores, 8 psicólogos y 3 de otras profesiones. Durante esta fase se obtuvo un primer borrador de estándares. **FASE 3:** Los saberes y saberes hacer categorizados en las fases anteriores fueron ordenados en un instrumento tipo encuesta. Esto, con la finalidad de validar las categorías iniciales reportadas en la fase 2. Dicho instrumento fue completado por 10 profesionales, 8 psicólogos, 1 teólogo y 1 ilustradora, quienes en promedio han trabajado un año y 8 meses en el tema de educación de talentos y forman parte del equipo de profesionales del Programa Educacional para niños con Talentos Académicos-PENTA UC del Centro de Estudio y Desarrollo de Talentos. **FASE 4** La evaluación dada por los profesionales fue usada como insumo para la ejecución de la última fase.

Los resultados que arroja dicha investigación evidencian ocho dimensiones que conforman los diferentes estándares de formación a saber: Fundamentos, Características del Estudiante con Talento y sus Contextos Cercanos, Nociones Curriculares, Sistema de Evaluación, Estrategias Instrucciones, Proceso de Identificación y Selección, Rol Profesional y Trabajo Colaborativo.

Tourón y Campión (2013), Desarrollan una propuesta de “Atención a la diversidad y desarrollo del talento en el aula. El modelo DT-PI y las tecnologías en la implantación de la flexibilidad curricular y el aprendizaje al propio ritmo”. En la presente investigación se analizaron los cambios que se deberían producir en la escuela para que se responda a las necesidades educativas de los escolares de más capacidad. Se analizan las peculiaridades de un sistema didáctico denominado DT-PI desarrollado por J.C. Stanley en los años 70 específicamente para atender a los alumnos de alta capacidad, pero que puede aplicarse a cualquier tipo de diversidad. Se estudian además las posibilidades que ofrece la tecnología para hacer posible una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para facilitar el aprendizaje al propio ritmo, lo que conduce a un desarrollo más eficaz del potencial de los alumnos.

Los principales resultados señalan que la utilización de tecnología es una herramienta que centra el proceso de enseñanza y aprendizaje en el estudiante, plantean además que es necesario que el proceso de enseñanza respete los ritmos de aprendizaje, además del desarrollo del currículo para todos.

Otra investigación recopilada es la de Leyva y Ortiz, (2016) en la cual plantea “La estimulación del talento académico mediante alternativas didácticas”. En una universidad cubana, desde allí se plantean como el objetivo de la investigación la presentación de alternativas didácticas para estimular el talento académico en la Universidad de Holguín.

Esta investigación presenta un enfoque Histórico-cultural en el cual se utilizó como muestra, 120 estudiantes de 4 carreras. En la investigación se destaca un interés predominante primero desde un enfoque psicológico y pedagógico, se analiza las relaciones con la creatividad y la inteligencia; así mismo se aportan modelos para la identificación, la elaboración de estrategias y metodologías para la estimulación y formación.

Los resultados destacan la importancia de generar propuestas con indicadores, y dimensiones, con el fin de desarrollar la motivación, la creatividad y el avance intelectual, se hace necesario la identificación y la estimulación de las habilidades de los estudiantes.

Cornelio, Ruiz, Patiño, Vargas, y Calderon, (2007). Desarrollan por petición de la Secretaría de Educación y la Alcaldía de Bogotá la cartilla “Una mirada al talento proyecto desarrollo del talento” en la que direccionan la atención del talento y la capacidad excepcional desde una ruta metodológica. El objetivo entonces es construir las estrategias pedagógicas necesarias de acuerdo al desarrollo intelectual de niños y niñas con NEE excepcionales; proporcionar herramientas conceptuales y metodológicas a la comunidad docente para identificar niños, niñas y jóvenes con NEE excepcionales; diseñar, desarrollar e implementar con los maestros y maestras una estrategia pedagógica a favor del desarrollo del talento de niños, niñas y jóvenes con NEE excepcionales; y elaborar el material de fundamentación teórica para los maestros y maestras que participan del proyecto.

La población participante en dicha investigación fueron niños, niñas y jóvenes excepcionales en cinco instituciones educativas distritales: Florentino González, INEM Francisco de Paula Santander, Marco Fidel Suárez, Plan Canteras y Sorrento, quienes fueron escogidos en el 2005, durante los años de 2006 y 2007 se implementa la estrategia y en este último año se entrega un documento a los docentes con algunas estrategias didácticas implementadas con las y los

estudiantes de las instituciones antes mencionadas. Como resultado de dicho aporte experiencial que es la primera parte de dicho material, y se entrega a los maestros y maestras participantes con el deseo de compartir con ellos la experiencia en la atención a la diversidad y al talento y para que hagan llegar a sus observaciones y valiosas sugerencias.

Autores como Paba, Cerchiaro, y Sánchez, (2007), plantean la identificación y la atención de estudiantes con altas capacidades en el Distrito de Santa Marta y realizan la investigación con el fin de responder a los siguientes interrogantes ¿Quiénes son los estudiantes que presentan características y desempeños académicos excepcionales y talentosos en los colegios oficiales del Distrito? ¿Cuáles son sus características fundamentales? ¿Cómo posibilitar el desarrollo de sus potencialidades? Planteándose los siguientes objetivos identificación, caracterización y atención de la población de jóvenes con capacidades excepcionales y/o talentos en el Distrito de Santa Marta, como una forma de contribuir con el mejoramiento de la calidad educativa.

La población escogida fue conformada por 1.068 estudiantes de los grados décimo y undécimo. Para la evaluación de las características de los estudiantes se utilizaron los siguientes instrumentos: 1). Escala de observación y de co-evaluación, diligenciada por docentes y estudiantes para la postulación de los potenciales estudiantes con altas capacidades. 2). Prueba de inteligencia general OTIS 1997. 3). Prueba de habilidades mentales primarias (HMP) de Thurstone & Gwinn, 1990. Y 4). Prueba de Inteligencia Creativa CREA Corbala, Martínez & Donolo, 2003.

Los resultados de la investigación reportaron que en la variable de inteligencia general existen un excelente desempeño en torno al desarrollo mental y capacidad adaptativa. En cuanto a inteligencia creativa, se observa que ésta no es una característica marcada en los jóvenes con altas capacidades. Estos resultados fueron satisfactorios particularmente en la habilidad de comprensión espacial.

Autores como Castro, Méndez, Ripoll, y Robles (2009) Plantean el pensamiento crítico, los talentos excepcionales y las TIC en la Educación como fórmula para potenciar los talentos y capacidades excepcionales en las aulas, en el presente artículo se establece la necesidad que se tiene de la actualización educativa para la atención a la población con talentos o capacidades excepcionales en el Institución Educativa Técnico Industrial del Atlántico, ITIDA. Para lo cual se realiza una revisión histórica del proceso educativo, y definen los conceptos de *educación* desde una visión actual que obliga a pensar en formas diferentes de enseñar, y aprender, planteando la integración del *pensamiento crítico* como herramienta que posibilita la preparación de los estudiantes para el mundo, no sin antes realizar especial hincapié en el *cerebro* como elemento fundamental en para la adquisición del aprendizaje, la estimulación de la creatividad, y la imaginación.

La investigación plantea la importancia del reconocimiento de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales con el fin de ser atendidos como corresponde a su condición, permitiendo el desarrollo armónico de su ser, donde exista la congruencia entre lo que es capaz de realizar y las exigencias de su entorno social.

En conclusión, el abordaje de la población con capacidades o talentos excepcionales debe pasar por la construcción de modelos que giren en torno:

- a) El estudiante como actor principal sobre el cual gira todo el proceso educativo.
- b) El estudiante tiene la posibilidad de orientar su propio desarrollo de potencialidades dentro de un proceso formativo flexible.
- c) El maestro como especialista, orienta y estimula para el descubrimiento.
- d) La enseñanza es humanizada
- e) El pensamiento como proceso racional con nivel de generalización y abstracción.

f) El estudiante como individuo autónomo.

g) Estudiante como sujeto que posee siempre ideas previas (preconceptos o preconcepciones).

Durante este mismo año se presenta la investigación de Tolosa, Gómez, y Mendieta, (2009). La cual plantea el uso de la resolución de problemas como instrumento para la caracterización de talento en matemáticas. El propósito fundamental de esta investigación es presentar una revisión de los antecedentes de investigación relacionados con la resolución de problemas como medio para la caracterización e identificación del talento en matemáticas.

Los resultados obtenidos en dicha investigación en el ámbito escolar no se pueden tomar desde una perspectiva de talento como un concepto monolítico, desde el punto de vista de la resolución de problemas; los sujetos con talento no constituyen una población homogénea, sus actitudes ante las tareas son diferentes.

- La elaboración de instrumentos basados en la resolución de problemas, tal como el PEM (Problemas de Estructura Multiplicativa), son un buen instrumento de identificación de niños talentosos en matemáticas, respecto a instrumentos formales, como el Test de Raven, ya que se lograron identificar mayores diferencias entre el grupo de estudiantes seleccionados como talentosos, de aquellos que no.

Por último, la investigación sugiere algunas problemáticas de interés en la investigación de los sujetos con talento en el ámbito de la didáctica de las matemáticas, algunos de éstos son: • Dentro de una evaluación- diagnóstica, enseñanza - prescriptiva, la continuación natural es poner en práctica el modelo y elaborar actividades adecuadas para las necesidades educativas de los alumnos observados en el proceso, especialmente tareas que ayuden a superar las dificultades detectadas y los errores cometidos.

Cardenas, (2010) Concepciones de los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales. La pregunta se centró en establecer ¿Qué concepciones poseen los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de Manizales frente a las capacidades excepcionales?

Los objetivos planteados por dicha investigación fueron la identificación de la concepción del maestro frente a las capacidades excepcionales, la descripción de las concepciones de formación del maestro en la práctica educativa, con los estudiantes con capacidades excepcionales y sus preferencias acerca de la presencia en el aula de un estudiante con capacidades excepcionales.

El tipo de estudio en la que se suscribió la investigación corresponde a un enfoque comprensivo de corte Etnográfico, la metodología utilizada en la investigación fue el análisis cultural debido a que esta permite considerar la experiencia personal del sujeto en el análisis, y se reconoce la relatividad de esa experiencia en relación a tiempo y contexto. Se usó como técnica la entrevista para la recolección de la información, el instrumento elaborado, se sometió a revisión y evaluación por 5 expertos para analizar su pertinencia y funcionalidad.

Los resultados reportados desde la investigación con relación a la actitud de los docentes frente a este tipo de población, muestra gran apertura al brindar una atención adecuada a las capacidades; sin embargo, reconocen que su formación profesional les brinda las herramientas necesarias para responder a las necesidades e intereses de los educandos.

La mayoría de los docentes entrevistados manifiestan que el estudiante con capacidad excepcional presenta necesidades educativas especiales y que quizás estos deberían ser atendidos por docentes especializados. Por su parte, otros maestros se muestran más de acuerdo con “*la misma educación para todos*”- educación inclusiva. De acuerdo a lo indagado con los maestros;

otra de las concepciones halladas, se refiere al afecto y amor como condicionantes suficientes para responder a la formación de los educandos.

Núñez y Guarín, (2012) Proponen un programa de inclusión y talento en el aula. Definiendo que existen iniciativas particulares apoyadas por entes territoriales como la secretaría de Educación de Bogotá y diferentes alcaldías locales de Bogotá, que han venido construyendo propuestas de atención para esta población, tal como es el caso del PITA.

Desde la propuesta PITA se implementa un proceso sistemático de atención al talento, que logra distanciarse significativamente de la manera como se concibe y efectúa la atención al talento en los países Iberoamericanos.

Considerando importante investigar sobre el aporte de las Estrategias Ludo Pedagógicas diseñadas e implementadas por el Programa de Inclusión y Talento –PITA– en la exploración, identificación y desarrollo del talento de los niños y niñas de preescolar y primaria, estudiantes de las instituciones educativas donde se ha implementado el Programa Comprender y analizar densamente los aportes de las Estrategias Ludo Pedagógicas a la exploración, identificación y desarrollo del talento. Así como el significado e impacto de las mismas para el PITA indagar de forma minuciosa por los referentes teóricos que fundamentan el PITA.

- Construir una estrategia analítica por cada una de las Estrategias Ludo Pedagógicas.
- Ofrecer una perspectiva sobre los posibles aportes de los resultados de la investigación a las teorías del talento.
- Desarrollar un ejercicio de reflexión investigativa, elaborado a partir de la experiencia de los docentes que han participado en el PITA.
- Fortalecer el Programa identificando fortalezas, aspectos a trabajar e insumos para una teoría del talento propia, que oriente en adelante el funcionamiento del mismo.

Los resultados obtenidos por esta investigación permitieron hacer contribuciones a una teoría del talento en el terreno de la identificación, además de la puesta en práctica de estrategias sugeridas por avances recientes en neurodesarrollo. Igualmente posibilitó la identificación de escolares en cada una de las diferentes habilidades intelectuales o inteligencias, sin necesidad de recurrir a pruebas estandarizadas, logrando que los niños y niñas, tengan la oportunidad de explorar sus fortalezas y, por qué no, sus debilidades.

De otra parte, esta investigación posibilitó la construcción de formatos de observación para ayudar a los maestros en el proceso de exploración e identificación de talentos específicos en el aula de clase.

Por último, los aportes más importantes que realiza el PITA a la identificación del talento es el reconocimiento del proceso lógico que requiere específicamente cada una de las inteligencias. Todos los niños y todas las niñas pueden llegar a desarrollar su(s) talento(s), en un amplio espectro, cualitativa y cuantitativamente, el reconocimiento, la estimulación y el acompañamiento por parte de sus maestros, padres de familia y compañeros, contribuyen enormemente al desarrollo de los mismos.

Por su parte autores como González y Moreno, (2013) propone hallar una forma de enseñanza que pueda dar respuesta a la población estudiantil con necesidades educativas especiales que faciliten la labor del docente en la escuela y garantice la educación de esta población por medio de la investigación “Una Ventana a la Enseñanza en Niños con Capacidades Excepcionales en la escuela formal”. La investigación propone una serie de referentes teóricos que permiten la caracterización, intervención y evaluación de las capacidades y talentos excepcionales. Retoman teorías como las planteadas por Gardner (1983) Inteligencias Múltiples, que considera la inteligencia como la capacidad de resolver problemas y obtener un producto en respuesta a la

situación vivenciada; tal teoría presenta ocho tipos de Inteligencia, donde los tipos de inteligencia que menciona Gardner son considerados como factores predictores que mezclados con las condiciones ambientales y las características de la personalidad (no cognitivas) se tienen que combinar entre sí, dando lugar a sujetos altamente capaces.

Renzulli (1978) con la Teoría de los Tres Anillos que distingue tres áreas de análisis para niños superdotados: la habilidad intelectual o cognitiva que se asume como la capacidad para adquirir conocimientos y desarrollar una o más actividades en la vida real; frente al compromiso con las tareas infiere que el niño superdotado encuentra una fascinación según su motivación para el desarrollo de las mismas, donde son perseverantes para el logro de una meta; la tercera área es la creatividad, donde los niños se muestran ingeniosos, hábiles en la ejecución de procedimientos y en la solución de problemas en su entorno junto con la capacidad para innovar. En el mismo documento menciona la Teoría Triárquica al talento (Sternberg, 1986) de la cual distingue tres tipos de superdotados según el nivel de predominancia: analíticos (capacidad para planificar estrategias), creativos (capacidad para innovar, reformular problemas y sintetizar), prácticos (capacidad para aplicar habilidades al mundo práctico).

Gagné describe las características intrapersonales y los factores que inciden en el desarrollo de la superdotación frente al aprendizaje. 1- Necesidades intelectuales, psicológicas, 2- El currículo y la evaluación de competencia pensando en sus particularidades las que deben tenerse en cuenta para determinar los criterios sobre qué enseñarle y qué evaluarle. 3-Estrategias didácticas, 4-Función del profesor.

Como conclusión la investigación encuentra que la escuela formal inmersa en el mundo globalizado se muestra como el centro de la construcción social, que reconoce como primer elemento la formación de las personas a las cuales debe reconocérsele como diferente en su sentir,

pensar, hablar, y actuar. Otra conclusión es que el profesor como investigador pedagogo debe cuestionarse no sólo por sus prácticas sino por la persona a la cual dirigirá el proceso formador, qué necesita y que le interesa aprender, para qué lo aprende, cómo lo aprende, qué experiencias construyen tal aprendizaje.

Desde otra perspectiva Gómez, Avendaño, y Lozano (2013). Proponen una investigación en la cual pretenden responder a ¿qué es exactamente el talento? y ¿cómo medirlo? Desde allí se plantean los siguientes objetivos; diseñar y efectuar el análisis psicométrico de una prueba para evaluar talento en estudiantes entre 13 y 16 años en tres colegios de la ciudad de Bogotá.

La población con la cual se desarrolló el estudio fue de 300 estudiantes seleccionados por conveniencia, pertenecientes a tres colegios privados de la ciudad de Bogotá y a tres estratos socioeconómicos diferentes. Como criterio de selección de los participantes se estableció que debían tener entre 13 y 16 años de edad. Se utilizó para el estudio variables que miden en el instrumento: talento, Desempeño destacado, Interés, Dedicación, Campo general de orientación, Campo práctico, Campo psicológico, Campo conceptual, Campo artístico. Para evaluar la variable, se diseñó y construyó originalmente un instrumento denominado Cuestionario para Identificación de Talento, el cual se componía de 30 ítems de tipo selección múltiple con múltiple respuesta válida, a través de los cuales se evaluaron en los estudiantes seleccionados el grado de presencia – ausencia de tres indicadores de talento: desempeño destacado, interés y dedicación, además de su campo general de orientación: práctico, psicológico, conceptual o artístico.

La investigación se adelantó en nueve fases, (Revisión bibliográfica, marco referencial, denominación de categorías para la construcción de la prueba, diseño de la prueba, sometió a la evaluación por parte de cinco jueces expertos, Pilotaje, selección de la muestra, corrección del

instrumento, análisis psicométricos en aspectos análisis descriptivos, análisis de consistencia interna, validez de contenido, validez de constructo, y análisis factorial.

Los resultados de dicha investigación reportan que el cuestionario permitió demostrar que, en términos generales, la prueba se constituye en una propuesta válida y consistente para identificar de manera sencilla factores asociados al talento en poblaciones escolares en edad adolescente.

Velásquez, Escobar, y Escobar, (2015) Elaboran un documento con el estado del arte, una Producción Académica en el campo de capacidad y talentos excepcionales en Iberoamérica (2004-2014). Estos autores plantean la pregunta ¿Cuál es el estado del arte de la investigación en educación para el desarrollo de las capacidades y talentos excepcionales en Iberoamérica en la última década?, teniendo como meta principal el construir un panorama actual del campo en Iberoamérica. Por lo cual se plantean como objetivos.

- Identificar los autores que han indagado sobre las capacidades y talentos excepcionales en educación y su desarrollo en Iberoamérica.
- Determinar las tendencias que intervienen en la formulación de las preguntas que se hacen los investigadores, así como los métodos de investigación que han utilizado para desarrollar su producción académica.
- Caracterizar los contextos sociales e instituciones educativas donde se han desarrollado las investigaciones, así como los ámbitos disciplinares que han abordado. (Arte, Ciencia, Deporte, Teatro, Música, Creatividad, Aprendizaje, Motivación, Liderazgo).
- Identificar los enfoques y técnicas de investigación predominantes en el estudio de este campo.

Este estado del arte se realiza a partir de las presentaciones en los Congresos de la Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children (Ficomundyt) celebrados entre 2004 y 2014; para profundizar en la temática se detectaron, extrajeron y analizaron los

artículos indexados en la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc).

El desarrollo de esta producción académica se aplica la estrategia de Bibliometría, para asumir en este proyecto una postura teórica que nos permita abordar el objeto de estudio. Y se analiza el contenido mediante el software NVIVO. Se buscaron por medio de esta Herramienta las palabras comunes en abstract, título y palabras claves, permitiendo obtener tablas de frecuencia, nubes, y en general los referentes usados por los autores de manera recurrente técnicas analíticas de naturaleza mixta.

Los resultados se derivan del rastreo en temáticas como:

- Definiciones talento, excepcionalidad y superdotación muestra que la mayoría de los artículos no definen talento, tan solo el 35,1%; en el caso de excepcionalidad solo lo define el 10% de los artículos; la definición de superdotación está presente en el 23% de los artículos y un 32% no define ninguno de los tres términos.
- El 81% del total de artículos hallados y analizados corresponden a la conceptualización de las capacidades y talentos excepcionales como potencial, frente al 19% que considera a la excepcionalidad como logro. Estado del arte capacidades y talentos excepcionales 88. Identificación de las capacidades y talentos excepcionales, además, la preocupación de los investigadores por la capacidad de adaptación de los estudiantes que manifiestan poseer talento, especialmente lo relacionado con lo académico.
- Metodologías halladas en los artículos: La metodología de predilección que fue identificada en los artículos, es la cuantitativa (38,1%), seguida por la metodología mixta y por último la cualitativa, con la menor concurrencia.

- La mayor parte de las investigaciones son de carácter descriptivo (20,6%), como lo muestra la figura 17, le siguen los estudios de carácter exploratorio (16,5%) y enseguida los estudios que buscan establecer algún tiempo de comparación (14%). Esto sugiere que hay poca investigación de carácter experimental (2,1%), la cual podría hacer valiosos aportes al tema de las capacidades y talentos excepcionales, en los ámbitos y dominios que abarcan la producción escrita en la región iberoamericana.
- Sin embargo, al hacer un análisis del 15% restante, se encontró que a la población doblemente excepcional es a la que mayor atención se le presta, dentro de la categoría de poblaciones especiales (5,2%).
- Ámbito donde se ha desarrollado con más vehemencia la investigación sobre talento, con un 74,2% es la escuela la que cuenta con mayor porcentaje, seguido por otros ámbitos con un 16,5%.
- La temática en la que más profundizan los autores, es la «identificación» con 27,8%, esto quiere decir que continúa siendo un tema que marca el interés de los autores de las investigaciones y de las revisiones frente al talento en Iberoamérica; el hecho de que más de una cuarta parte de los artículos versen sobre identificación puede indicar que es un tema de interés particularmente relevante en la región, sobre el cual el campo aún no tiene un acuerdo.
- Las prácticas educativas aparecen en segundo lugar de elección, por parte de los autores al construir sus artículos (12,4%); el estudio de estas temáticas emerge en el escenario educativo como un tema de interés principalmente por la implementación de mejores prácticas educativas.

- Países con mayor participación, México, Brasil, España, Colombia, y Marcos teóricos: Renzulli, Mönks.

4.2. Metacognición y Estrategias

Dentro de esta categoría se localizaron autores como Osse y Jaramillo (2008), Jaramillo, Simbaña, (2014), Puente, Jiménez, y Llopis, (2012) y Márquez, y Cuevas (2017), Jiménez (2015) quienes conceptualizan sobre la metacognición, las estrategias y el abordaje desde algunas propuestas prácticas. Se encuentra además que muchas de ellas se orientan a la metacognición para el desarrollo y fortalecimiento de la lecto-escritura.

Sáiz, Flores, y Román (2010) plantean un acercamiento a las investigaciones sobre metacognición, además de analizar su relación con las corrientes curriculares, el concepto de competencia, y por último se realiza una observación de la competencia de aprender a aprender en niños de 4 a 5, en el marco de una escuela inclusiva.

En primer lugar se hace hincapié en la importancia de realizar una observación sistemática de habilidades metacognitivas y de planificación en los niños, las conclusiones de la mencionada observación ayudarán al profesorado en la detección de aquellas estrategias que sean necesarias para desarrollar propuestas de intervención curricular que permitan orientar el trabajo del profesor hacia programas de desarrollo metacognitivo, para el desarrollo de aprendizajes exitosos en contextos de atención a la diversidad.

Gravini y Iriarte (2008), presentan una investigación en la cual pretenden comprender los procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje, analizando la planificación, control y evaluación utilizados por estudiantes con estilos de aprendizaje activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos, se utilizó una metodología cualitativa a partir de estudio de

caso, se utilizó el diario de campo y la entrevista para recolectar la información, se realiza posteriormente la triangulación de la información entre los instrumentos utilizados y se obtienen los siguientes resultados en los cuales se encuentra que los estudiantes teóricos y reflexivos desarrollan mayores procesos metacognitivos, mientras que los activos y el pragmáticos poseen procesos metacognitivos más incipientes. La investigación presenta además como conclusión, que los procesos metacognitivos parecen estar directamente conectados con los estilos de aprendizaje.

Posteriormente Murillo y Martínez (2014) presentan una investigación en la cual plantean las habilidades de pensamiento social desde las prácticas de enseñanza y aprendizaje utilizando el concepto de libertad como tema central, los autores abordan el concepto de pensamiento social desde la descripción, explicación, interpretación, y argumentación, la metodología utilizada fue la cualitativa o hermenéutica, la investigación se desarrolla con estudiantes del grado 10-4, de la Institución Educativa La Graciela por medio de estudios de caso, se utilizó una unidad didáctica basada en el Blog “Mis ideas sobre la libertad” como herramienta tecnológica, la información se recolecto por medio de observación participante, grabaciones de audio y video. Dicha información se analizó y categorizo de acuerdo a la propuesta de Corbin y Strauss (2008), con criterios de ausencia y presencia, con el fin de identificar habilidades de Pensamiento Social se utilizó una matriz con las características de dichas habilidades. Se observa en los resultados obtenidos de dicha investigación en cuanto a las habilidades de pensamiento que, la descripción obtuvo un total de 16 apariciones durante las sesiones implementadas se incrementan con el desarrollo de la unidad didáctica, en cuanto a la explicación aparece con menor frecuencia en las obteniendo solo 11 apariciones durante la unidad didáctica. La interpretación requiere que los estudiantes justifiquen

su punto de vista, dando una visión de la realidad social, esta se empieza a manifestar en la 4 y 5 sesión con pocas apariciones, por último, la argumentación apareció solo 4 veces, apariciones.

Con relación al proceso de aprendizaje no se obtuvo resultados significativos ya que si bien surgieron interacciones entre docentes y estudiante estas no se identifican como una ayuda educativa, ya que se limitaron a intercambios comunicativos y no a actitudes que complementan el aprendizaje; las habilidades de pensamiento social desde la práctica educativa pueden relacionarse con las actividades propuestas por el docente, ya que aunque los estudiantes participan en ellas no lo hacen consientes de los fines formativos que se tienen.

Por otro lado algunos autores plantean el uso de estrategias e investigación sobre su efectividad, desde esta perspectiva Sánchez, Castaño y Tamayo (2015) plantean como objetivo en su investigación la descripción de la categoría de argumentación metacognitiva desde enfoque cualitativo, la población establecida fueron 8 estudiantes de secundaria con edades entre 14 y 16 años, la propuesta se construye diseñando tres escenarios (Patentes de medicamentos, el día del no carro y vegetales transgénicos). Los resultados derivados de esta investigación permitieron encontrar tres tendencias en la argumentación metacognitiva: centradas en sentir-pensar-actuar, en el conocimiento y, en la perspectiva ética de los estudiantes y las estudiantes.

De igual forma Osses y Jaramillo (2008) Presentan en su investigación un instrumento diseñado para medir la metacognición desde el conocimiento, experiencias metacognitivas y autorregulación cognitiva. El instrumento presenta el instrumento, conformado por 33 items, dicho instrumento se aplicó a estudiantes de 7° y 8° de Escuelas Municipalizadas de alta vulnerabilidad en Araucanía, Chile. Los resultados de esta validación se dan en términos cuantitativos de confiabilidad, validez de contenido y de constructo, quedando pendiente la determinación de validez de criterio.

Siguiendo esta línea Huertas, Vesga y Galindo, (2014) tienen como objetivo en su estudio la adaptación y validación de un instrumento de metacognición denominado (MAI) ‘Metacognitive Awareness Inventory’ con estudiantes colombianos, el cuestionario tiene 52 ítems distribuidos en ocho categorías diferentes: conocimiento declarativo, conocimiento procedimental, conocimiento condicional, planificación, organización, monitoreo, depuración y evaluación. Se contó con una población de 536 estudiantes de los grados décimos y undécimo de 5 instituciones educativas públicas y privadas en la ciudad de Bogotá. . Los resultados permiten concluir que la versión colombiana del MAI es un instrumento válido y confiable y que puede ser utilizado en futuras investigaciones con el objetivo de conocer sobre la conciencia metacognitiva de los estudiantes.

Mera, y Peña (2011) las autoras investigan sobre los efectos de la aplicación de estrategias metacognitivas en el rendimiento de los estudiantes de quinto grado al realizar operaciones con números racionales, en una institución educativa en Caracas, la investigación presenta un diseño cuasiexperimental, con prueba de pretest y postest con grupo control y experimental a 78 participantes, se plantea inicialmente cuales son los conocimientos previos de los estudiantes frente a las estrategias de metacognición, la segunda etapa de la investigación se orientó a la resolución de fracciones. Los resultados obtenidos permitieron observar que en cuanto los conocimientos previos sobre estrategias metacognitivas los estudiantes requieren de preparación y entrenamiento para el desarrollo de operaciones con fracciones, en cuanto a los resultados cuantitativos el estudio permite asegurar que las estrategias metacognitivas en sus tres aspectos: planificación, supervisión y evaluación inciden, de manera positiva en el aprendizaje de las fracciones. El estudio pudo plantear que la planificación y la evaluación presentaron dificultades ya que, en primer lugar fue difícil de asimilar básicamente por la poca familiaridad que tenían con estos conceptos, y por otro lado la dificultad para comprensión y aplicación de procesos, estrategias y resultados.

Continuando en esta línea Jasso (2014) plantea en su estudio las Estrategias metacognitivas para articular al conocimiento, esta investigación propone el diseño de una estrategia metacognitiva que pueda aplicarse de acuerdo a las necesidades específicas, dentro de la investigación se plantea el uso de un modelo bidimensional con el fin de articular la metacognición al currículo, de igual manera se deben implementar objetivos de aprendizaje desde el saber metacognitivo para diseñar las actividades, la población utilizada para esta investigación 1 grupo bachillerato 1er año, 25 alumnos de Lectura y redacción, 1 grupo bachillerato 2do año, 17 alumnos de Cine IB, 1 grupo licenciatura 4 sem, 7 alumnas de Taller de Edición Literaria, se aplica la prueba 1 vez al iniciar el semestre y 1 al finalizarlo. Los resultados obtenidos los describe la autora al afirmar que “100% de los alumnos hace mínimo 1 aseveración que reflejara alguna característica de metacognición”. “La preguntas estímulo son eficaces para evidenciar un aprendizaje metacognitivo” (p. 46)

Pérez (2010) presenta en su investigación cuyo conocer el tipo de estrategias de aprendizaje que los alumnos de Primero de Bachillerato utilizaban y comprobar si existían diferencias significativas en la utilización de dichas estrategias de aprendizaje antes-después de la aplicación de una unidad de intervención meta-cognitiva en el aula, la muestra estaba constituida por 22 estudiantes de primero de bachillerato, la investigación cuenta con un enfoque cuantitativo. Los resultados obtenidos en esta investigación son descritos por la autora de la siguiente manera, se ha comprobado que la intervención metacognitiva ha sido efectiva sobre todo en el uso de estrategias relacionadas con la escala IV: Metacognitivas (autoconocimiento, planificación y regulación y evaluación) y de Apoyo al Procesamiento (autoinstrucciones, autocontrol y motivación). Y no se han encontrado diferencias significativas en el uso de estrategias relacionadas con: adquisición (Estrategias atencionales y de repaso); codificación (nemotecnias, organización y 39 elaboración);

y recuperación (búsqueda y generación de respuesta) de la Información. Si bien al haberse utilizado un diseño antes-después sin grupo de control y no haber sido la muestra elegida al azar, existen amenazas de la validez interna y externa que no están controladas por lo que tenemos que tomar los resultados con la relatividad pertinente.

Márquez y Cuevas (2017) plantean un estudio cuyo objetivo era identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas de los adolescentes de secundaria con aptitudes sobresalientes. La investigación de corte cuantitativo conformado por 254 adolescentes con aptitudes sobresalientes de una escuela pública para estudiantes talentosos de México, a los cuales se les aplicó el cuestionario de estrategias de aprendizaje. Los resultados de esta investigación identificaron que los estudiantes transfieren sus experiencias y recuperan información que necesitan en ciertos momentos, debido a que los estudiantes presentan aptitudes sobresalientes se observa que llegan a procedimientos más complejos, analizan con detalle los indicadores y cuestionan el vocabulario, es necesario que los docentes incentiven habilidades metacognitivas y cognitivas que permitan el aprendizaje autónomo.

Reina y Sánchez (2000) plantean en su estudio la efectividad de un programa para mejorar la comprensión en lectores deficientes en niños de tercero de primaria en la zona rural de Yucatán, por medio de estrategias metacognitivas, dicha investigación planteó dos etapas, la primera en la que se determina cuáles son los estudiantes catalogados como lectores deficientes, y en la segunda etapa con la población de 22 lectores deficientes establecida se aplican pruebas psicodiagnósticas, y guía de entrevista a padres, posteriormente se realiza el programa de entrenamiento orientado a la comprensión lectora específicamente a la identificación de la idea principal. Los resultados obtenidos en dicha investigación plantean la importancia, en primera instancia, de la elaboración de un diagnóstico inicial como el punto fundamental, en segundo la investigación revela que los

estudiantes no poseen estrategias metacognitivas, en tercer lugar se plantea que la implementación de entrenamiento metacognitivo tuvo efectos positivos en los estudiantes, y establecen la necesidad de evaluar la pertinencia del utilizar dicho entrenamiento para los estudiantes con problemas emocionales y los estudiantes con diagnóstico de TDAH

Desde otro enfoque algunos autores han validado y adaptado al ámbito Colombiano algunos instrumentos de medición de la metacognición al respecto Sastre (2011) la autora se plantea como objetivo en su estudio analizar la relación entre la metacognición y otras medidas de inteligencia relacionadas con la alta capacidad intelectual, la investigación se desarrolla con 26 niños con alta capacidad intelectual entre 10 y 13 años. Se aplica inicialmente el inventario de conciencia metacognitiva (MAI) en dos medidas mayo y diciembre, posteriormente se analizó dando como resultado al comparar las medidas de mayo y diciembre en categorías de conocimiento y regulación metacognitiva, obteniéndose que a mayor complejidad del perfil es decir a mayor superdotación mayor será la regulación, esta investigación estableció que la tendencia de los estudiantes a mejorar sus regulación está relacionada con sus recursos intelectuales, es decir educar la metacognición podrá optimizar el rendimiento intelectual y de aprendizaje. De igual manera la investigación plantea que es necesario el desarrollo cognitivo desde el neuroconstructivismo con estudios psicoeducativos con el fin de comprender y potencial sus habilidades.

Burgos, (2014) plantea en su investigación la descripción de un programa de enriquecimiento extracurricular de estudiantes con talento académico en el segundo ciclo de educación básica de temuco, Chile con talento académico que asisten al programa de enriquecimiento extracurricular, en el cual se pretendía comprender e identificar las habilidades metacognitivas que se pueden potenciar mediante una estrategia creativa, en la dimensión didáctico-pedagógica por medio de la

elaboración de marionetas, desde el trabajo individual, grupal, manual, corporal, vocal, analítico, y creativo. La investigación se desarrolló desde un paradigma cualitativo, con enfoque etnográfico. Dentro de los resultados encontrados se puede concluir que los estudiantes potenciaron el aprendizaje utilizando habilidades metacognitivas que incidieron en su capacidad creativa, comunicativa, motivacional y de relación social. La mayoría de los estudiantes mejoró el aprendizaje autónomo y autorregulado que les permite optimizar la puesta en práctica de sus habilidades en los diversos contextos en que puedan desenvolverse, constituyéndose como aprendices estratégicos preparados para el desafío de aprender a aprender.

Así mismo Vásquez (2015) en su texto la metacognición: Una herramienta para promover un ambiente áulico inclusivo para estudiantes con discapacidad, plantea la metacognición como metodología para propiciar la atención a la diversidad, por lo tanto la metacognición se entiende como el medio para tomar conciencia de la mediación pedagógica del docente en el aula. La investigación define además el concepto de ambiente áulico, como un espacio donde se la mediación pedagógica, la interacción social y la toma de conciencia, relaciones basadas en el respeto a la diversidad y aportan a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, de él hacen parte aspectos culturales, políticos y sociodemográficos, entre los resultados obtenidos se destaca la necesidad de entender la diversidad desde la construcción de aprendizajes conjuntos que potencien las capacidades, plantea además que la educación inclusiva es posible mediante la mediación pedagógica, en donde se asuma a la población con discapacidad desde una perspectiva de inclusión, participación y equidad. El currículo requiere de cambios en los cuales se contemple la metacognición como una herramienta que permite analizar y comprender a profundidad a los estudiantes.

4.3. Diversidad y Educación Inclusiva

En esta categoría se encuentran autores como Azorín, Arnaiz (2013), Aramenta (2008), Dussan (2011), Sarto, y Venegas (2009), Beltran, Martínez, y Vargas (2015) y organizaciones como el Ministerio de Educación Nacional-MEN (2018), y UNESCO (2008), quienes plantean las definiciones actuales de lo que es educar en la diversidad, además establecen los lineamientos normativos para configurar las aulas como espacios de educación inclusiva. Se encuentran otros artículos que retoman la educación inclusiva como reto para la conformación de diferentes estrategias con la perspectiva de educación para todos.

Desde esta mirada, los reportes de investigación encontrados presentan resultados en el contexto institucional, ya que provee de elementos a las instituciones educativas, en cuanto a instrumentos y adaptaciones necesarias para atender a la diversidad de la población, desde los ajustes razonables y el uso del diseño universal para el aprendizaje (DUA).

Los resultados muestran que el enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje es positiva cuando se insertan materiales curriculares innovadores, se tiene en cuenta a todos los estudiantes del aula escolar, y se despierta la curiosidad y el deseo por aprender a partir de actividades variadas en las cuales se permita el desarrollo de talentos o capacidades artísticas, científicas, matemáticos, deportivas entre otras.

4.3.1. Nociones de diversidad y educación inclusiva.

En esta categoría se encontraron artículos de países como España, Costa Rica, México, Chile, Argentina, Estados Unidos, y Colombia, entre el 2002- 2018. En el rastreo y revisión de los artículos se encuentran elementos históricos, eventos que ocurrieron internacionalmente para llegar a la construcción de la noción de inclusión, y se plasman elementos discordantes en la

concepción, aplicación y visualización de la inclusión como estrategia para incluir o excluir, en los cuales surgen nociones como la diversidad y la equidad, en respuesta a las desigualdades sociales. De igual manera se encuentran por un lado posiciones gubernamentales y legislativas y por otro, posiciones académicas, investigativas, y teóricas.

Autores como Beltrán, Martínez, y Vargas (2015), quienes en su artículo “*El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos*” presentan un análisis comparativo de las políticas y estrategias desarrolladas en España y adoptadas por Colombia, desde nueve características: enfoque de educación inclusiva, grupos de atención prioritaria, responsables y recursos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, diseño curricular, niveles educativos, formación docente, participación de la comunidad y evaluación y seguimiento. Esta comparación pone de manifiesto que, si bien Colombia avanza en el reconocimiento de la educación inclusiva, es necesario garantizar las condiciones de permanencia de los alumnos, e incentivar medidas eficaces para la atención de otras poblaciones minoritarias que poco se atiende según sus intereses y necesidades, y por último plantean la necesidad de sensibilizar a la sociedad para la valoración de las diferencias y la reducción de brechas sociales.

La reducción en las desigualdades sociales, es el punto fundamental que se encuentra en muchos de los artículos revisados, en los cuales, a través de la evolución de la noción de inclusión en las últimas décadas, describen como la noción de diversidad y equidad llega en la actualidad a tomar mayor relevancia.

Parra, (2011), en su artículo “*la educación inclusiva: un modelo de diversidad humana*” y Araque y Barrio (2010), en su texto *atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos Inclusivos*” describen la evolución de la noción de inclusión desde aspectos históricos; iniciando con la perspectiva en la cual las personas con discapacidad eran segregadas, escondidas, y no se

consideraban sujetos de participación social, posteriormente, nace las escuelas especiales con el fin de dar respuesta a la atención desde una visión un tanto terapéutica, luego aparece la obligatoriedad en el ámbito educativo para la atención a estudiantes con dificultades en el aprendizaje, con un principio de normalización, donde los estudiantes debían adquirir comportamientos normales para convivir en la sociedad, el principio de normalización avanza y se convierte en el principio de aceptación, desde esta perspectiva se ofrecen servicios y se garantizan sus derechos educativos desde modelos de integración escolar, en la cual el estudiante debía adaptarse al ambiente educativo, desde esta época se nombra a dichos estudiantes desde el termino de Necesidades Educativas Especiales (NEE), luego el desarrollo teórico y práctico dio el paso de la educación integradora a la inclusión, organismos como la UNESCO, y elementos como la declaración de salamanca, la reunión de Jomtien entre otros, fueron decisivos para plantear la inclusión como un tema que permea todos los ámbitos del quehacer educativo, para finalizar los autores plantean el termino de atención a la diversidad desde un enfoque inicial de reconocimiento de la diversidad de estudiantes en las aulas escolares, desde allí el derecho a la educación deberá ser garantizado reconociendo las necesidades individuales, y combatiendo la desigualdad, adoptando modelos más flexibles, bajo la premisa de respeto a la diferencia, al aprender a vivir, reconociendo los intereses, capacidades, talentos, o motivaciones que se tengan.

En la misma línea Sarto y Venegas (2009), también reconocen el concepto de educación inclusiva desde un enfoque de derecho, en su artículo “*Aspectos clave de la educación inclusiva*” presentan elementos como la planificación, la organización de las instituciones educativas, la creación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, y la colaboración de la familia, entendiendo la escuela como espacios de convivencia. Desde allí Booth y Ainscow, (2015) presentan una “*Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*”, una serie de materiales para la auto-

evaluación de los centros educativos desde las culturas, prácticas y políticas, planteando el desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas desde un enfoque de educación inclusiva.

Durante el rastreo se encuentran una serie de artículos que plantean como la educación inclusiva, presenta nuevos retos desde la atención a la diversidad, la convivencia, la justicia social, y la educación para “todos” poniendo de manifiesto las carencias que enfrenta la educación inclusiva actualmente.

Escudero y Martínez (2010), definen en su artículo “*educación inclusiva y cambio escolar*” la concepción de la educación inclusiva desde puntos de encuentro y de desacuerdo, los autores proponen la educación inclusiva como una educación basada en la justicia social, en la ética, la democracia y no basado en una visión caritativa, mercantilista, y de cobertura. Esta educación acoge a todos los sujetos de derecho entre los que se encuentran las diversas poblaciones consideradas minorías. Otro elemento relevante en la educación inclusiva es tener claridad de qué contenidos, o temas, deben ser inclusivos, sobre todo conociendo el énfasis que la educación ha puesto en el desarrollo de competencias básicas obligatorias en las cuales se estandariza el aprendizaje, desde allí la educación inclusiva tiene como objetivo la sensibilización frente a las necesidades, talentos, capacidades, e intereses, lo que hace necesario superar la visión desde la competitividad y la eficiencia. Los encuentros y desencuentros son expresados por los autores a partir de la frase “todos tienen derecho a la educación obligatoria pero no todos tienen derecho a la educación debida”; otro desencuentro es que tanto la escuela, como las aulas son espacios de inclusión y de exclusión, esto debido a que los cambios propuestos por las entidades gubernamentales por medio de la expedición de decretos imponen nuevas transformaciones, sin dar

tiempo de asimilar otras, ejemplo de ello es la educación inclusiva entendida por algunos como una oportunidad para todos, pero para otros es la manera de categorizar, estigmatizar y excluir.

“*Educación inclusiva, argumentos y caminos*” de los autores Echeita y Domínguez (2011), quienes definen la educación inclusiva desde las voces de la exclusión, y plantean que representa la forma de hacer cambios a partir de principios éticos, y asume la justicia como sustento, los autores plantean la importancia de no centrar la atención solamente en el concepto de inclusión sino de promover una educación de calidad para todos desde el concepto de participación y personalización.

Desde esta misma línea Calvo y Verdugo (2012), en su artículo “*La educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal?*” Presentan la evolución del concepto inclusión y describen algunas barreras por las que aún no es una realidad, en primer lugar aún son pocos los límites entre la integración, y la inclusión, en segundo lugar si bien la educación es obligatoria para todos los estudiantes, no todos pueden acceder con equidad y justicia curricular que es lo que promulga la educación inclusiva, por lo tanto y luego de analizar diferentes investigaciones los autores expresan la necesidad de crear condiciones de educación con calidad, con la participación activa de todos los implicados en el proceso, establecer principios de equidad, solidaridad e igualdad de oportunidades impulsan la inclusión en todos los ámbitos.

Para dar respuesta a la pregunta planteada anteriormente ¿la educación inclusiva, incluye o excluye? Podría responderse, como lo plantean los autores Echeita, Duk, Calderon y Skliar, (2018), quienes presentan “*conversando sobre educación inclusiva desde dos orillas oceánicas*” donde desde una metodología de escritura colaborativa cada interlocutor expresa sus opiniones, en esta conversación los cuatro autores afirman que esta debe concebirse con todos y para todos,

frases como educar no es lo mismo que incluir, se resaltan en la conversación de los autores, y rescatan la importancia de democratizar las escuelas, de entender que la dis-capacidad es una construcción social, además plantean preguntas como ¿Es inclusivo el termino de inclusión?, ¿se habla de “todos” pero también de “algunos”?(los más vulnerables), en este sentido los cuatro autores están de acuerdo en afirmar que la educación inclusiva es un proceso, y que es necesario comprender que no es solo la noción de inclusión sino la noción de diversidad y equidad, la que a futuro responderá a la atención de “todos”.

4.3.2. Educación inclusiva, talento o capacidad.

Los artículos presentados desde la educación inclusiva, en su mayoría hacen énfasis en la discapacidad, pero poco se habla de la educación inclusiva desde el talento o la capacidad en el aula escolar, en este artículo plantearemos algunas investigaciones en las cuales la educación inclusiva se enfoca en el talento o la capacidad desde la excepcionalidad.

En su texto *“La inclusión y talento, equidad en una educación de calidad”* escrito por Giraldo y Núñez (2010), se presenta 4 artículos que muestran los aportes que se pueden realizar para establecer procesos de inclusión y el desarrollo del talento o la capacidad en el aula escolar, 3 de los artículos presentan propuestas *“Inclusión y talento en el aula”* de Giraldo (2010), plantea la creación de un Plan de Atención al Talento en la Inclusión (PATI), que busca la transformación de la escuela y la atención con calidad al talento en el aula escolar, Giraldo, (2010) *“Inclusión educativa de niños con altas capacidades y talentos”*, y *“la inclusión y el talento en el aula: dos caras de una misma moneda”* de Giraldo, (2010) sugieren la transformación de la escuela hacia el reconocimiento y atención del talento, desde los programas de Atención al Talento Recreando el Aula Escolar (ATRAE), y Talento, ingenio y creatividad (TIC).

El cuarto artículo de Valadez y Avalos (2009), “*atención educativa a alumnos sobresalientes y talentosos en escuelas inclusivas*” realiza una serie de interrogantes sobre ¿cómo la escuela puede orientar al talento?, ¿cómo pueden intervenir los padres y docentes?, y ¿cómo realizar procesos efectivos de identificación y evaluación?, con el fin de dar respuesta a estos interrogantes se retoma el modelo de habilidades naturales de Gagné (1985, 1997, 2009), y se resalta la importancia de la educación inclusiva desde la convivencia, estableciendo la necesidad de prácticas diferenciadas, modificación de procesos de enseñanza, de contenidos y del currículo con base en las inteligencias múltiples.

5. Marco Teórico

En este apartado se describen las tres categorías, que sustentan la investigación, planteando concepciones, argumentos, posturas y modelos, que permiten dar soporte a lo que se quiere investigar, se inicia con la categoría talento o la capacidad y los modelos que permiten su desarrollo “**¿talento o capacidad de todos?**”, posteriormente se conceptualiza sobre la metacognición como estrategia a utilizar en la investigación “**¿todos a la meta-cognición?**” y finalmente se aborda el concepto diversidad y educación inclusiva “**todos, algunos o ninguno, nociones de diversidad y Educación Inclusiva**”.

“Por más bendecidos que hayamos sido por el destino,
con diferentes habilidades y fortalezas, debemos tratar de desarrollarlas al máximo,
y no permitir que se atrofien ni que entremos en decadencia” Michio Kaku

5.1. ¿Talento o capacidad de todos?

En las aulas escolares existe múltiples maneras de ver la vida, de resolver problemas, de afrontar dificultades, pero también de múltiples maneras de mostrar los talentos o capacidades, sin embargo estas últimas son difíciles de notar, sino van acompañadas de mediciones de coeficiente intelectual, o pruebas escolares estandarizadas que demuestren los altos rendimientos escolares, estos dos puntos entrarían a jugar un papel preponderante en la determinación de talentos o capacidades con la categoría de excepcionalidad, es decir que solo un porcentaje pequeño de los estudiantes encajaría en estas mediciones por encima de los demás y sería sencillo responder que el talento o la capacidad no es de todos, es de pocos.

En los últimos años estos cambios en la concepción sobre la medición de inteligencia y el rendimiento escolar han permitido entenderla desde otra visión, alejada de visiones sesgadas por un test, que desconocen en muchas ocasiones los factores ambientales, sociales, motivacionales y cognitivos de quien se está evaluando, generando rotuladores que ni el estudiante ni su familia saben sobrellevar. Esta visión parte de la premisa de que el talento debe estimularse y que medir la inteligencia y pretender que ésta no cambie es incorrecto.

Para comprender la incoherencia de evaluar la inteligencia de un niño o joven mediante una prueba psicométrica y la consecuente certificación de dicha evaluación, sería conveniente responder esta pregunta: ¿certificaría usted que su novio (a) o esposo(a) como bueno(a), seguirá siendo buen novio (a) o esposo (a) en los próximos años? ¿Certificaría que dichas actitudes van a permanecer en el futuro? ¿Por qué entonces certificar un niño que conocimos dos horas antes? ¿Y por qué intentar predecir de esta manera el futuro de un niño que apenas está aprendiendo a dar sus primeros pasos y que todavía no ha leído ni realizado ningún aporte a la cultura humana?. La incertidumbre es una de las características esenciales de los nuevos tiempos. El mundo se vuelve cada vez más flexible, inestable y cambiante. En estas condiciones, hablar de una prueba para ser respondida por escrito en dos horas y la cual supuestamente mide la inteligencia y decir que estos resultados permanecerán estables en el tiempo y que permitirán predecir el rendimiento académico de un niño y el éxito que alcance en su vida, hoy en día resultará dentro de muy poco tan risible como hoy sentimos que sería evaluar la inteligencia recurriendo a la agudeza de los sentidos como fue común a fines del siglo XIX. (Zubiria, 2013, pp.14-15).

Autores como Gardner han planteado que la inteligencia es la habilidad individual, una destreza aprendida que permite crear productos y resolver así problemas.

Sternberg (como se citó en Pérez, 2010) “retoman el concepto de inteligencia definiéndola como la capacidad que tiene un individuo de autogobernarse cognitivamente, y de adaptarse al medio que le rodea, Sternberg, plantea tres componentes: componente de adquisición de conocimientos, componente experiencial, y el componente contextual” (p.30).

Lo anterior nos lleva a pensar en la inteligencia como un constructor de factores ambientales, personales e intelectuales, desde allí la visión de inteligencia que se propone en esta investigación es una en la que se cuente con los elementos intelectuales del estudiantes, factores de apoyo ambiental que le permitan su desarrollo (familia y la escuela), y factores motivacionales, de interés, y de fortalezas, desde allí afloran los talentos o las capacidades que posteriormente llegaran a ser excepcionales o no.

Por lo tanto es importante reconocer que como plantea Rodríguez (2010):

Se trata de una capacidad propia de los seres humanos mediante la que son capaces de escoger, entre varias realidades, una que se ajuste a sus necesidades. También podemos establecer su componente subjetivo, que viene determinado por dos parámetros: la persona que la posee y más específicamente la relación que existen entre distintos terminales sinápticos en el nivel neural, y la capacidad que tiene ese individuo de ejercitar esta capacidad con un fin determinado (p.99).

Por lo tanto, debe tenerse en cuenta que la inteligencia, la forma de ejercitarla y el sujeto que la utiliza para resolver algo, son tres cosas diferentes pero complementarias. (Rodríguez, 2010, p.99).

Entender la inteligencia como un proceso cambiante, que cualquier persona puede tener es también comprender que la inteligencia no es una sola.

La posesión o desarrollo de una determinada inteligencia no implica una relación de equivalencia con el cociente intelectual, se trata de dos realidades distintas y relacionadas. El cociente es velocidad de procesamiento de datos, la inteligencia es espacio de interconexión entre dos neurotransmisores cuya frecuencia bien determinada por un cociente intelectual, entre otros factores. El de una dinámica de cambio y transformación por que el cociente se posee y la inteligencia se ejercita. (Rodríguez, 2010, pp.99-100).

Si somos consecuentes con lo anterior el desarrollo de nuestra inteligencia permitirá así desarrollar el talento o la capacidad que se posea en un área específica, cultivando los talentos o capacidades naturales, susceptibles de ser identificadas y potenciadas al interior del aula escolar.

Autores como los que se expresan a continuación establecen como el talento o la capacidad está ligados a factores naturales, de gustos e intereses Lorenzo, (2006) afirman:

Que el vocablo talento proviene del latín "talentum" que denomina a una moneda antigua de los griegos. En el sentido figurado y familiar, en nuestro idioma, significa aptitud natural para hacer alguna cosa, entendimiento o inteligencia ¿a qué se le denomina talento? en la actualidad, se utilizan muchos vocablos como sinónimos de él, entre ellos se encuentran excelencia, excepcional, superdotación, aprendizaje rápido, superior, brillante, dotado, sobredotado, superdotado, mejor dotado, superiormente dotado, entre otros (pp.75-76).

Por su parte Anderson (como se citó en Ariza, 2016) plantea, que el talento puede describirse como “un patrón de pensamiento, sentimiento o comportamiento que ocurre de manera natural e innata y que puede ser aplicado de manera productiva” (p.30).

Gagné, (2015) plantea que el “talento emerge progresivamente de la transformación de estas capacidades, o dones naturales sobresalientes, en competencias bien entrenadas y desarrolladas sistemáticamente, que definen un determinado campo de la actividad humana” (p.20).

En este sentido Renzulli (2008) afirma el talento y la capacidad en la actualidad está cambiando de visión, desde la excepcionalidad a una en la que el talento o capacidad es susceptible de ser desarrollada, las buenas noticias son que las prácticas hasta hace poco exclusivas para los programas especiales de los sobredotados, están siendo absorbidas por la educación general a partir de modelos de reforma designados para mejorar el desempeño de todos los estudiantes (p.27). Es desde allí que podemos tener una respuesta a la pregunta ¿Talento o capacidad de todos?

5.1.1. Talento o capacidad natural.

Definir el talento o la capacidad natural, es reconocer que los estudiantes poseen un elemento individual y que su desarrollo dependerá de factores potencializadores, como la familia y la escuela. En este sentido algunos autores han empezado a dar miradas diferentes a lo que se tiene como talento o capacidad desde la excepcionalidad, planteando otras miradas desde la naturalidad y el desarrollo del mismo.

Al respecto autores como Gagné, (2015) plantean la denominación de capacidades naturales, reconociendo que no son innatas, ni aparecen de repente en algún momento durante las primeras o posteriores etapas de desarrollo de una persona. Al igual que cualquier otro tipo de capacidades, las naturales necesitan desarrollarse progresivamente, en gran parte durante los

años más jóvenes de una persona; pero lo harán de forma espontánea, sin un aprendizaje estructurado y actividades formativas típicas del proceso de desarrollo del talento (pp.31-32).

En la misma línea Tourón, (2010) afirma que no debe perderse de vista que los talentos emergen y crecen evolutivamente, y para algunos no llegan a emerger porque no se produce una adecuada estimulación en la escuela y la familia. Es imperativo que todos los que trabajan con jóvenes vean los talentos y potencialidades como algo educable y emergente, y no como algo fijo e inmutable. Es crucial entender, entonces, que el talento se basa en unas condiciones personales (parcialmente heredadas) que se proyectarán (en el mejor de los casos) en diversos campos de la actividad humana. Pero es también esencial entender que el talento no se desarrolla de manera espontánea. Por ello, la capacidad debe entenderse como potencial, el talento como rendimiento en mayor o menor grado, de modo que el talento es el resultado de aplicar el esfuerzo personal, la voluntad, al desarrollo de lo que inicialmente no son más que dudosas potencialidades (p.138).

Por su parte autores como Coyle, (2009) afirma:

La palabra “talento” puede resultar vaga y estar cargada de alusiones ambiguas acerca del potencial, especialmente cuando se trata de gente joven. Para que quede más claro y teniendo en cuenta que la investigación muestra que ser un prodigio es un indicador poco fiable de éxito a largo plazo, definiremos aquí el talento en su sentido más estricto: la posesión de habilidades repetible que no dependen del tamaño físico (p.17).

Robinson, (2016) afirma:

Que todos nacemos con grandes talentos naturales, y que a medida que pasamos más tiempo en el mundo perdemos el contacto con muchos de ellos. Irónicamente, la educación es una de las principales razones por las que esto ocurre. El resultado es que hay demasiada gente que nunca conecta con sus verdaderos talentos naturales y, por tanto, no es consciente de lo que en realidad es capaz de hacer (p.16).

Bajo esta última mirada el desarrollo o potencialización de los talentos o capacidades naturales dependerá en gran medida de lo que he denominado como factores de apoyo contextual tales como la familia, escuela, contextos extracurriculares o sociales, en los que el estudiante interviene.

Entonces es responsabilidad de los docentes y pedagogos el identificar cada estilo de aprendizaje, cada conjunto de inteligencias de cada alumno, y ser capaces de aprovecharlas y explotarlas para sacar lo mejor de cada uno. Como se ha dicho anteriormente, todos los niños pueden aprender, pero no todos aprenden de la misma manera (Ariza, 2016, p.26).

Uno de los contextos en los cuales se evidencia de primera mano y con mayor frecuencia un talento o una capacidad es en el hogar, desde allí los estudiantes manifiestan de manera más tranquila sus talentos o capacidades desde sus gustos, e intereses. Pero también es responsabilidad de los estudiantes

Son los propios alumnos los que pueden intuir que tienen una capacidad especial para algo; en ocasiones, no querrán sacarlo a relucir si tienen dudas o reparos de la aceptación que su inteligencia pueda tener en el centro educativo, sobre todo si la que se ha desarrollado no se encuentra dentro de las valoradas en el ámbito académico (Ariza, 2016, p.24).

Para potenciar el talento o la capacidad de los estudiantes en el aula escolar, es preciso analizar el papel que juega cada uno de los factores de apoyo ambiental, estos permitirán la identificación

de los talentos o capacidades naturales de manera más temprana, lo que fomenta que se mantengan y potencien.

5.1.2. Modelos para el desarrollo de los Talentos o Capacidades.

En la actualidad, existen varias orientaciones que brindan elementos para la comprensión del talento o la capacidad, sirviendo como punto de partida para muchas investigaciones en el terreno educacional, estas orientaciones se han clasificado teniendo en cuenta las teorías que marcan las épocas, estas teorías se orientan a lo cognitivo, al logro, a las capacidades y aspectos socioculturales y psicosociales. (Lorenzo, 2006).

De dichas teorías se derivan modelos muy difundidos que sustentan la conceptualización del talento o la capacidad desde la excepcionalidad, pero que actualmente han permitido retomar el talento o la capacidad desde el desarrollo del potencial natural, algunos de ellos enfocados a la educación.

A continuación, se propone en la tabla 1. El registro de los modelos teóricos que van desde la excepcionalidad a la naturalidad.

Tabla 1. *Modelos del desarrollo del talento o la capacidad de la excepcionalidad a la naturalidad.*

Modelo	Teoría	Postulado
Modelo de Howard Gardner	La teoría de las inteligencias múltiples	Las particularidades de esta teoría para el estudio del talento, según el autor, consisten en que él rechaza la diferencia entre inteligencia y talento. Para él, la inteligencia es un cierto conjunto de talentos. (Lorenzo, 2006, p.24)
Modelo de Joseph Renzulli	Teoría de los tres anillos	Plantea que el talento es fruto de la interacción exitosa de tres componentes: la inteligencia o habilidades por encima del promedio, la creatividad y el compromiso con la tarea. (Lorenzo, 2006, p.25)

Ampliaciones de la triada de Renzulli	Mönks propone su Modelo de Interdependencia Triádica	En este caso, la expresión compromiso con la tarea cambia por motivación, las habilidades por encima del promedio se denominan altas habilidades intelectuales, y el tercer componente incluye áreas del medio social. Dentro de la motivación, se encuentran los siguientes indicadores: compromiso con la tarea, correr riesgos, percepción del tiempo futuro, anticipación y planificación. El componente cognitivo se denomina de la forma enunciada porque el autor opina que son manifestaciones del potencial en grado elevado. En el área del medio social, se incluyen la familia, la escuela y los contemporáneos porque son los elementos que intervienen durante el crecimiento, desde la infancia hasta la adolescencia. El autor sostiene, acertadamente, que la emergencia del talento depende del soporte ambiental por ello incluye este tercer componente. (Lorenzo, 2006, p. 28)
Modelo de François Gagné	Diferenciado de Superdotación de F. Gagné hace la distinción entre lo que el autor denomina superdotación y talento	La superdotación está asociada con las habilidades naturales no desarrolladas sistemáticamente que forman las aptitudes, las cuales se dividen en cinco áreas: intelectual, creativo, socioafectivo, sensomotriz y otras. (Lorenzo, 2006, p.33)
Modelo de M.Csikszentmihalyi	Interrelación de tres sistemas que concurren en la idea, la acción u objeto creativo.	El autor sostiene que la creatividad es el resultado de la interacción de tres fuerzas principales: el dominio, la persona y el campo. (Lorenzo, 2006, p. 35)
Modelo de Robert Sternberg	Teoría inversionista de la creatividad ,	Sternberg plantea cuatro aspectos. Primero lo analiza a partir de la metáfora inversionista de la creatividad. En segundo lugar, opina que el talento va más allá de lo cognitivo e incluye el estilo intelectual, la personalidad y la motivación como partes integrantes de él. En tercer lugar, plantea que el hecho de que un sujeto sea denominado talentoso no depende de él sino del ambiente en que se desarrolla y es evaluado. Por último señala que el talento creativo involucra los seis recursos que conforman su teoría de la creatividad.(Lorenzo, 2006, p.44)

Modelo de Daniel Goleman	La teoría de la inteligencia emocional	Ha llamado la atención hacia los componentes no cognitivos que influyen en el alto desempeño, lo cual ha tenido gran aceptación. (Lorenzo, 2006, p.68)
Modelo de Raquel Lorenzo	Reconocimiento de la combinación dialéctica de los factores sociales, biológicos y psicológicos	En este modelo se asume el reconocimiento de la combinación dialéctica de los factores sociales, biológicos y psicológicos. Ya que el hombre es una unidad biopsicosocial, donde cada factor tiene su independencia relativa. El talento está compuesto por elementos cognitivos y afectivos que se desarrollan sobre la base de determinadas condiciones biológicas y sociales. (Lorenzo, 2006, p.82)

Fuente: Elaboración propia basado en las descripciones de Lorenzo, 2006.

De los modelos antes descritos, se desprenden otros que se presenta a continuación, estos reconocen el talento o la capacidad como dispuestos a ser potencializados y definen que con la estimulación y el entrenamiento adecuados además de otras condiciones pueden llegar a ser excepcionales.

El modelo propuesto por Gagné permite caracterizar la población, conocer su proceso de desarrollo y plantea la importancia de las capacidades o los talentos naturales que son susceptibles de ser modificados o desarrollados.

Gagné, (2015) plantea que el Modelo Integral de Desarrollo del Talento (CMTD). Que integran en un todo unificado dos modelos anteriores, el conocido como modelo diferenciado de dotación y talento (DMGT), y el Modelo de Desarrollo de Capacidades Naturales (DMNA). Hay dos tipos de catalizadores, intrapersonales y ambientales, que activamente moderan el proceso de desarrollo del talento. Estos cuatro componentes causales interactúan dinámicamente para fomentar, o a veces dificultar, la aparición del talento. El DMGT propone seis ámbitos naturales de capacidad, cuatro de ellos pertenecientes a la esfera mental (GI-

intelectual, GC-creativo, GS-social, GP-perceptivo), y los otros dos relacionados con la esfera física (GMmuscular, GR-control motor). Las capacidades naturales no son innatas, se desarrollan, especialmente durante la infancia, a través de procesos de maduración y el ejercicio informal (p.12).

Otro modelo para el desarrollo del talento o capacidad específicamente en el aula escolar es el presentado por Renzulli, (2008) en el cual se describe un plan denominado Modelo de Enriquecimiento Escolar (Schoolwide Enrichment Model) (Renzulli & Reis, 1994) es un conjunto sistemático de estrategias específicas para incrementar el esfuerzo del estudiante, el gozo o disfrute por el aprendizaje y su desempeño, integrando un amplio rango de experiencias de aprendizaje de nivel avanzado y de destreza de pensamiento superiores en cualquier área curricular de estudio o patrón de organización escolar. (p.27)

Por último, se encuentra la propuesta de atención o desarrollo del talento o capacidad, del investigador Coyle, (2009) donde plantea como un aislador neuronal llamado mielina, proviene de una cadena de fibras nerviosas que transmite un diminuto impulso eléctrico, básicamente una señal, que viaja a través de un circuito. La mielina rodea esas fibras nerviosas del mismo modo en que un aislamiento de goma envuelve un alambre de cobre: hace que la señal sea más veloz y fuerte porque impide que se escapen los impulsos eléctricos. Cuando encendemos nuestros circuitos de manera correcta, nuestra mielina responde cubriendo el circuito neural y añadiendo, en cada nueva capa, un poco más de habilidad y velocidad. Cuanta más gruesa sea la capa de mielina, mayor será su capacidad de aislamiento, de manera que nuestros movimientos y pensamientos se volverán más veloces y precisos (p.11).

De los modelos anteriormente mencionados retomaremos el modelo planteado por Gagné debido a que su modelo se centra en el desarrollo o potencialización de talentos o capacidades naturales.

5.1.3. Identificación y atención de los talentos o capacidades naturales en el aula escolar.

Durante años las propuestas de atención al talento en el aula escolar han estado mediadas en primera instancia por la categoría de excepcionalidad, en segundo lugar por la identificación mediante pruebas estandarizadas de CI, y en tercer lugar por atención extracurricular al talento o la capacidad, con relación a las características con las cuales se reconoce un talento o una capacidad excepcional es la permanencia en la tarea, la creatividad y la motivación. Y en cuanto a la atención se observan programas alternos al ámbito escolar para desarrollar al máximo su potencial, además de algunas estrategias implementadas en el aula escolar como las mentorías.

En la actualidad la escuela se convierte en un factor protector para muchos de los estudiantes, entre los cuales se encuentran los estudiantes cuyos talentos o capacidades se han mantenido ocultas, desde esta perspectiva debemos retomar una escuela basada en el potencial y no en lo básico o lo mínimo, apuntando a la formación de ciudadanos desde la innovación, la creación y la invención, sin embargo la educación al talento o la capacidad no ha sido tomada en cuenta en el aula escolar, es incluso paradójico que la atención en general a la población con Necesidades educativas especiales se tenga que dar desde espacios extra curriculares.

Al respecto Sarto y Venegas (2009) afirman:

Todos los niños tienen capacidades y potencialidades singulares, por lo que distintas características exigen respuestas diversas. Tienen necesidades no sólo físicas, psíquicas o

sensoriales, sino también como consecuencia de situaciones sociales y culturales desfavorecidas o por carencias del propio sistema escolar. Estas respuestas deben venir desde el centro escolar y desde la comunidad, a través de los distintos servicios, programas e instituciones de la misma (p.51).

La escuela, docentes y directivos docentes deben ayudar a identificar, atender y potenciar las habilidades de los estudiantes, esculpir sus cerebros, enseñarles a identificar para que son buenos y potenciarlos ya sea desde su memoria, capacidad para resolver y formular problemas, dibujo, escritura, lectura, creatividad, liderazgo, atracción por la ciencia y la tecnología, el deporte, teatro y danza entre otros (Pérez, 2012, p.76).

Sin embargo es claro que

La escuela está demasiado centrada en metodologías expositivas, en lo individual, lo memorístico. Lo que implica un cambio, sobre todo cuando se habla de la sociedad del conocimiento, como término evolucionado, del concepto de sociedad de la información, sin embargo, es fundamental entender que el conocimiento surge cuando la persona es capaz de atribuir significado a la información, es desde allí que una de las tareas de la educación, será transformar la información en conocimiento (Tourón, 2010).

Por lo anterior el docente juega un papel fundamental en el proceso de atención e identificación del talento o la capacidad natural, requiriendo de él disposición para identificar las características de sus estudiantes, sus intereses, gustos, y expectativas, pero sobre todo la búsqueda de estrategias para la potencialización de los talentos o capacidades naturales. (Cabrera y Udaquiola, 2013)

Las evidencias anexas muestran las enormes capacidades cognitivas, reflexivas, escriturales y artísticas que los niños poseen desde su ingreso al sistema educativo formal. El colectivo docente

debe descubrirlas a tiempo para encauzarlas de la mejor forma, es decir, de manera científica. Las mismas evidencias también reflejan las bondades instruccionales y formativas que para las ciencias pedagógicas encierran las áreas expresivas, las cuales son: Educación Física, Educación Estética, Educación Rítmica y Filosofía, materias desde siempre subvaloradas en el sistema educativo nacional. Se hace urgente catapultarlas a la misma altura de las asignaturas tradicionalmente maximizadas (Pérez, 2012, p.76).

Si bien la identificación de los talentos o capacidades permitirá la potencialización de los mismos es importante reconocer que la participación del maestro no solo es fundamental, sino también definitoria, es por esto que el uso de estrategias diversas y diferenciadas ayudarán al maestro en su identificación y posterior avance hasta lograr en muchos de los casos descubrir la excepcionalidad.

Una forma de identificación y atención es la utilización de la educación basada en fortalezas que ha empezado a surgir como propuestas revolucionarias que promueven cambios en las concepciones que se han tenido sobre el desarrollo del talento o la capacidad, al respecto Ariza, (2016) plantea:

Al igual que sucede con las inteligencias múltiples, la educación basada en fortalezas es un concepto tan básico como revolucionario en la pedagogía. En pocas palabras, se centra en principios pedagógicos tan primordiales como son enfatizar los aspectos positivos del estudiante en su esfuerzo (López & Louis, 2009) y en su evolución, así como en los objetivos que va consiguiendo a lo largo de su trayectoria escolar y vital (p.29).

Anderson (como se citó en Ariza, 2016) plantea que la educación basada en fortalezas es un proceso de evaluación, aprendizaje y diseño de experiencias curriculares que ayuda a los

estudiantes a identificar sus talentos, para a continuación desarrollarlos y aplicarlos en los procesos de aprendizaje, desarrollo intelectual y logro académico hasta unos niveles de excelencia personal. La educación basada en fortalezas busca hacer del alumno una persona con confianza en sí misma, que se sea capaz de alcanzar sus metas y de afrontar el aprendizaje no solo en el periodo escolar, sino a lo largo de la vida; el aprendizaje continuo, es un requisito que se considera imprescindible hoy en día para ser un ciudadano del mundo competente y útil, no sólo a sí mismo, sino a su comunidad, la sociedad y un mercado de trabajo y convivencia cada vez más globalizado. Las fortalezas trabajadas no terminan una vez acaba la escolarización del alumno, sino que le acompañan a lo largo de su vida y le ayudan a afrontar los desafíos, dificultades que le aparezcan y los retos que se proponga (p.29).

La investigación basada en fortalezas se convierte entonces en un puente para lograr identificar los talentos o capacidades, pero además para promover no solo el talento o la capacidad sino también procesos de autonomía, y de convivencia social al respecto López y Louis, (citado en Ariza, 2016) han detectado cinco pilares de la educación basada en fortalezas:

- 1.** La evaluación ha de incluir una medida de las fortalezas del estudiante.
- 2.** Los educadores deben personalizar las experiencias de aprendizaje y promover el tratamiento individualizado a sus alumnos, de manera que se les permita potenciar sus fortalezas.
- 3.** La colaboración entre docentes que apoyen el desarrollo de las fortalezas en la educación es vital para crear un entorno que reconozca y alabe los logros de los alumnos cuando han aplicado sus talentos para llegar a un objetivo.
- 4.** La aplicación deliberada de las fortalezas tanto dentro como fuera del entorno escolar fomenta el desarrollo e integración inconsciente de comportamientos asociados a resultados positivos.
- 5.** El desarrollo intencional de las fortalezas requiere que estudiantes y docentes estén

en una continua búsqueda de nuevas experiencias y prácticas, tanto académicas como extracurriculares, que les permita continuar expandiendo su competencia en cada una de sus fortalezas sin perder la motivación.

Entender la identificación de los talentos o capacidades naturales y su posterior atención, como un elemento importante en la transformación social, educativa y afectiva nos obliga en primera instancia a rechazar la homogeneidad,

Entender que es necesario proporcionar a todos los niños una oportunidad igual para aprender y desarrollar su potencial pleno. Esto es coherente con el verdadero significado de la educación, que supone ser sensible y consecuente con las diferencias individuales. La igualdad debería ser vista como el igual acceso a una educación apropiada. Así las cosas, no establecer o eliminar programas válidos para estudiantes que poseen una habilidad sobresaliente, o un talento concreto, en cualquier campo, deberían ser consideradas decisiones tan faltas de acierto, como eliminar programas para individuos con problemas de aprendizaje. Es necesario que la sociedad considere a todas las personas y grupos para dar respuesta a la diversidad, y, por tanto, a la riqueza que ella conlleva.

5.2. “¿Todos a la metacognición?”

La preocupación por fomentar en los estudiantes la motivación, la autonomía y la reflexión sobre su propio aprendizaje, es el objetivo actualmente, todo esto sobre la base de la diversidad y la atención para todos, hacer que los niños, niñas y adolescentes mejoren sus potencialidades por medio de la reflexión sobre su propio pensamiento, es una necesidad si se quiere innovación, creatividad y autonomía.

Según Jaramillo y Simbaña (2014) afirman que escuchar frases como: “Ya no puedo más, he intentado todos los trucos que sé, incluso he probado con algunos incentivos como: puntos adicionales, tareas extras, entre otros; simplemente parecen no entender, al siguiente año lo han olvidado casi todo”. Ante esta situación la metacognición ofrece alternativas para fomentar la autonomía, la autorregulación y la conciencia sobre el propio aprendizaje. Normalmente la educación se ha concentrado en la enseñanza de conocimientos o desarrollo de algunas habilidades prácticas, por ello es necesario proyectar técnicas para pensar (p.300).

La palabra metacognición desde su etimología representa el conocimiento de los propios procesos, autores como:

Osses, y Jaramillo (2008) definen la metacognición “como la forma de “aprender a aprender” y “aprender a pensar”” (p.188).

En esta misma línea Marina y Pellicer (2015) afirman que “la metacognición es el pensamiento dirigido a supervisar nuestra acción. Nos permite evaluar lo que hacemos” (p. 183).

Por su parte Puente et al.(2012) afirman:

La metacognición es una serie de operaciones, actividades y funciones cognitivas llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual (p.13).

Otros autores manifiestan la metacognición desde procesos de enseñanza-aprendizaje que desencadenan el aprender a aprender.

Jaramillo y Simbaña, (2014) plantean que la “metacognición se refiere a los métodos, técnicas, y procedimientos que se dan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de conseguir el aprender a aprender, y posteriormente se apropien del conocimiento y hagan conciencia de lo aprendido” (p.305).

Osses y Jaramillo, (2008) reconocen la metacognición desde el propio proceso, desde la enseñanza y el aprendizaje y desde la estrategia, a estos elementos se les denomina conocimiento metacognitivo, y planean además que se refiere:

a) al conocimiento de la persona. En este caso, se trata del conocimiento que tenemos de nosotros mismos como aprendices, de nuestras potencialidades y limitaciones cognitivas y de otras características personales que pueden afectar el rendimiento en una tarea; b) conocimiento de la tarea. Hace alusión al conocimiento que poseemos sobre los objetivos de la tarea y todas aquellas características de ésta, que influyen sobre su mayor o menor dificultad, conocimiento muy importante, pues ayuda al aprendiz a elegir la estrategia apropiada; c) conocimiento de las estrategias. El aprendiz debe saber cuál es el repertorio de estrategias alternativas que le permitirán llevar a cabo una tarea, cómo se aplicarán y las condiciones bajo las cuales las diferentes estrategias resultarán más efectivas (p.191).

Si comprendemos la importancia de la metacognición en la escuela y en la práctica docente desde el sujeto con sus propias capacidades, desde la tarea y su resolución, y desde las estrategias necesarias para resolver la tarea, comprenderemos que la educación requiere de integrar a los procesos educativos, ya aprendidos, gastados y usados, procesos de cognición y metacognición.

5.2.1. Metacognición en el aula escolar.

Las definiciones anteriormente mencionadas permiten entender que si bien, uno de los agentes que interviene en este proceso de la metacognición es el estudiante, no desconoce el valor que representa el docente en la formación del estudiante para que adquiera estrategias y habilidades que le permitan aprender a aprender y aprender a pensar.

La importancia de la metacognición para la educación radica en que todo niño es un aprendiz que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje. En estas condiciones, lograr que los alumnos “aprendan a aprender”, que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada se convierte en una necesidad. Uno de los objetivos de la escuela debe ser, por tanto, ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos. El logro de este objetivo va acompañado de otra nueva necesidad, la de “enseñar a aprender” (Osses, y Jaramillo, 2008, p.192).

La educación y particularmente la escuela ha implementado con los años algunas estrategias que permiten el desarrollo de la metacognición, pero sin ninguna conciencia de lo que se encuentra realizando; por lo tanto las investigaciones actuales, los cambios en la diversidad de estudiantes con los cuales se cuenta en las aulas escolares y la necesidad de implementar estrategias que permitan el desarrollo cerebral a partir de mayores procesos cognitivos y metacognitivos, plantea para la educación uno de los desafíos más grandes, entre ellos un cambio actitudinal, procedimental y conceptual.

Por lo tanto el desarrollo de procesos metacognitivos en el aula escolar trae consigo compromisos de la familia, del estudiante pero también del docente, al respecto Tesouro (2005) plantea que:

Dentro de toda acción docente se encuentra la necesidad de reflexionar para mejorar la práctica y lograr alumnos más estimulados y con mayores capacidades para aprender a aprender en cualquier área del conocimiento. Reflexionar sobre dicha práctica requiere de observación del estudiante desde lo individual conocer cómo responde a las diferentes tareas que le son asignadas, construyendo esquemas que le permitan responder de manera potencial a los aprendizajes, las habilidades metacognitivas que incluyen, por una parte, el conocimiento relativo al funcionamiento cognitivo propio y, por otra parte, actividades que se relacionan con el autocontrol y la regulación de los propios procesos cognitivos, como, por ejemplo, planificar un proceso de resolución y reflexionar sobre las actividades de aprendizaje y de pensamiento propias (p.139).

Otro punto importante al momento de integrar a los procesos escolares la metacognición es el hecho reconocer los estilos de aprendizaje que en muchas ocasiones ni el estudiante ni el docente las han identificado. Chrobak, (2000) afirma:

Los análisis sobre aspectos teóricos de las estrategias metacognitivas y sus bases epistemológicas, tienen en definitiva por finalidad conocer mejor el proceso de aprender de las personas y elaborar técnicas de intervención para mejorar el mismo. Siendo éste el principal objetivo, resulta obvio, que la aplicación de estas estrategias favorecerá el aprendizaje para cualquier estilo y entorno de que se trate (sección de las estrategias metacognitivas y los estilos de aprendizaje, párr. 1).

5.2.2 Estrategias de la Metacognición.

Las estrategias metacognitivas, están concebidas como pasos para completar tareas son procedimientos que desarrollamos sistemática y conscientemente para influir en las actividades

de procesamiento de información como buscar y evaluar información, almacenarla en nuestra memoria y recuperarla para resolver problemas y auto-regular nuestro aprendizaje. Cuando aprendemos desarrollamos, de manera natural y muchas veces inconscientemente, acciones que nos permiten aprender (Puente et al, 2012, p.7).

Lo anterior nos lleva a pensar que si bien los estudiantes en ocasiones utilizan de manera inconsciente las estrategias metacognitivas, es propio de la escuela dar un sentido a dicha acción y lograr así perfeccionarla, enfocándola a resaltar el máximo potencial, el autoconocimiento y el autocontrol, así lograrán mejorar el procesamiento de la información, desde el conocimiento de la propia actividad cognitiva y el control sobre dicha actividad.

Hay que mencionar además que las estrategias metacognitivas, requieren de la planificación, control y evaluación que sirve como apoyo para las estrategias cognitivas (Osses y Jaramillo, 2008, p.123).

Puente et al. (2012) afirman que no todo el conocimiento es consciente o genera procesos reflexivos. De hecho en los primeros niveles de aprendizaje se adquieren principalmente conocimientos más implícitos que se relacionan con el conocimiento procedimental, que principalmente está regulando el cómo estamos realizando ciertas acciones, es decir la adquisición de nuevos contenidos a partir de acciones, sensaciones y percepciones que se manejan a un nivel no consciente. Según Pozo, cuando un conocimiento se hace explícito, genera un tipo de conocimiento declarativo que produce la adquisición de hechos y sucesos que se definen en el contexto cultural donde nos movemos y nos posibilita generar aprendizajes significativos que se pueden transferir de manera adecuada a otros contextos culturales (p.16).

Estas definiciones de estrategias presentan en común la organización sistemática de pasos, para lograr conocer el propio proceso de aprendizaje, como docentes es necesario orientar cada uno de esos pasos, con el fin de que se realice un entrenamiento que a futuro dará como resultado la elaboración autónoma y consiente de dichos pasos, según la tarea a resolver, logrando aprendizajes, más rápidos, dinámicos y duraderos.

Teniendo en cuenta lo anterior la presente investigación acoge la visión expuesta por Selmes (como se cita en Monereo, 1990) en donde se establecen métodos de enseñanza que permiten fortalecer y desarrollar estrategias metacognitivas con el estudiante pero que se aplican al interior del aula escolar:

1. El modelamiento metacognitivo. El alumno tiene que imitar aquellas acciones cognitivas que son expresadas verbalmente por el maestro, y que al mismo tiempo hace explícitos los motivos que le llevan a efectuar cada ejecución.
2. El análisis y discusión metacognitiva. Consiste en reflexionar lo que ha hecho el aprendiz durante una tarea determinada, esto es, qué ha pensado, recordado, imaginado, para resolver el problema o cualquier otra cuestión de aprendizaje.
3. La auto-interrogación metacognitiva. El sujeto se hace una serie de interrogantes antes, durante y después de la tarea, con la finalidad de establecer un sistema de autorregulación del proceso de pensamiento (p.12).

Dichos procesos para el fortalecimiento de estrategias metacognitivas requiere del estudiante los elementos que a continuación se mencionaran.

- Conocer las metas que se quieren alcanzar;

- Elegir las estrategias para conseguir los objetivos planteados;
- Reflexionar sobre el propio proceso de elaboración de conocimientos, para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas;
- Evaluar los resultados para saber si se han logrado las metas iniciales. (Gutiérrez, 2005)

Entender estos elementos permitirá asumir la escuela y el aula de escolar como espacios para desarrollar las potencialidades.

La investigación metacognitiva propone un cambio de mirada en las prácticas pedagógicas. Es decir, que se ponga el acento tanto en los contenidos, como en el modo de lograrlos, en los procesos tanto o más que en los resultados. Desde estos conceptos es importante para la investigación, articular aspectos metacognitivos a los procesos de la potencialización del talento o la capacidad en el aula escolar.

5.2.3 Metacognición y talento o capacidad.

El aula escolar es un espacio considerado como un espacio con múltiples retos, debido a la cantidad de estudiantes y la diversidad de estos, es entonces cuando responder a las demandas cognitivas se hace cada vez más retador para el maestro y para el mismo sistema educativo.

Por lo tanto, identificar los estudiantes con talentos o capacidades no es el único reto que se tiene a nivel escolar, sino además el de fortalecer y desarrollar dichas potencialidades, la metacognición se convierte en una alternativa de propuesta pedagógica que podría ser tomada en cuenta para fortalecer el potencial más que lo básico o lo mínimo Marina y Pellicer (2015)
Plantean:

Hay dos habilidades cuyo desarrollo conviene fomentar en el niño. La primera es evaluar el modo como realiza sus tareas y en hacer cambios a partir de esa evaluación. La segunda implica

la capacidad para evaluar las situaciones sociales, su propia conducta, las reacciones de los otros y la conducta de los otros. (p. 183)

Lo dicho hasta aquí supone que si el estudiante comprende de mejor manera su propio proceso de aprendizaje será capaz de encontrar sus fortalezas y habilidades.

Al respecto Ariza (2016) afirma: que La fortaleza es la “habilidad de rendir constantemente, en una tarea específica, en unos niveles cercanos a la perfección”. Por analogía, las fortalezas serán nuestros “diamantes tallados”. Así, los talentos se transforman en fortalezas cuando se relacionan con una tarea específica, y se va perfeccionando a medida que se adquiere conocimiento, habilidad y experiencias relacionadas con dicha tarea (p.30).

Sin embargo no es solo reconocer la tarea o la estrategia propia para abordar o resolver problemas de manera más ágil, es también reconocer en cada sujeto un potencial, con fortalezas, necesidades, gustos e intereses variados, por lo cual el docente deberá crear diferentes formas de responder a la diversidad en el aula escolar lo que implica ofrecer una mirada de alto nivel, llevando a los estudiantes a creer en sus propios procesos y en sus fortalezas, a resolver tareas teniendo diferentes niveles de dificultad, pero también desde diferentes procesos cognitivos teniendo en cuenta sus características individuales.

Con el fin de reconocer el potencial en el sujeto desde el talento o la capacidad, por medio de la metacognición González (2009) plantea el concepto de tareas intelectualmente exigentes (TIE)

Un contexto para la adecuada expresión de los componentes que constituyen a la metacognición, son las (TIE). Estas deberían formar parte de la cotidianidad académica en las organizaciones escolares; ellas no son rutinarias, e impulsan a que la persona despliegue todo su equipamiento cognitivo, afectivo y, en algunos casos, corporal/físico. Las tareas intelectualmente exigentes, en tanto que activadores cognitivos, son aquellas actividades que

propician el razonamiento esforzado; es decir, no son realizables con la mera ejercitación del recuerdo memorístico, la utilización mecánica de esquemas algorítmicos, ni con la aplicación de recetas preconcebidas; al contrario, deben ameritar la realización de cierto esfuerzo intelectual y, además, requerir la ejercitación de variadas habilidades cognitivas básicas; por ejemplo, el razonamiento, la lectura, la escritura y/o el cálculo o manejo de relaciones cuantitativas o simbólicas (p.134).

Enfrentar a los estudiantes a TIE permite desarrollar en ellos el reconocimiento y elaboración de una tarea desde una ejecución con mayor rigurosidad, pero además permite resaltar las fortalezas de cada uno.

Las TIE se desarrollan en cuatro frases, en la primera se realiza la representación de la tarea, en la segunda el estudiante debe seleccionar la información pertinente y apropiada para resolver la tarea desde lo procedimental diseñando así una estrategia para afrontarla. La tercera fase es la ejecución del plan de acción llevando a cabo las acciones que necesita para resolverla, en la cuarta el estudiante debe evaluar el proceso global para resolver la tarea desde allí el estudiante evalúa los resultados con el plan inicial (González, 2009, p.136).

Esta estrategia permite integrar las habilidades metacognitivas con el desarrollo del talento o la capacidad en el aula escolar, por lo anterior la investigación retomara las TIE, con el fin de resaltar las potencialidades de los estudiantes al interior del aula escolar.

5.3. “Todos, algunos o ninguno, nociones de diversidad y Educación Inclusiva”

Al hablar de educación no podemos evitar pensar que es un bien común y un derecho fundamental y del cual actualmente nadie puede ser excluido; en este sentido la educación va más allá del simple acceso a una institución, esta exige una educación con calidad desde 5 dimensiones

la *eficacia* en el alcance de los objetivos de aprendizaje, la *eficiencia* en el uso de los recursos y del tiempo, la *equidad* desde la distribución justa de los beneficios educativos, la *pertinencia* desde la atención a la diversidad, y la *relevancia* desde cómo se responde a las necesidades de un país o una comunidad en desarrollo. (UNESCO, 2017). Por lo tanto la educación como derecho está llamada a resaltar al máximo las potencialidades de cada persona desde una educación con calidad, que busque mejorar la vida, respetando, garantizando, protegiendo y promoviendo este derecho.

Colombia como muchos otros países, ha y sigue trasegado en el tema de reconocer la diversidad en la escuela no solo como un proceso educativo sino de impacto social, este cambio es fundamental para lograr una conciencia social transformadora. En los años 50, se destacaron los sistemas educativos con enfoque segregador, que otorgaban etiquetas a los estudiantes de acuerdo a sus individualidades, y déficits, hablado desde las categorías de “normales” y “anormales”, en los años 70 surgieron críticas sociales que permitieron analizar la marginación, la segregación, y las desigualdades, de dichos sistemas y debatir sobre las diferencias en el ámbito educativo.

La integración constituyó un gran avance para la eliminación de la segregación en el ámbito educativo, esta tuvo un sesgo hacia el mejoramiento de la educación especial, pero no de la educación en general, situación que propició un llamado entre académicos, gobernantes y la sociedad, a pensar en una verdadera transformación de los sistemas educativos, allí es donde se inserta la inclusión educativa, está representó un adelanto importante en la no segregación, ubicando al estudiante en el centro y dándole la posición de ser quien debe adaptarse al sistema institucional; posteriormente surge lo que actualmente estamos denominando como adelanto hacia una visión de diversidad y es el término de educación inclusiva (Beltrán et al. 2015, p.65).

Estos cambios han representado la participación, la visibilización de otros, y lucha por los derechos; por lo tanto la inclusión es sobre todo un fenómeno social.

En el campo de la educación, la noción de inclusión comienza a tener un sentido propio, construido sobre la base de buenas ideas para justificar y ejercer el derecho a educarse por encima de las particularidades personales y culturales (Meléndez, 2009, p.122).

Sin embargo, aunque se considera la inclusión como proceso transformador que reduce la exclusión, es necesario comprender que estas dos nociones han estado íntimamente relacionadas, ambas han coexistido en estos avances educativos, ya que no podemos hablar de inclusión de una población por una o varias características, sin excluir a otras, como lo plantea Echeita y Domínguez, (2011) la inclusión tiene un carácter paradójico y contradictorio (p.25).

Es aquí donde conviene subrayar que las nociones de inclusión y exclusión presuponen una comunidad en la que estamos incluidos o excluidos en términos de participación (no sólo de presencia en la misma). Y hablar de inclusión nos remite a la consideración de las prácticas-educativas y sociales- democráticas. La inclusión significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela (Parrilla, 2002, p.18).

Lo dicho hasta aquí supone comprender la escuela, como espacio de construcción de sociedades más justa, sin embargo el reto es reconocer la escuela como un espacio que pese a sus deficiencias construyen puentes a las personas (Gentili, 2015, párr.5). Adaptar a las necesidades físicas, curriculares y metodológicas, y que busca reconocer las individualidades, necesidades, dificultades, talentos o capacidades, mediante procesos de reestructuración y co-construcción global de la escuela para responder a la diversidad (Parrilla, 2002).

5.3.1. Noción de Diversidad.

El cambio cultural, social y educativo ha permitido que se reevalúan prácticas educativas, actualizando conceptos que a juicio de unos pocos son los conceptos que deberán implementarse, de igual manera han exigido a todos los agentes educativos el cumplimiento de estos, pero en especial a la escuela, a esta se le ha exigido la re-significación no solo de prácticas sino de otros procesos de los cuales la hacen responsable.

Skliar, (2009) afirma que:

La acusación que la educación ha perdido su fisonomía es falsa e injusta. Todo remite a una paradoja de difícil solución: el mundo le pide a la escuela que cumpla con su estirpe civilizadora, que ciudanice, que abra el horizonte del trabajo, que sea inclusiva, que genere valores de aceptación y pacificación, que cree una atmósfera de armonía y convivencia. La cuestión es que el mismo mundo que le exige todo esto a la educación, es un mundo incapaz de realizarlo. Mientras la escuela intenta afirmar la vitalidad, la diferencia y el estar-juntos; el mundo, burdamente representado por sus mecanismos de mediatización informativa, sólo aporta la estética de la violencia, la postergación de lo humano, el folklore de lo bizarro y la espectacularización de los cuerpos diseñados por ciegos bisturís (p.2).

Lo anterior propone tomar distancia, y analizar con detenimiento como estamos abordando las cuestiones de la educación, la educación para todos, la educación inclusiva y la diversidad.

Al respecto Duschatzky y Skliar, (2000) se propone poner en suspenso ciertas retóricas sobre la diversidad y sugerir que se trata, en: ocasiones, de palabras blandas, eufemismos que tranquilizan nuestras conciencias o levantan la ilusión de que asistimos a profundas transformaciones culturales simplemente porque nos arropamos con palabras de moda (p.1).

Si bien la anterior postura nos lleva a pensar no solo el uso de la palabra, sino en el verdadero reconocimiento, y comprensión de lo que implica, ya que últimamente esta se ha convertido en un adorno sin conciencia, en los textos como, PEI, visiones, y misiones entre otros que se tejen al interior de la institución educativa, sin tener conciencia que hablar entonces de diversidad en la escuela, es hablar de la participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc) (Parrilla, 2002, p. 18).

El respeto y reconocimiento de la diversidad se deberá convierte actualmente en la base para eliminar todo tipo de discriminación y barreras del aprendizaje, es decir el cambio en el pensamiento será reflejado en el cambio de actitud. Desde esta perspectiva

Este será el compromiso de la educación y del compromiso social: dar respuesta a las necesidades, y reducir o eliminar los problemas sociales mediante el acceso a una educación para todas las personas. El respeto a la diversidad empieza por comprenderla, aceptarla como cotidiano y comprender sus orígenes (Sarto y Venegas, 2009, p.17).

Otro punto a comprender es que la atención a la diversidad de los estudiantes no debería ser asociada a discapacidad, a dificultades de aprendizaje o a necesidades educativas únicamente. Por el contrario, es necesario considerar la diversidad puramente dicha, es decir todos los estudiantes del aula escolar son diversos y no olvidar que los niveles de competencia curricular en un aula son diferentes, lo que demanda de la escuela, del docente y del mismo sistema educativo, son medidas de atención y de implementación de estrategias para dar respuesta educativa de calidad y equidad (Azorín y Arnaiz, 2013).

5.3.2. Diversidad y el OTRO.

El *otro* como factor alejado de un nosotros se convierte en un ser que esta, pero sin relación con un nosotros, un ser para algunos anormal, enfermo, raro, un ser que no pertenece a la normalidad de un *nosotros*, esto parece en la actualidad un comentario sin fundamentos, conociendo que cada institución debe tener como bandera la educación inclusiva, la diversidad, y la garantía de derechos entre otras. Sin embargo, frases como las mencionadas anteriormente, peyorativas y descalificadoras, todavía permean nuestras aulas escolares, manifestadas no solo por los estudiantes sino también por los docentes y directivos docentes.

Este discurso a comenzado a mezclares con temas convivenciales, desde “convivir juntos”, ¿pero a que nos referimos con vivir juntos?, ¿acaso esta frase deriva en el reconocimiento y participación efectiva de cualquier persona?.

La convivencia con los demás juega, entonces, entre un límite y un contacto con el otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afección que muchas veces pretende aniquilar todo aquello que nos perturba, todo aquello que nos inquieta, no habría otro deseo posible que aquel que expresa que el otro siga siendo otro, que la alteridad del otro siga siendo alteridad. Ahora bien: ¿Cómo sería factible ese deseo de dejar que el otro siga siendo otro? ¿Acaso la voluntad de la relación debe ser, siempre, voluntad de dominio y de saber/poder acerca del otro? ¿Qué límites de afección plantea el otro cuerpo no ya apenas en su presencia material (es decir, el “aquí estoy yo”), sino sobre todo en su propia existencia (esto es: “no apenas aquí estoy, sino yo también soy”)? ¿Y qué efectos podrían producirse al pensar en una transmisión educativa que no intenta cambiar al otro, que no pretende hacerlo ajeno a su alteridad? (Skliar, 2009, p.8).

Queda claro entonces que la diversidad implica, el respeto y el compartir con el otro en igualdad de condiciones, sobre la base de la tolerancia y de convivencia.

En términos de Skliar, (2009) la tarea de quien enseña a vivir y a convivir es, justamente, la de responder éticamente a la existencia del otro. Lo que no quiere decir apenas afirmarlo en su presencia, aunque esté más que claro que la educación consiste en encontrarse de frente con un otro concreto, específico, cara a cara. Ese encuentro es con un rostro, con un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción y un saber determinados y singulares (p.14).

Skliar plantea además que:

Las cuestiones recién planteadas se aprecian, en buena parte de las conversaciones, a través del surgimiento de imágenes de inclusión, diversidad, diferencia y convivencia, relacionadas por los maestros con diferentes formas de concebir la inclusión a distintas “puertas” o “aberturas”. La imagen o metáfora de la “puerta” no es nueva y presenta, claro, una obviedad: una puerta cerrada indica la no accesibilidad o la imposibilidad (o la negación) de ingreso, abierta sugiere la apertura hacia aquellas/os que no están en las instituciones. Desde el punto de vista de cierta comprensión de la ética la idea de “abrir” tiene relevancia: supone “abertura”, “apertura” del sí mismo hacia lo otro, apertura hacia lo que viene del otro, apertura hacia la existencia del otro (p.33).

Sin embargo, las puertas solo se abren o cierran cuando desde casa hemos mostrado la diversidad como algo real, que me permite reconocer y convivir adecuadamente con mi entorno y con ese otro, pero también aprendemos de nuestros maestros que desde primera infancia nos plantearon las puertas abiertas.

En este sentido Beltran et al. (2015) expresan:

Dado el papel fundamental de los docentes en este proceso de transformación, es necesario sensibilizar tanto a los maestros en formación como a los que están en ejercicio; por tanto, se requiere replantear desde las universidades, las competencias para la atención a la diversidad

que deben adquirir los estudiantes, así como la formulación de programas de formación continua que permitan la actualización de conocimiento y herramientas prácticas para la inclusión en el aula, pues gran parte de las limitaciones de esta transformación se encuentra en el desconocimiento de los docentes para abordar de manera efectiva la diversidad de los alumnos (p.72).

Desde esta perspectiva cuando asumimos una educación basada en lo cotidiano, en lo diverso, en la comprensión de ese Otro, y le damos importancia al reconocimiento de ese Otro como ser que participa y convive en una sociedad de un *nosotros* se podrán generar de manera más positiva y real, prácticas educativas que trabajen por romper los estereotipos, evitando la discriminación.

Al respecto Echeita et al. (2018) plantea:

Un concepto nuclear de la educación inclusiva; con el de diversidad. Entendida en términos simples, como un tributo propio de la naturaleza humana que según el prisma que se mire, puede ser concebido como un problema o como una oportunidad que enriquece el aprendizaje y desarrollo de todos los integrantes de la comunidad educativa. El reconocimiento y abordaje de la diversidad en y desde la educación se constituye así, en el eje articulador de la inclusión, que busca superar las prácticas homegeneizantes sustentadas en modelos basados en una supuesta normalidad. Esta noción recurrente en las definiciones de inclusión, de límites difusos en tanto alude a todo tipo de diferencias, nos lleva nuevamente a pensar que la inclusión tiene que ver con todos (p.217).

Será entonces necesario reflexionar en torno a la diversidad, reconociendo que entre ese “todos” y desde la comprensión del Otro, la escuela esta llamada a reconocer los talentos o capacidades más allá de las mediciones de inteligencia, esto permitirá no solo el entendimiento del

potencial individual sino el reconocimiento de la diversidad desde una visión de potencialidad, buscando así que se hable no de inclusión como derecho, sino de convivencia escolar como un acto de respeto a la diversidad, y de equidad.

5.3.3. Noción de educación inclusiva.

Entender la educación inclusiva como el paso más actual, para responder a la diversidad de la escuela mediante diferentes estrategias, se considera un adelanto en la visibilización, atención y reconocimiento del otro como un ser que hace parte de un nosotros, desde allí varios autores han conceptualizado acerca de la educación inclusiva y su importancia.

Sarto y Venegas (2009) describen

Desde una perspectiva pedagógica la Educación Inclusiva se fundamenta en el enfoque constructivista, desafiando las prácticas pedagógicas tradicionales de la educación y asegurando que los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo (p.17).

Por su parte Parra, (2011) afirma que la educación inclusiva, constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración, y parte de un supuesto destino, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común (p.143).

Si bien la educación inclusiva se considera como un avance en el reconocimiento y aceptación del otro, no se considera justo, dejar que toda la educación se centra en ese otro.

Como lo afirma Mirandés, (2016)

No es ofrecer una educación especial sólo a los alumnos de un colectivo determinado, sino ofrecer una educación especial a todos y cada uno, porque no es atender a los de un colectivo

en detrimento de otros. No es hacer seguidismo a las consignas políticas o ideológicas de algún funcionario o político de la educación, en detrimento del necesario respeto a los criterios de los primeros responsables y titulares del derecho-deber de educar en el principio de subsidiaridad del Estado (p.28).

Estas observaciones permiten entender que la educación inclusiva, no implica la atención a una sola población desconociendo y segregando las demás.

Es educar a cada uno como persona, mediante una metodología activa, orientada a que cada uno desarrolle sus propias vías, ritmos, estilos de aprendizaje, y en su funcionamiento cognitivo y metacognitivo diferencial, autorregule su diferente proceso de aprendizaje, en cooperación con su grupo heterogéneo, valorando todas las diferencias propias y de los demás- como fuentes de riqueza, hasta alcanzar los conocimientos que necesitará en la sociedad del conocimiento, al tiempo que activa todos sus procesos mentales, adquiriendo las habilidades del pensamiento que desarrollan la arquitectura de su cerebro diferente, hasta que alcance el máximo de sus posibilidades, descubra el sentido de su existencia y pueda ser feliz (pp.28-29).

Asumir la diversidad desde la normalidad, desde lo natural, nos permitirá pensar en políticas, y en acciones prácticas que repercutirán en cambios de paradigmas basados en principios de *equidad* y *diversidad*, favoreciendo no solo el acceso a la educación, sino también contemplando las desigualdades, por lo cual, no todos pueden ser tratados por igual, porque todos tienen condiciones y situaciones de vida, sociales y culturales diferentes (Sánchez y Ballester, 2013, p.97).

Otros principios a tener en cuenta son la inclusión y la justicia social, ambos relacionados con la equidad como pieza clave para contrarrestar las desigualdades, que confluyen en la escuela.

Por tanto, la *equidad es inclusiva* cuando todos tienen las mismas oportunidades para alcanzar un algo fundamental y las oportunidades expresan y dan posibilidades para que cada persona pueda llegar a realizarse como ciudadano (Sánchez y Ballester, 2013, p.94).

Cabe aclarar que el marco teórico, ha sido una construcción, y modificando a partir de los hallazgos encontrados durante el trabajo de campo, de los participantes, de sus condiciones y desde la metodología de la misma investigación.

6. Metodología

6.1. Perspectiva Epistemológica

Este estudio se compromete con el desarrollo de modos de construcción de conocimientos participativos, justos y democráticos, por tanto, la investigación inclusiva es el marco epistemológico en el cual se inscribe. Perspectiva basada en la investigación emancipatoria.

La autonomía y la capacidad de los participantes en la investigación, así como el incremento de su competencia es otro de los referentes comunes en la investigación inclusiva que supone repensar la investigación desde un marco que reconoce y respeta diferentes formas de conocer y diferentes poseedores de conocimiento (personas en muy distinta situación social, profesional, vital). La investigación inclusiva está llamada a reconocer el estatus, la autoridad y competencia de toda persona, incluso la de aquellas en situación más vulnerable (...) exigiendo un acercamiento más creativo en los procesos de investigación y con los que promovemos la participación (Parrilla, y Sierra, 2015, p. 163-164).

Por lo anterior la investigación inclusiva favorece el diálogo de colectivos que habitualmente no han sido tomados en consideración, sin voz reconocida para la investigación y que desde su potencialidad tienen mucho que aportar en el aula escolar y en el mundo. Es una perspectiva epistemológica que permite pensar la inclusión y la exclusión más allá de las fronteras disciplinares que tradicionalmente la han enmarcado.

Al respecto, Olayo (2016) plantea:

La investigación inclusiva defiende que las personas con experiencias personales relevantes en relación al tema investigado deben ser incluidas en el estudio, y debe facilitarse su participación

en todas las fases del mismo porque esa participación supone un valor añadido, ya que enriquece el proceso de investigación a través de inclusión de las perspectivas y experiencias de las personas con discapacidad, aumenta las posibilidades de incidir en el cambio político y social a través de la defensa de sus derechos y proporciona apoyo al desarrollo de sus proyectos de vida (p.8).

En coherencia con lo anterior, esta investigación se asume emergente y flexible, en el deseo de mostrar la realidad sobre los talentos o capacidades en el aula escolar, considerando los conocimientos previos, y la voz de estudiantes, docentes y padres de familia como elementos fundantes para la transformación; aspecto propios del paradigma cualitativo, ya que, de acuerdo con Galeano (2014), existe una preocupación principal por el ser humano, desde su propia realidad y se parte del conocimiento reflexivo, es decir, que se reconoce el saber de todos los participantes, y se busca comprender las interacciones y las formas en las que los participantes construyen la realidad, partiendo del reconocimiento del otro como sujeto que piensan, con necesidades, talentos o capacidades y con unas condiciones específicas.

Este paradigma investigativo establece que uno de los aspectos más importantes de la investigación es el hecho práctico que el investigador se constituye en el instrumento principal de recolección y análisis de datos. Esto conlleva, que se le adscriban o exijan una serie de características (a él y a su acción) (Krause, 1995, p. 27).

6.2. Diseño Metodológico de Investigación

En coherencia con los objetivos investigativos, el diseño metodológico emerge desde los postulados de la investigación acción participativa, como lo plantea Balcazar (2003)

La investigación acción participativa (IAP) representa creencias sobre el papel del científico social en disminuir la injusticia en la sociedad, promover la participación de los miembros de comunidades en la búsqueda de soluciones a sus propios problemas y ayudar a los miembros de las comunidades a incrementar el grado de control que ellos tienen sobre aspectos relevantes en sus vidas (incremento de poder o empoderamiento). La IAP genera conciencia socio-política entre los participantes en el proceso-incluyendo tanto a los investigadores como a los miembros del grupo o comunidad. Finalmente, la IAP provee un contexto concreto para involucrar los miembros de una comunidad o grupo en el proceso de investigación en una forma no tradicional- como agentes de cambio y no como objetos de estudio. Desde el punto de vista epistemológico, la IAP plantea primero que la experiencia les permite a los participantes “aprender a aprender.” Este es un rompimiento con modelos tradicionales de enseñanza en los cuales los individuos juegan un papel pasivo y simplemente acumulan la información que el instructor les ofrece (p. 61).

De este modo la IAP, permite mejorar y profundizar la comprensión de la educación. Para el caso particular de este estudio la IAP permite además que los participantes estén involucrados, empoderados y participen en la construcción de su propio proceso de aprendizaje, pero también del docente y la familia, por su rol orientador, aspecto que es consecuente con los postulados que promueve el marco epistemológico de la investigación inclusiva.

6.3. Población

Los participantes que formamos parte de esta investigación son: estudiantes de la institución educativa José Félix de Restrepo del Municipio de Sabaneta de 5° y 6° grados, padres de familia, de los grados antes mencionados, y docentes que dictan materias en ambos grados.

6.3.1. Participantes.

La selección de los participantes se realizó por medio de un taller titulado “Resuelvo Preguntas”. Con los grados 5° y 6°, de allí se estableció como un único criterio de selección, el deseo por participar que manifestaron los estudiantes y se eligió uno de los grupos quinto y un grupo sexto con el cual llevar a cabo la co- construcción de la investigación.

El grado quinto contaba con 42 estudiantes en edades comprendidas entre los 9 y 11 años, 4 estudiantes con diagnóstico de trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), y un estudiante que presenta síndrome de Kabuki, para el grado sexto participaron 43 estudiantes, en edades comprendidas entre 11 y 13 años, y 4 estudiantes tienen diagnóstico de TDAH. Además, participan 12 maestros, 8 de sexto grado y 3 de quinto. Los padres de familia participantes de la investigación fueron 25 en el grado quinto y 16 en el grado sexto.

6.4. Técnicas

Teniendo en cuenta el marco epistemológico de la investigación inclusiva, y con el compromiso de generar acciones investigativas en pro de la construcción colectiva y de la participación activa de los participantes, las técnicas fueron construidas con ellos, como medio para encontrar su voz en el proceso de transformación y de construcción de prácticas educativas diversas y equitativas, para ello se tuvo en cuenta la implementación de las técnicas planteadas por García, González Quiroz, y Velásquez (2003):

Las técnicas descriptivas: tienen tres niveles de comprensión: inicialmente hay una pregunta por el “qué”: lo cual interroga el qué se ve, qué piensan, qué sienten, qué hacen, qué ocurrió; el segundo alude a la explicación o comprensión de eso que ya se “reportó”, a sus causas, relaciones y al “por qué” y el tercer nivel se ocupa del “cómo”, cómo sienten eso expresado,

cómo lo viven, cómo lo interpretan. Este tipo de técnicas, por un lado posibilitan indagar, generar información y recrear mentalmente los procesos en los que los sujetos se encuentran inmersos y por otro, permiten dar cuenta y explicar los componentes existentes en sus realidades.

Técnicas Narrativas Estas técnicas tienen un interés por rescatar la experiencia de los sujetos, y la recuperación de procesos, hechos, acontecimientos que se dieron en el pasado, pero que cobran vida en el presente e inciden en el futuro; al utilizar estas técnicas, se busca la interpretación y comprensión de esas vivencias y hechos, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrollaron. Estas técnicas buscan que los sujetos construyan sus propias narrativas y representaciones, potenciar “la memoria colectiva que se alimenta y pervive en las tradiciones orales, lúdicas y estéticas, los recuerdos individuales, en los archivos de baúl, en el territorio, en los objetos, en las fotografías y en el propio cuerpo; se activa y actualiza en las bregas de la vida cotidiana. En este sentido, posibilitan evocar momentos significativos y la recuperación de la memoria individual y colectiva; buscando interpretar y comprender lo que se dio, descubriendo articulaciones, relaciones, sentidos.

Técnicas Analíticas Este tipo de técnicas, lleva a los sujetos a reflexionar sobre problemas sociales, sus propias vidas y la realidad social que habitan; estableciendo relaciones y cruces entre los aspectos que se evidencian y haciendo tránsitos y comparaciones que nos lleven hacia la comprensión de situaciones reales, de la sociedad y de la vida misma. Facilitan la comprensión y explicación de los sentidos que se encuentran ocultos detrás de la cotidianidad de las acciones e interacciones de los sujetos con su entorno, posibilitando el hacer evidente las causas que motivan a los actores de una realidad a interactuar en ella, a habitarla y a configurarla de una manera determinada.

Técnicas Expresivas: Son técnicas que se caracterizan por hacer posible que los sujetos manifiesten sus sentimientos y pensamientos, para ello se valen de manifestaciones gestuales, orales, escritas, musicales y plásticas; en ellas las personas elaboran relatos sobre el mundo de la vida y ponen a prueba signos y símbolos que permiten el acercamiento comprensivo y la expresión de sus formas de constituirse como sujetos sociales (pp. 64-66).

Las técnicas plantean un interés acorde con la emancipación y la liberación, dichas técnicas permiten la transformación de la realidad. Como lo plantea García et al. (2002).

Busca la transformación de la realidad, de las estructuras de dominación, promoviendo espacios donde las personas tengan la posibilidad de hablar libremente, de compartir e intercambiar formas de ser, de reflexionar sobre su realidad, de conocer sus derechos y necesidades, de desarrollar y aclarar sus expectativas, de crear y recrear su propia opinión en el diálogo comunitario, de negociar significados y de asumirse desde un compromiso ético con sus comunidades; así como la promoción de espacios que posibiliten el encuentro, la construcción de vínculos solidarios y la formación de redes y proyectos comunes que les lleve a enfrentar de forma creativa las tensiones y los conflictos generados por un sistema globalizante (p.36).

Las Técnicas no pueden ser consideradas como pasos sucesivos o instrucciones, sino como elementos que permiten dar sentido y finalidad teórica y metodológica a su aplicación en la práctica social.

Es un proceso cargado de valores y significados, de relaciones (con colectivos, ámbitos, y en contextos muy diversos), que vamos aprendiendo, pero también construyendo y modificando en su desarrollo. Asumir así la investigación inclusiva supone aceptar que no estamos ante una

situación de simple aplicación de medidas ético/técnicas para garantizar el mérito de la misma, sino que estamos ante una situación mucho más compleja, que requiere la creación de una cultura comprometida con la investigación que nos oriente sobre el sentido, el proceso, y las reglas de juego (Parrilla, 2010. pp.166- 167).

Si bien tanto las técnicas como los momentos se construyeron con los participantes, se ha establecido una ruta que oriento el proceso y que pudiera ser modificada por los participantes durante el diseño y aplicación por medio de talleres de la propuesta de investigación.

6.5. Instrumentos para recolección de información

Los instrumentos utilizados para esta investigación se construyeron y validaron con los participantes. Además, se estableció con ellos un apartado de observaciones donde cada sesión se realizaría aportes para la siguiente sesión.

De igual manera es importante aclarar que debido al volumen de participantes durante la intervención, se realizaron instrumentos que fueran de fácil manejo para los participantes, y que permitieran registrar la información, además que fueran funcionales para la implementación en las aulas de clase, y de fácil manejo para los docentes en el tiempo de cada clase.

6.5.1. Guías de talleres.

Descripción: Cada guía utilizada en los talleres contaba con 5 apartados, en los cuales se describía el objetivo de la sesión, la aplicación del instrumento (individual o grupal), una breve introducción donde se exponían los elementos a tener en cuenta en cada sesión, una agenda de actividades o acciones a realizar secuencialmente, descritas en el apartado de la aplicación,

organización del espacio físico, y la técnica usada (descriptivas, narrativas, analíticas y expresivas). De igual manera en algunos de los talleres, la guía presentaba preguntas abiertas con relación a la metacognición. Si bien las guías conservaron la misma estructura, presentaron algunas variaciones para determinados participantes (padre de familia o acudientes, maestros o estudiantes).

Las guías son instrumentos con preguntas abiertas todas con base a la metacognición.

Objetivo: Las guías se elaboraron con el fin de que cada taller pudiera recoger las expectativas, sentimientos, y propuestas, de los participantes, en relación a la metacognición y los talentos o capacidades, esto con el fin de dar respuesta al objetivo general de la investigación.

Participantes a los que se dirige: maestros de los grados elegidos, estudiantes de los grados seleccionados, y padres de familia o acudientes de dichos grupos.

Formato de presentación: Impreso

6.5.2. Diario de Campo.

Descripción: El diario de campo se utilizó como instrumento de registro, en algunas de las sesiones acompañadas de audios, y fotografías, en los cuales se evidencio tanto el sentir de los participantes, como las dinámicas propias de aula de clase, las expectativas y también el abordaje en las diferentes actividades, registrando así las acciones propias de los diferentes participantes. La estructura del diario de campo que se utilizó consistía en registra el número de la sesión, la fecha, el grupo en el cual se realizaba la sesión, el objetivo, y la actividad, de igual manera las observaciones fueron registradas desde 5 criterios, estudiante, maestro, metacognición y talento o capacidad, y convivencia.

Objetivo: realizar el registro de las expresiones de los participantes frente a las diferentes actividades, en cuanto a los tópicos establecidos, orientado a dar respuesta al objetivo general de la investigación.

Participantes a los que se dirige: maestros de los grados elegidos, estudiantes de los grados seleccionados, y padres de familia o acudientes de dichos grupos.

Formato de presentación: Digital

A continuación, se presenta la *Tabla 2*, la cual hace referencia a las técnicas e instrumentos empleados en la investigación, organizados de acuerdo a los objetivos específicos (indagación, identificación, promoción y co-construcción), distribuidos en 4 momentos, se especifica además los participantes por cada una de las sesiones y las temáticas a llevar a cabo con estos, y las técnicas que se desarrollaran en cada uno de los talleres.

Tabla 2. Técnicas e instrumentos

Objetivos investigativos	Instrumentos	Técnicas			
		Descriptivas	Histórico narrativas	Analíticas	Expresivas
Indagación	Diario de Campo		X		X
			X		X
		X	X	X	X
		X	X	X	X
Identificar capacidades o talentos de estudiantes que se encuentran en 5° a 6° grado de la I. E José Félix de Restrepo, mediante estrategias metacognitivas con la colaboración de padres de familia y docentes.	Guía de taller	X		X	X
		X		X	X
				X	X
		X	X	X	X
			X		X
Valorar la promoción de capacidades o talentos de estudiantes que se encuentran en 5° a 6° grado de la I. E José Félix de Restrepo mediante estrategias metacognitivas implementadas en el aula.		X	X	X	X
		X	X	X	X
		X	X	X	X
		X	X	X	X
	Guía de Taller	X	X	X	X
Co-construir con estudiantes, padres de familia y docentes algunas orientaciones para la implementación de estrategias metacognitivas que favorezcan la identificación y promoción de capacidades o talentos en el aula.	Colcha de retazos	X	X	X	X
		X	X	X	X
		X	X	X	X

6.6. Procedimiento investigativo

Debido a la naturaleza de la Investigación, el procedimiento investigativo fue acordado, hasta donde fue posible, con los aportes de los participantes, sin embargo se estableció una ruta que direccionó la investigación a partir de 4 momentos y que se modificó y cualificó con los aportes de los participantes.

La intervención en el grupo quinto y sexto, se desarrolló en 4 momentos, estos momentos se nutrieron y co-construyeron con los participantes (estudiantes, docentes y padres de familia o acudientes), estos momentos fueron distribuidos así:

Momento 1: llamado de indagación, en el cual los participantes debían establecer las temáticas que querían trabajar con relación a la metacognición y los talentos o capacidades, y expresar sus expectativas y observaciones frente a la investigación. La implementación de este primer momento se llevó a cabo con 2 sesiones con estudiantes, 1 sesión con docentes y 1 con padres de familia o acudientes, mediante talleres tipo conversatorio, mas casuales.

Momento 2: identificación, durante este momento 4 sesiones con estudiantes, 1 con docentes y 1 con padres de familia o acudientes, con el fin de identificar los talentos o capacidades de los estudiantes, basados en sus gustos e intereses. Durante este momento los estudiantes podían proponer las áreas de mayor interés o agrado, lo cual era validado y complementaba con lo expresado por los docentes y padres de familia.

El *momento 3*, valoración y promoción de las capacidades o talentos de los estudiantes, este momento estuvo compuesto por siete sesiones, en las cuales se exploraron los talentos o capacidades de los estudiantes, identificados como ellos, sus compañeros, padres de familia y docentes en el momento anterior. Las áreas que se trabajaron mediante talleres integrando la

temática del docente con las estrategias metacognitivas. Las 7 áreas escogidas, resultaron de la información suministrada por los participantes en los momentos 1 y 2.

Momento 4, Se realiza con los participantes (docentes, estudiantes y padres de familia o acudientes) la co-construcción de unas orientaciones para la implementación de estrategias metacognitivas en las diferentes áreas, en el aula escolar.

6.6.1. Momentos investigativos.

Se presenta a continuación la tabla 3. En la cual se muestra el procedimiento investigativo a partir de los objetivos definidos en los momentos y llevados a cabo en 20 sesiones con los participantes (estudiantes, docentes y padres de familia o acudientes).

Tabla 3. *Momentos de la investigación*

Objetivos investigativos	Momentos investigativos	Participantes	Sesión / Técnica	Objetivo procedimental	Temática
Indagación	Momento 1	Estudiantes	Sesión# 1 Taller y conversatorio	Conocer el sentir de los participantes frente sus gustos e intereses en cuestión de personajes favoritos, utilizando las técnicas narrativas y expresivas.	“Resuelvo Preguntas”
			Sesión # 2 Taller	Indagar por el sentir de los participantes frente sus gustos e intereses con relación a los talentos o las capacidades de los personajes favoritos que se les presentan. Utilizando las técnicas narrativas y expresivas.	“Mi personaje favorito”
		Docentes P. de Familia o acudientes.	Sesión #3 Taller, conversatorio	Expresar, mediante las técnicas descriptiva, narrativa, analítica y expresiva, los sentimientos, pensamientos, aportes y experiencias de los participantes frente a la puesta en marcha de estrategias metacognitivas en el aula escolar y el fomento de los talentos o capacidades.	Talento o Capacidad y Metacognición
			sesión #4 taller		
Identificar capacidades o talentos de estudiantes que se encuentran en 5° a 6° grado de la I. E José Félix de Restrepo, mediante estrategias metacognitivas con la colaboración de padres de familia y docentes.	Momento 2	Estudiantes	Sesión taller # 5	Conocer la forma en que los estudiante se enfrentan a una tarea que se les plantea.	Descúbreme
			Sesión taller # 6	Activar los saberes previos de los estudiantes para la construcción de un concepto de metacognición. Activar los saberes previos de los estudiantes para la construcción de un concepto de talento o capacidad. Realizar pasos para resolver la tarea asignada.	¿Qué es La metacognición? ¿Qué son los talentos o capacidades?

Objetivos investigativos	Momentos investigativos	Participantes	Sesión / Técnica	Objetivo	Temática	
Valorar la promoción de capacidades o talentos de estudiantes que se encuentran en 5° a 6° grado de la I. E José Félix de Restrepo mediante estrategias metacognitivas implementadas en el aula	Momento 3		Sesión taller # 7	Explorar algunos aspectos deportivos, metacognitivos para identificar talentos o capacidades de sí mismos y de los de otros.	Desafío Súper talentos	
			Sesión taller # 8	Conocer como están mis procesos de atención, memoria, percepción, coordinación y razonamiento, de los estudiantes, y como son utilizados en las diferentes tareas.	Mi cerebro	
			Docentes	Sesión taller # 9	Identificar cuáles son las estrategias metacognitivas que utilizo en mi práctica docente	Estrategias Metacognitivas desde la práctica docente.
			P. Familia o acudientes	Sesión taller # 10	Orientar a los padres de familia acudientes, en que son y como acompañar en casa el uso de estrategias metacognitivas para identificar y valorar los talentos o capacidades de sus hijos (as)	Estrategia Metacognitivas desde el apoyo en casa.
			Estudiantes	Sesión taller # 11	Conocer el desempeño de los estudiantes en el área de Artes utilizando las estrategias metacognitivas para valorar su talento o capacidad en esta área.	Área a trabajar: Artística

Objetivos investigativos	Momentos investigativos	Participantes	Sesión / Técnica	Objetivo	Temática
			Sesión taller # 12	Conocer el desempeño de los estudiantes en el área de Ciencias Naturales utilizando las estrategias metacognitivas para valorar el talento o capacidad en esta área	<i>Área a trabajar:</i> Ciencias Naturales
			Sesión taller # 13	Conocer el desempeño en el área de Ed. Física, siguiendo las instrucciones y completando las actividades propuestas mediante las estrategias metacognitivas para valorar el talento o la capacidad de los estudiantes en esta área.	<i>Área a trabajar:</i> Ed. Física
			Sesión taller # 14	Explorar los talentos o las capacidades de los estudiantes en el área de lenguaje, por medio de la creatividad, e imaginación	<i>Área a trabajar:</i> Español
			Sesión taller # 15	Resolver las situaciones problemas que se le presentan a nivel matemático, sorteando pruebas difíciles para llegar a la meta, explorando las capacidades lógicas de los estudiantes.	<i>Área a trabajar:</i> Matemáticas. “Resolviendo, resolviendo voy aprendiendo”
			Sesión taller # 16	Resolver situaciones en las cuales se resalte el trabajo individual desde la identidad y desde la identidad del otro y de los otros, por medio del trabajo en equipo.	<i>Área a trabajar:</i> Ética
			Sesión taller # 17	Analizar algunos problemas sociales que enfrenta Colombia. Así exploraremos no solo tus talentos o capacidades en el área de Sociales además en liderazgo.	<i>Área a trabajar:</i> Sociales Mural de situaciones

Objetivos investigativos	Momentos investigativos	Participantes	Sesión / Técnica	Objetivo	Temática
Co-construir con estudiantes, padres de familia y docentes algunas orientaciones para la implementación de estrategias metacognitivas que favorezcan la identificación y promoción de capacidades o talentos en el aula.	Momento 4	Estudiantes	Sesión taller # 18	Co-construir con los estudiantes, algunas orientaciones para la implementación de estrategias metacognitivas que favorezcan la identificación y promoción de capacidades o talentos en el aula.	Estrategias metacognitivas
		Padres de Familia o Acudientes	Sesión taller # 19	Co-construir con los Padres de Familia u acudientes, algunas orientaciones para la implementación de estrategias metacognitivas que favorezcan la identificación y promoción de capacidades o talentos en el aula.	Estrategias metacognitivas
		Docentes	Sesión taller # 20	Co-construir con los docentes, algunas orientaciones para la implementación de estrategias metacognitivas que favorezcan la identificación y promoción de capacidades o talentos en el aula.	Estrategias metacognitivas

6.7. Consideraciones Éticas

La presente investigación con enfoque de investigación inclusiva, plantea que nosotros como participantes en la investigación debemos tener una cultura ética que reflexione no solo en los elementos éticos que se tiene que cumplir como listas obligatorias, sino desde una reflexión sobre los valores, modos y culturas en las que se desarrolla.

En este sentido Parrilla, (2010):

“Afirma que una forma sencilla es seguir, un listado de reglas que a modo de checklist deban garantizarse o en su caso evitar a toda costa en nuestros estudios. La investigación estaría en este caso controlada por tales reglas. Y aunque los códigos de ética profesional y los códigos de investigación son necesario como marco de trabajo, plantear así el tema es optar por una visión tradicional, excesivamente estructuralista del tema, que sitúa la ética investigadora en un terreno exclusivamente técnico, entendiendo que el problema es aplicar o no aplicar un código o lista de estándares, y mantener inamovibles los mismos. Al final parece que lo importante no es cuándo y en qué circunstancias surge y debe aplicarse cada una de esas reglas, sino hacer cumplir y evitar toda violación de las mismas, haciendo más énfasis en catalogar y tipificar posibles errores éticos (fraude, malas prácticas, falsificación de datos, plagio, interpretaciones sesgada de resultados, etc) que intentar evitar los mismos (p.166).

Por lo anterior no se describen las consideraciones éticas como reglas a cumplir, sino como lo plantea Parrilla (2010) desde una construcción y mantenimiento deliberado y reflexivo de una cultura ética.” (p.166).

Siguiendo el planteamiento del autor, la investigación tendrá en cuenta el consentimiento informado, asentimiento de los estudiantes que incluye todas las fases del estudio, como elemento que garantiza la participación.

Otro elemento ético, es el hecho de no otorga un valor jerárquico al investigador, sino que se plantea una relación de reciprocidad e igualdad entre todos los participantes (investigadores e investigados).

Un aspecto final de las consideraciones éticas es lo que tiene que ver con la publicación de datos, al respecto Parrilla, (2010) dice que, la publicación de datos se asume y entiende como un proceso de negociación permanente entre el investigador y los participantes, atendiendo en cada caso al contexto de publicación e informado a la audiencia de ello (p. 172)

Tabla 4. *Consentimiento Informado Familias y Docentes y Asentimiento Estudiantes*

Participantes	Descripción	Anexo	Observaciones	Tiempo
Familias, docentes y Estudiantes	Se realiza la firma de consentimientos informados y con Familias del grado 5°1 y 6°4 los cuales se eligieron de manera aleatoria. Docentes de los grados 6 y 5. Al igual que los asentimientos informados para estudiantes. Para el grado sexto se cuenta con 22 Consentimientos y 36 Asentimientos. Para el grado quinto se cuenta con 9 Consentimientos y 29 Asentimientos. Para los docentes se firman 7 consentimientos informados.	Anexo A, B, C, D	Fue necesario realizar varias reuniones, debido a que la asistencia de los padres fue poca.	2 Horas

7. Análisis de Resultados

La investigación buscó mediante la participación de estudiantes, docentes y padres de familia o acudientes, analizar las posibilidades que ofrecen las estrategias metacognitivas en los estudiantes de quinto y sexto grado, para la identificación y valoración de los talentos o capacidades en el aula escolar susceptibles de ser excepcionales o no.

El proceso de análisis de la información estuvo orientado a dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación, mediante la puesta en marcha de la intervención, dividida en 4 momentos (momento 1 de indagación, momento 2 de identificación, momento 3 de valoración y momento 4 de co-construcción) estos momentos se dividieron en trabajo con estudiantes, docentes y padres de familia o acudientes, en los cuales se utilizaron técnicas como talleres investigativos, y observaciones en el aula de clase, esto permitió no solo conocer a los participantes desde su sentir, frente a cada uno de los momentos del proceso de investigación, sino también intervenir en la co-construcción de estos momentos.

La investigación utilizó el software Atlas. Ti para organizar y codificar la información documental y la recolectada en campo, así como la triangulación de la información, se elaboró además matrices en Excel como herramienta para organizar la información.

7.1. Identificación de capacidades o talentos

Esta investigación parte de la premisa que todos tenemos talentos o capacidades, y que un paso importante y fundamental para desarrollarlos es el hecho de identificarlos. Esta identificación en primer lugar, está ligada a la concepción que tengan los participantes (estudiantes, docentes y padres de familia o acudientes) de lo que es un talento o una

capacidad, desde allí se escucha la voz de los participantes y se encuentra que los estudiantes ven el talento o la capacidad como: “Un *saber hacer algo y como esto me diferencia de otras personas*” (Estudiante No. 3, de 6° grado), pero también es visto “*como un don que posee cada persona*” (Estudiante No. 7, de 6° grado). “*Es algo en lo que eres bueno haciendo*” (Estudiante No. 17, de 5° grado), “*Un don*” (Estudiante No. 2, de 5° grado), y “*Para mí un talento es una capacidad que todos tenemos y la pueden demostrar*”. (Estudiante No. 15, 5° grado).

Las *figuras 1 y 2* recogen las nociones que los estudiantes de ambos grados, tienen en cuanto al talento o la capacidad, y luego de compararlas se observó que ambos grupos definen noción del talento o la capacidad como un Don.

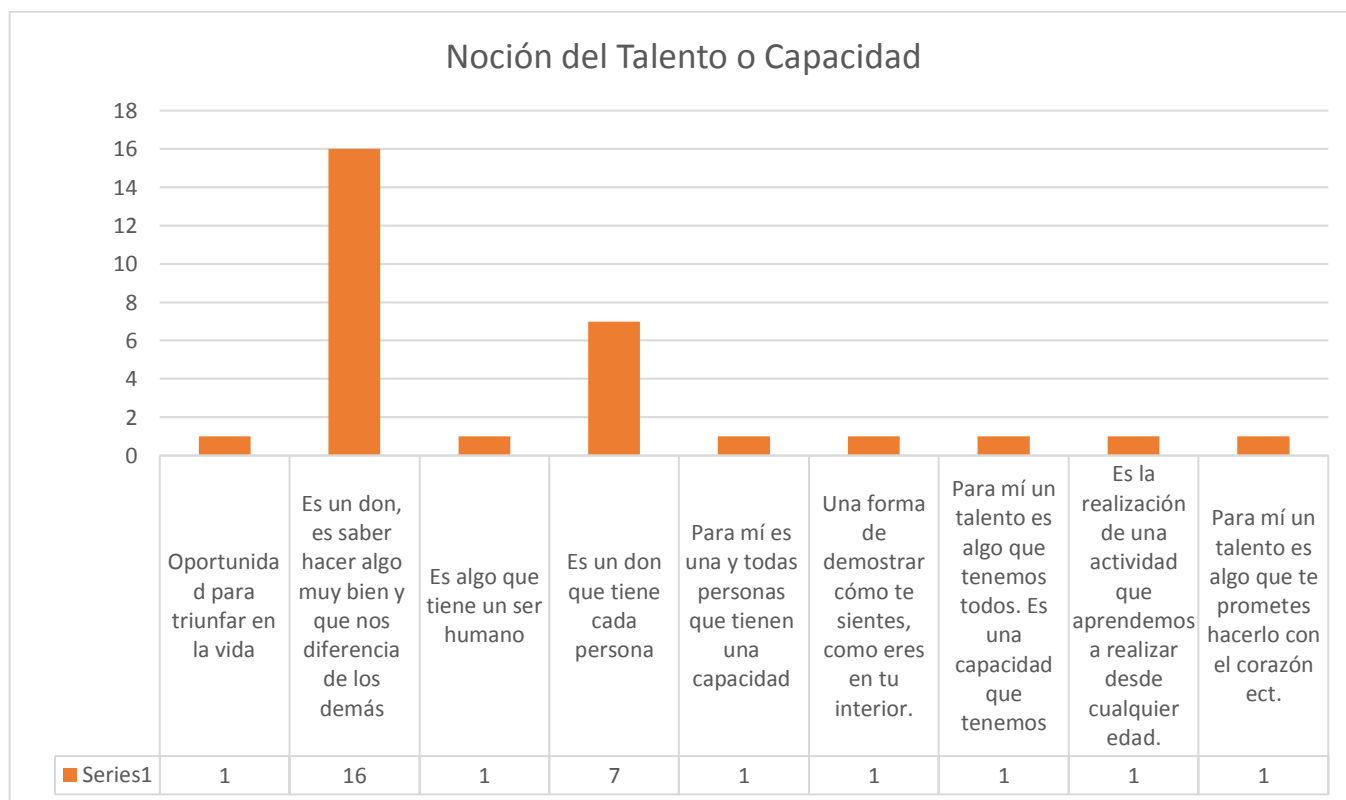


Figura 1. Nociones del talento o la capacidad de los Estudiantes del grado 6°

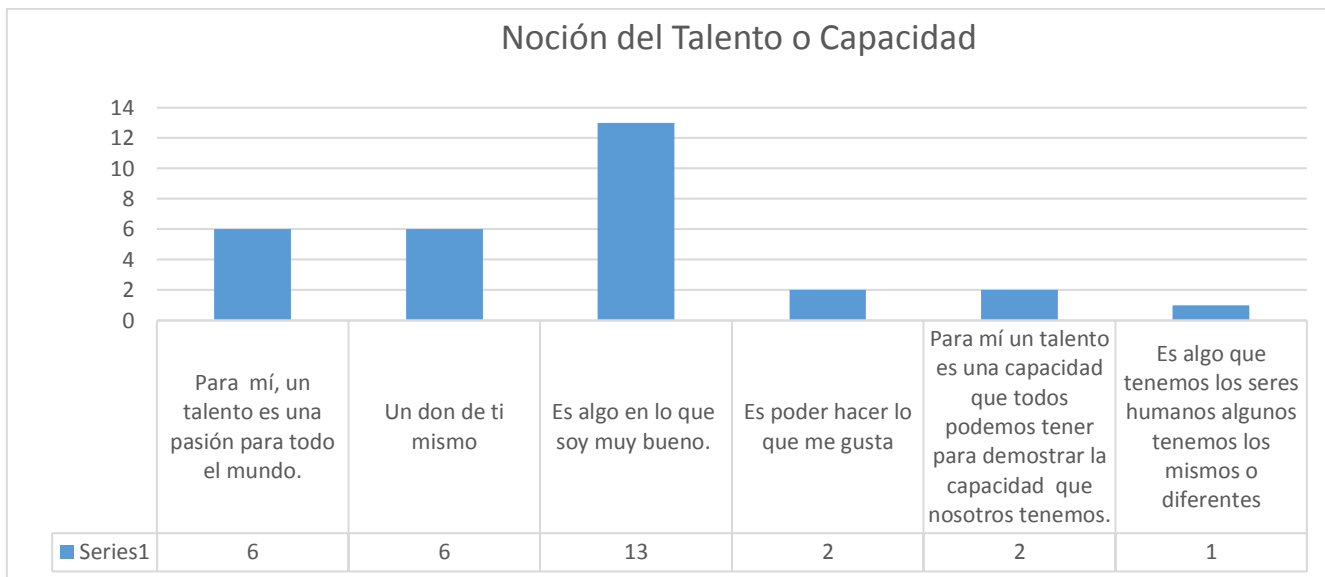


Figura 2. Nociones del talento o la capacidad de los Estudiantes del grado 5°

Los estudiantes asumen el talento o la capacidad, como un “Don”, haciendo hincapié en que estos nos diferencian de otros, pero que cada uno lo posee, de igual manera también manifiestan que los talentos son pasiones, y gustos. También puede observarse que usan los términos de talento o capacidad como sinónimos.

Es posible evidenciar que los estudiantes reconocen los talentos o capacidades como aptitudes que se deben destacar. Esta noción expresada por los participantes, evidencia una visión personal y reflexiva, esto supone reflexionar no solo en el talento o la capacidad, sino sobre él, como un proceso y un producto (Andreucci, 2012).

Dicha reflexión debe realizarse desde lo humano, entendiendo que el camino para identificar y potenciar el talento o la capacidad, debe venir de la propia reflexión y entendimiento de cada individuo sobre su potencial. Esto contrasta con lo que tradicionalmente ha significado el talento o la capacidad desde la excepcionalidad, ya que se ha asumido no desde la propia reflexión del individuo, sino ligado a la identificación de otros, como lo menciona Berger (como se citó Lorenzo, 2006) muchos autores usan la

denominación de talento como sinónimo de habilidad intelectual, medida mediante test de inteligencia, pero también denominan talento, a desempeños de alto rendimiento en un área específica como la matemática o el arte también valorados por otras personas dejando de lado al individuo.

En este punto se hace necesario clarificar que, si bien esta investigación pretende ofrecer unas orientaciones metodológicas basadas en la metacognición, y no analizar propiamente los términos de talentos o capacidades, si se utiliza el término de talento para referirnos a los intereses y gustos de los participantes y la potencialización de uno o varios talentos se convierte en una capacidad que podría ser excepcional o no. Bajo esta premisa entenderemos que los talentos emergen a partir tanto de las disposiciones genéticas, como de las experiencias escolares, familiares, intereses específicos y estilos de aprendizaje de los estudiantes (Tourón, 2004).

Por lo tanto, es importante retomar lo manifestado por los estudiantes al reconocer el talento o la capacidad como *Dones*, es decir como elementos para ser potencializados esto es respaldado por

Ariza, (2016), cuando afirma que el talento es “un patrón” de pensamiento, sentimiento o comportamiento que ocurre de manera natural e innata y que puede ser aplicado de manera productiva” (p.30).

Apoyando la noción de talento como un Don referida por los estudiantes, los docentes al respecto plantean que, los talentos son habilidades que puede desarrollarse a lo largo de la vida, y con las que cada estudiante cuenta. Los docentes definen entonces el Talento: como vocación, habilidades innatas y capacidades puestas en práctica en el manejo de

competencias escolares. Las familias por su parte, define el talento o la capacidad como sinónimos, y son descritos en términos de pasión, gustos, e intereses.

Posterior a la definición de los talentos o capacidades elaborada por los participantes (Estudiantes, docentes y padres de familia o acudientes) a partir sus aportes, expresiones y sentimientos, se procedió a co-construir, la forma de identificar los talentos o capacidades escuchando sus voces, dentro del aula escolar.

Luego de analizar la información, dada por los participantes, se evidencia 4 categorías a tener en cuenta para la identificación de talentos o capacidades en el aula escolar, (1) *estudiantes*: en esta categoría se tendrá en cuenta el reconocimiento de las áreas escolares de mayor agrado, los gustos e intereses de los estudiantes en los diferentes contextos, y el reconocimiento de las propias habilidades, o dones. (2) *compañeros*: se tomará en cuenta el reconocimiento de dichas habilidades por parte de los compañeros. (3) *docentes*: reconocimiento de dichas habilidades por parte de los docentes. (4) *Familia*: reconocimiento de dichas habilidades por parte de los padres de familia o acudientes. Estas categorías se explican de mejor manera en la *figura. 3*

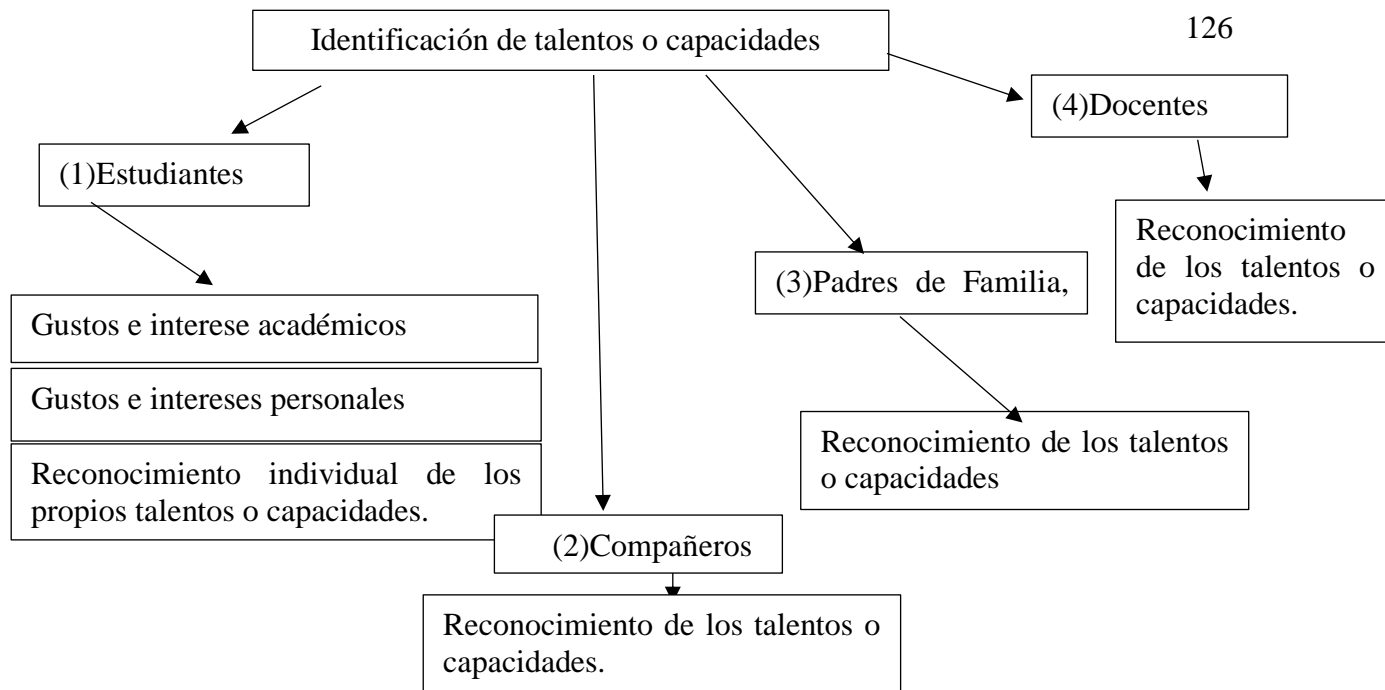


Figura 3. Categorías para la identificación del talento o capacidad en el aula escolar

Teniendo en cuentas dichas categorías se describen a continuación, los aportes, y expresiones de los estudiantes: en cuanto a la *categorías 1*: gustos e intereses académicos, gustos e interese personales, y reconocimiento individual de los talentos o capacidades.

Se encuentra al indagar por los gustos e intereses académicos que los estudiantes muestran mayor prevalencia en el grado 6°, por las áreas de español, artística, matemáticas y educación física. Mientras que, el grado 5°, muestra mayor afinidad con las áreas de artística, español, educación física, y ciencias sociales.

Ambos grados escolares muestran especial interés por las áreas de español, artística, educación física y matemáticas. Algunas de las razones expuestas por los estudiantes por su afinidad con estas áreas son:

“Me gusta español y Ed. física porque se trata de deportes”

(Estudiante No. 8, de 6° grado)

“Artística, es donde uno se expresa y español porque me gustan mucho las historias”

(Estudiante No. 10, de 6° grado)

“Sociales, porque me encanta trabajar en lo que hacemos y lo que investigamos” (Estudiante No. 17, de 6° grado)

“Ed. Física: Porque me gusta hacer deporte, jugar futbol”

(Estudiante No. 28, de 5° grado)

“Me gusta la ciencia porque quiero ser astrologo (astrónomo)

Estudiante No. 29, de 5° grado)

Se encuentra afinidad entre las áreas académicas favoritas y los gustos e intereses, esta información se articula a lo expresando por los estudiantes de ambos grados, al indagar por los gustos e interés personales; sus respuestas fueron ubicadas en seis temáticas. Para el caso de grado 6° las temáticas fueron: deportivas, cognitivas, sociales, artísticas, musicales y escriturales que se registran a continuación en la tabla 5.

Tabla 5. *Gustos e Intereses Estudiantes Grado 6°*

Deportes	Cognitivas	Sociales	Artísticas	Musicales	Letras
Futbol	Matemáticas	Hablar	Dibujar	Bailar	Letras
Juegos	Resolución de problemas	Hacer Amigos	Pintar	Tocar Instrumento	Escribir cuentos o historias
Correr	Analizar		Colorear	Cantar	
Deportes				Actuar	

Para el caso de los estudiantes de grado 5°, la información se organiza en siete 7 temáticas: Cognitivas, musicales, artísticas, deportivas, profesionales, letras, y sociales.

Tabla 6. *Gustos e Intereses Estudiantes Grado 5°*

Cognitivas musicales		Artísticas	deportivas	Profesionales	Letras	Sociales
Crear	Música	Dibujar	Futbol	Modelo	Escribir	Ser gracioso
Inteligencia	Cantar	Arte sub-realista	Jugar	Veterinaria		Ser respetuoso
Aprender más rápido	Bailar	Caricatura	Deportes	Diseñadora de modas		Comprender personas
		Coloreado pintar	Correr			

Luego de comparar la tabla 4 y 5, se encuentra que ambos grados presentan similitud en seis de las temáticas encontradas, (deportiva, cognitiva, social, artística, música, y letras), para el grado 5° se presenta además una temática relacionada con las profesiones que desean. Comprender los talentos o capacidades dependerá de cuanto comprendamos nuestras habilidades y pasiones personales, debemos entonces entender nuestras propias capacidades naturales entendiendo el alcance de nuestras posibilidades, la comprensión de todas las capacidades, comprensión del potencial que tenemos para crecer y cambiar (Robinson, 2016).

Para el reconocimiento individual de los talentos o capacidades, se retomaron las categorías de talentos o capacidades excepcionales propuestos por el MEN (2015), pero representadas por medio de imágenes con el fin de generar mayor comprensión para la diversidad de los estudiantes.

A continuación se expresa en la Tabla 7. Cuáles fueron los talentos o capacidades que los estudiantes reconocen en sí mismos, desde sus gustos, intereses, habilidades o como ellos lo denominan Dones.

Tabla 7. *Talentos o Capacidades identificados en sí mismo**Reconocimiento del talento o capacidad*

Grado	Deportivo	Artes o Letras	Ciencias Sociales Humanas	Ciencias Naturales	Liderazgo	Tecnología
5°	19	17	13	6	6	6
6°	18	16	9	11	5	3

Ambos grados mostraron mayor inclinación por el área deportiva, artes o letras y ciencias sociales y humanas. Sin embargo, fue necesario motivar a reconocer cuáles eran sus talentos o capacidades, ya que manifestaron no saberlo.

Una de las razones por las cuales lo anterior puede explicarse es el hecho de que como lo plantea Ariza, (2016) Son los propios alumnos los que pueden intuir que tienen una capacidad especial para algo; en ocasiones, no querrán sacarlo a relucir si tienen dudas o reparos de la aceptación que su inteligencia pueda tener en el centro educativo, sobre todo si la que se ha desarrollado no se encuentra dentro de las valoradas en el ámbito académico (p. 24).

Teniendo la categoría 1: *Estudiantes*, tanto los gustos académicos, como los gustos personales, y el reconocimiento de las propias capacidades o talentos, al analizar se encuentran elementos comunes, direccionándose a los talentos o capacidades enfocados a áreas del conocimiento como: lenguaje, artes, deportes, y ciencias sociales y naturales.

Esta información se complementa con la categoría 2: *compañeros*, los cuales proponen talentos o capacidades basados en los gustos e interés. En las Figuras 4 y 5 que se presentan a continuación, se muestran las categorías que cada grupo define para identificar los talentos o capacidades del grupo.



Figura 4. Talentos o Capacidades propuestos por el Grado Sexto



Figura 5. Talentos o Capacidades propuestos por el grado Quinto

Los talentos o capacidades nombrados por los estudiantes, fueron validados por la información que se obtuvo de los compañeros de clase.

Los 4 talleres (Metacognición, talento o capacidad, el cerebro y el desafío súper-talentos) permitieron implementar algunas experiencias metacognitivas definidas como:

Son pensamientos, sensaciones, sentimientos que acompañan la actividad cognitiva. Por ejemplo: cuando sabemos que el texto leído ya lo conocíamos, o bien cuando descubrimos que no sabemos el significado de una palabra, etcétera (Gutiérrez, 2005 p.26).

De igual manera es importante reconocer que la metacognición como plantea Pérez, (2010). Trata de identificar y valorar los procesos de pensamiento que subyacen a un producto o respuesta final, buscando que el alumno sea consciente de los propios mecanismos de resolución y de los de sus compañeros, pudiendo modificarlos.

Lo más relevante del procedimiento, consiste en que el alumno se haga preguntas como: qué ha pensado, recordado e imaginado para llegar a esta conclusión. En definitiva, se trata de que el alumno sea consciente, desde el primer momento, de los pasos que ha seguido hasta llegar a la resolución de una tarea (pp. 17-18).

Estas estrategias metacognitivas implementadas en el aula escolar fueron concertadas previamente con los estudiantes.

Los talleres fueron orientados y concertados con los participantes, se desarrollaron a partir del aprendizaje guiado por el maestro, en el cual el estudiante construya procedimientos pero también conceptos.

Desde esta mirada se plantea la estrategia de *preguntas y respuestas*, la *solución de los problemas*, y los *acertijos* como elementos que permitieron evidenciar en los participantes la confrontación y la conversación, se observa que justifican sus respuestas y argumentan desde su experiencia, cómo deben solucionarse los problemas; sin embargo, al inicio de la actividad sus respuestas eran obvias, sin pensar en otra opción pero al confrontar por medio de contra preguntas, hay mayor cantidad de respuestas originales y creativas.

Osses y Jaramillo (2008) justifican que al inicio las respuestas no sean tan creativas

Debido al entrenamiento ciego. Se llama así porque los estudiantes no perciben la importancia de lo que se les solicita o la razón para hacerlo. Se les pide que hagan una tarea de una forma determinada y no se les explica por qué razón deben hacerla de ese

modo. Los alumnos lo hacen, pero no visualizan si esa forma de trabajar es mejor que otras. En consecuencia, no es fácil que la apliquen cuando tengan la opción de decidir cómo hacer el trabajo. De este modo, la enseñanza de las estrategias no conduce a su uso duradero. La instrucción mecánica puede ser útil para aprender pero no para “aprender a aprender”. No parece, entonces, que el entrenamiento ciego sea suficiente para ayudar a los estudiantes que presentan más dificultades para ser autónomos en el aprendizaje (p. 194).

Se observa agrado por las actividades, donde participen desde la palabra, desde la expresión verbal y gestual, esto se evidencia en las observaciones que realizan al finalizar cada taller, manifiestan además en algunas ocasiones no querer escribir.

Obteniendo los siguientes resultados, desde la reflexión se puede comprobar que los estudiantes del grado quinto expresan de manera concreta las tareas propuestas en los diferentes talleres, mientras que en los estudiantes del grupo de sexto se observa, la utilización de mayor cantidad de sinónimos con relación a la realización de la tarea, pero con un sentido global de lo que deben realizar.

“si, muy buena para aprender a interpretar e imaginar”

(Estudiante N° 3, de 6 Grado)

“A imaginar y bien la actividad”

(Estudiante N° 5, de 5 Grado)

En el aspecto de controlar se observa que plantean aspectos de convivencia, para la realización de mejores procesos, como la escucha, y temas como la imaginación. En el

aspecto de monitoreo y evaluación se observan poco participativos en sus respuestas, y se evidencia el no querer escribir.

Durante estas actividades se observa dificultades constantes para seguir instrucciones, sin embargo cabe resaltar que dentro del taller los estudiantes, sobre todo del grado 5° propusieron realizar actividades que mejoren la atención, concentración, percepción, coordinación y razonamiento.

Teniendo en cuenta los gustos e intereses encontrados en los talleres antes mencionados se programa una actividad en la cual se evalúan diferentes talentos mediante estrategias metacognitivas y a partir del trabajo en equipo.

Ambos grupos se observan participativos, al momento de organizarse según sus intereses en una actividad determinada, se observa que lo realizan de manera rápida, esto puede deberse a que la organización de los grupos fue realizada por ellos, lo que implica un conocimiento como compañeros de los talentos o capacidades de sus compañeros, se observó mayor motivación y participación en actividades en grupo, realizan reconocimiento y valoración de las fortalezas de sus compañeros manifestando *“usted es bueno en eso”* *“yo hago los goles, a mí me gusta el futbol”* dentro de las actividades debían concursar con los miembros de los demás equipos escogidos por su talento para determinada actividad por ejemplo: Adivina el personaje, realiza Tres goles, actividad de *¿Cómo lo harías?*, Dibuja el logo de tu equipo, Resuelve el acertijo, e Inventa una frase.

Dentro de las actividades desarrolladas se evidencia para el grado 5, mayor disposición a realizar las actividades que implicaban artes, deportes y lógica, en el grado 6 se presentó mayor disposición por actividades de dibujo, expresión oral y deportes.

Durante esta actividad las respuestas dadas desde la reflexión, el control, el monitoreo y la evaluación, muestran dificultades en la lectura de las preguntas que se les realiza, se observa que cuando se les indaga por la comprensión de la actividad, esto les permite retomar y comprender mejor la instrucción dada.

“El taller consiste en desarrollar habilidades y talentos de los compañeros, comprendimos todo por que explican y dan ejemplos”
“Nos sentimos muy bien porque nos gusta trabajar en equipo”
“Comprendimos todo porque las actividades que nos pone la profe”.
“la tarea la teníamos que realizar copiando y pensando con mis compañeros”. (Grupo N°2, LAS LEONAS, de 6° grado)

Luego del análisis realizado a los talleres surgen categorías emergentes como la *imaginación, la curiosidad y la creatividad*

Los resultados arrojados para el objetivo 1, se presentan en la *figura 6* en la cual se plantea la identificación a partir de los gustos e intereses de los estudiantes y se le dan gran relevancia al reconocimiento de los propios talentos o capacidades, además se muestra una trazabilidad entre lo que piensan cada uno de los participantes, (docentes, padres de familia, estudiantes y compañeros de aula) pero además se muestran categorías emergentes como la imaginación, y la creatividad como factores determinantes en el aula escolar.

Es decir dentro de este objetivo se genera un boceto del modelo de identificación del talento o la capacidad en el aula escolar:

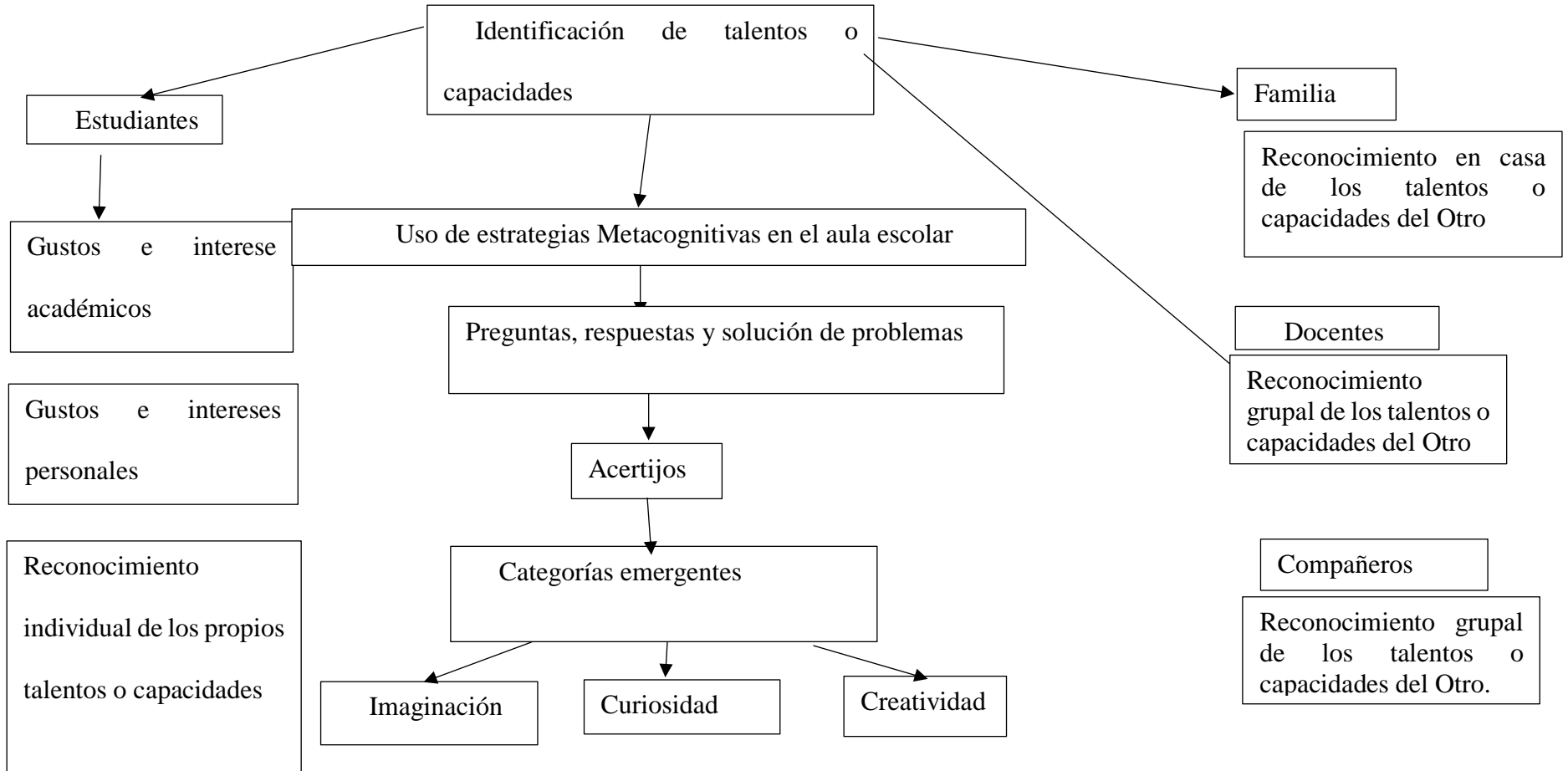


Figura 6. Identificación de los Talentos o Capacidades Estudiantes grados 5 y 6

7.2. La promoción de capacidades o talentos de estudiantes

Con el fin de realizar la promoción de las capacidades o talentos se llevaron a cabo siete talleres, con base en lo encontrado en la identificación, y articulados a las prácticas docentes en las áreas a retomar, para la realización de estos talleres se tuvo en cuenta, la voz tanto de los docentes como de los estudiantes. En ambos grados se programaron talleres en las áreas de español, artística, deportes, sociales, matemáticas, ética y ciencias naturales, teniendo estrecha relación con lo encontrado en el taller de identificación de los talentos o capacidades.

Los talleres se enfocaron en la utilización de diferentes técnicas descriptivas, narrativas, analíticas, y expresivas planteadas por García, González, Quiroz, y Velásquez (2003), y temáticas que hacen parte del currículo con énfasis en estrategias metacognitivas, así mismo, se utilizó en cada uno de los talleres, una guía en la cual cada estudiante expresaba sus estrategias metacognitivas.

El análisis de la información obtenida en los talleres con relación a la valoración de dichos talentos o capacidades se da mediante la siguiente estructura: *Reflexionar* ¿Cuál es la tarea que tengo que hacer?, ¿Cómo la vas a resolver? Enumera los pasos, *Actividad*, propuesta desde las áreas *Controlar* ¿Estoy comprendiendo?, ¿Necesito regresar? Porque, *Monitorear* ¿Hay algo que puedo mejorar?, ¿Podrías resolverla de otra manera?, ¿Algo no me quedo claro? *Evaluar*. ¿Cómo te pareció, que te gusto de la actividad, y qué aprendiste? ¿Cómo me siento en la actividad?, y ¿cómo fue tu comportamiento?.

7.2.1. Reflexionar y controlar.

Se observa que durante los talleres ambos grados, comprenden la actividad asignada, y se evidencia avances en la construcción de los pasos o las estrategias para resolver la tarea asignada,

de igual manera se encuentra que, con relación a los primeros talleres de identificación, hay mayor descripción de los pasos a llevar a cabo para realizar la tarea. Se observa además mayor reconocimiento de las estrategias metacognitivas que deben realizar para finalizar una tarea.

“1. Analizar el cuento, 2. Pensarlo, 3.Escribirlo”

(Estudiante N°6, de 5 grado)

“1, tengo que escribir como quiero mi historia, 2, tengo que escribir y aprendérmelo, 3, después tengo que actuar.”

(Estudiante N°11, de 5 grado)

“1. Imaginando 2. Recordando la versión original. 3. teniendo buena comprensión lectora.4. Escuchando” (Estudiante N°14, de 6 grado)

“1. Viendo la versión original. 2. Teniendo Imaginación. 3. Cambiando el final. 4 y copiando.” (Estudiante N°24, de 6 grado)

“1. Escucho bien el cuento que lee la maestra. 2. Saco la hojita del cuento. 3. Hago el cuento con nueva versión”

(Estudiante N°39, de 6 grado)

La implementación de estas estrategias metacognitivas permite como lo plantea Jaramillo y Simbaña, (2014):

Estos aspectos explicativos sobre el proceso metacognitivo, centran su atención en la toma de conciencia, hace que el ser humano a través de su conocimiento propio genere habilidades y estrategias para resolver problemas, y sean un aporte significativo para su vida propia (p.16).

Teniendo en cuenta lo anterior y en el desarrollo de las actividades que se propusieron, se observan dificultades para realizarlas las actividades, esto debido a que solicitan ayuda para crear

historias, definir conceptos desde la experiencia, crear patrones artísticos o dibujos, esto se hace más evidente en el grado 6°, donde constantemente manifiestan que requieren mayor direccionamiento, y cuando se les da la orientación la copian literalmente. Por lo cual fue necesario hacer confrontación o contra preguntas, ejemplificar y modelar en varias de las actividades, sobre todo en los primeros talleres que se presentaron, y en áreas como: español, ciencias naturales y artísticas, constantemente surgían preguntas orientadas a darles apoyo. Sin embargo, al finalizar los talleres se observa menor solicitud de ayuda, mayor participación en cuanto a la resolución de la tarea, esto se evidencia en la elaboración y categorización de los pasos a tener en cuenta para desarrollar la tarea.

Los resultados encontrados con relación a reflexionar y controlar ponen de manifiesto la importancia que otorgan los estudiantes, en el establecimiento de rutas o pasos como analizar, pensar, comprender, imaginar, aprender, recordar, escuchar y actuar. Pero también ponen de manifiesto la necesidad que tienen cada una de las áreas del saber académico dentro del aula escolar, para conocer cuáles son los pasos que los estudiantes utilizan para enfrentarse a una tarea. En este sentido autores como García, Llantada, Mena (2011), describen en su propuesta Argos que la identificación es solo un paso y se da en mayor medida desde un aspecto psicológico, plantean que la sensibilización y el conocimiento que el docente tenga sobre su estilo de enseñanza se enfoca más al aspecto pedagógico, así estimula los diferentes talentos o capacidades y que solo así se podrán generar cambios en el currículo con un enfoque metacognitivo.

De igual manera Gravini y Iriarte (2008), en su estudio sobre procesos metacognitivos afirman que la identificación de los diferentes estilos de aprendizaje, están ligados a la forma en que ellos establecen rutas o pasos a seguir para resolver una tarea. Al confrontar los datos encontrados en campo y los descritos por los investigadores se encuentra que las reflexiones de los estudiantes

son el primer paso para fundamentar un entrenamiento metacognitivo, este aspecto es planteado por Tourón y Campión (2013), cuando plasman su modelo DT-PI, para la “Atención a la diversidad y desarrollo del talento en el aula”, la importancia de ajustar el currículo a los ritmos y estilos de los estudiantes, este aspecto es planteado por los estudiantes en sus respuestas como necesario y al reflexionar sobre la necesidad de espacios y estrategias variables, así como lo plantea dicho estudio en el uso de herramientas tecnológicas.

7.2.2. Monitorear.

En ambos grados se evidencia en los talleres, que su participación y motivación está ligado a las tareas asignadas en áreas como: español, ciencias sociales, ciencias naturales, ética y artes, sin embargo, por parte de los estudiantes se evidencia un especial interés por el uso del dibujo, como forma para resolver las tareas asignadas, además de otras formas artísticas como la actuación, al igual que formas como la escritura y la narración. A continuación, se presenta en la *Figura. 7*. Las maneras más nombradas por los estudiantes, como formas alternas para resolver una tarea.

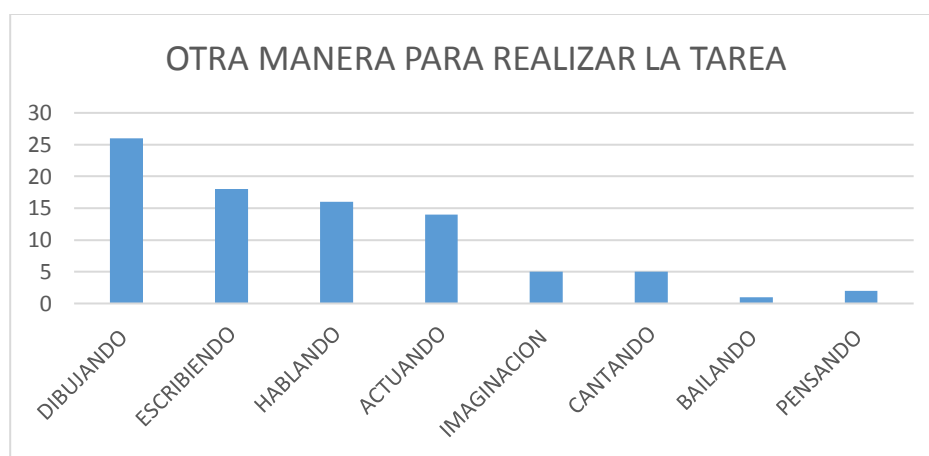


Figura 7. Formas alternas identificadas por los estudiantes de ambos grados para desarrollar una tarea.

Con relación a los talleres de matemáticas y deportes se observa, que los estudiantes de ambos grupos, manifiestan formas diferentes de resolver las actividades, dando mayor relevancia al dibujo, la escritura y el trabajo en equipo como formas diferentes de resolver las tareas que le son asignadas en dichas áreas, como se puede apreciar en la *Figura 8*.

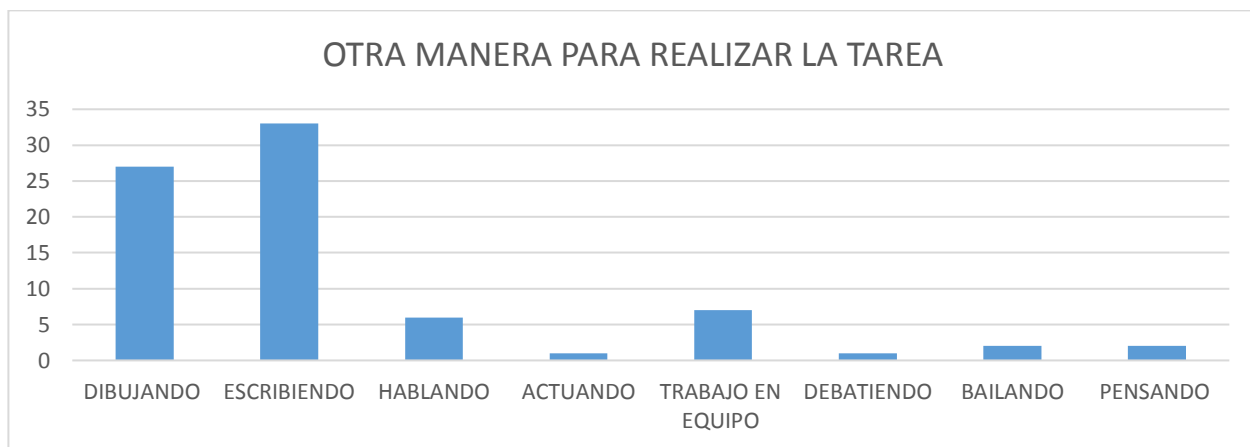


Figura 8. Formas diferentes de realizar la tarea en áreas como matemáticas y deportes identificadas en ambos grados.

En cuanto a las estrategias de monitoreo, se observa en ambos grados expresiones que dan cuenta de la importancia de los elementos sociales, las relaciones interpersonales y de la influencia de la escucha, el silencio, y la rapidez en la ejecución de las actividades, para la metacognición, además plantean algunos aspectos emocionales como los manifestados a continuación “*mi escritura y mi sentido de hacer cuentos*” (*Estudiante N°34, de 6 grado*), “*A creer un en la fantasía*”, (*Estudiante N°25, de 6 grado*), “*con nervios de hacer el cuento*” (*Estudiante N°13, de 5 grado*), procesos cognitivos como la atención, la creatividad, la concentración, la imaginación, y procesos de la tarea como la escritura, y su velocidad, la lectura, la comprensión y la elaboración de ideas que influyen de manera determinante en la elaboración de la tarea.

Si dibujando. Puedo expresar el cuento por medio de imágenes ilustrativas Actuando, puedo hacer mímica actuando. (Estudiante N°29, de 6 grado),

En los talleres de las áreas de matemáticas y deportes los estudiantes manifiestan y hacen conciencia de la importancia que tiene “*Analizar la pregunta antes de responder*”(Estudiante N°2, de 5 grado), “*Hay que pensar para poder actuar o hablar*” (Estudiante N°29, de 6 grado), “*Agilidad de pensamiento*”(Estudiante N°10, de 6 grado), pero además manifiestan la importancia de resolver problemas, de la atención, la imaginación, y retoman aspectos sociales tales como trabajar en equipo como un punto recurrente dentro de sus expresiones.

Dentro de los resultados encontrados en el aspecto de monitorear se establecen en ambos grupos como la motivación, participación, relaciones interpersonales, aspectos socio-emocionales, trabajo en equipo y procesos cognitivos son considerados como elementos relevantes por parte de los estudiantes, este resultado tienen concordancia con lo planteado por Prieto, Hervas y Bermejo (1997), en estudios de mejora cognitiva y superdotación, en la escuela, en el cual se reconocen categorías como habilidades, cognitivas, psicosociales y afectivas. De igual manera Sánchez, Castaño y Tamayo (2015) presentan que sentir-pensar-actuar, son los elementos que los estudiantes de los grados de secundaria retoman como importantes para monitorear el aprendizaje.

7.2.3 Evaluar.

En ambos grados los resultados obtenidos en este aspecto, hacen parte de un proceso de reflexión de los participantes, en el cual se puso en evidencian la necesidad de implementar en la resolución de sus tareas, el análisis, la interpretación, la solución de diferentes problemas, y el fortalecimiento de procesos superiores como la atención, concentración, además de la comprensión

lectora, estas reflexiones llevadas a cabo por los estudiantes durante los talleres, permite evidenciar lo que aprendieron, pero también que procesos se movilizan para mejorar dicho aprendizaje, por ejemplo *“Aprendí que todo en la vida tiene otro sentido”* (Estudiante N°7, de 5 grado), *“Me gusto la actividad porque es para Inspirarse para aprender”* (Estudiante N°16, de 5 grado) *“Me pareció muy bien y divertida la actividad y aprendí analizar mejor y a pensar las cosas mejores”*, (Estudiante N°2, de 6 grado) *“Aprendí que podría tener un escritor dentro de mi”* (Estudiante N°22, de 5 grado) *“porque si dicen que todos somos iguales por que existe el racismo”* (Estudiante N°43, de 6 grado), *“Me sentí muy bien porque conocimos las cosas buenas y malas de Colombia”*, (Estudiante N°23, de 6 grado) este tipo de reflexiones es donde se evidencia que los talentos o capacidades pueden florecer dentro del aula de clase.

Esta reflexión se integra con lo planteado en los talleres con relación a las tareas potencialmente exigentes, que son las que permitirá no solo reconocer la metacognición, sino que a través de ellas potencializar y florecer los talentos en las diferentes áreas. Al respecto González, (2009)

Cuando alguien ejecuta una tarea intelectualmente exigente, son objeto de su atención metacognitiva: (a) las representaciones que él tiene acerca de sí mismo (actitudes, valores, creencias, preferencias, concepciones acerca de la tarea); (b) las acciones que despliega durante el desarrollo de la tarea (comparar los logros intermedios obtenidos con la situación deseada final; en caso de que haya discrepancia, la actividad en sí es detenida y transformada en objeto de reflexión; en este caso se formula a sí mismo preguntas tales como: *¿Qué estoy haciendo? ¿Hacia dónde voy? ¿Qué tanto me estoy alejando de la meta? ¿Es necesario volver atrás y comenzar de nuevo? ¿Debe buscarse otro plan de ataque?*; (c) sus estados emocionales, su grado de satisfacción con la tarea que está realizando, el grado de dominio que tiene sobre el proceso, la pericia en la realización de las operaciones que efectúa (p. 134).

Se evidencia además dentro de las reflexiones hechas por los estudiantes la importancia del trabajo en equipo, el poder compartir y conversar sobre los diferentes temas, esto ayuda a aclarar dudas y a manifestar lo que cada uno entendió de la tarea.

Otros de los resultados obtenidos con relación a las reflexiones de los estudiantes, es que se observa que sus producciones escritas tienen mayor extensión, en los estudiantes del grado sexto, evidencia de ellos es: *“Me pareció muy buena la actividad porque pude aprender, mas y arriesgarme más”* (Estudiante N°10, de 6 grado), *“me pareció excelente esta actividad porque hablamos de política”* (Estudiante N°6, de 6 grado).

En el apartado establecido en el taller para que los estudiantes registren cómo está su motivación durante los diferentes momentos del taller (al inicio, en el desarrollo y al final de la actividad), los estudiantes de quinto grado manifiestan motivación durante los tres momentos, sin embargo algunos estudiantes muestran en sus respuestas cómo cambia su proceso de motivación en cada uno de las actividades que se proponen debido a su comportamientos: al inicio, *bien*, a la mitad de la actividad, *“cuando estaba escribiendo charlaba mucho y no lo hacía, muy bien y yo había terminado, al final bien”* otro ejemplo es al inicio, *“bien”*, en medio de la actividad, *“bien”*, al final *“bien nos diste otro poquito de tiempo para terminar”* (Estudiante N°7, de 5 grado), , estas expresiones dadas por los estudiantes permiten evidenciar la necesidad que manifiestan por espacios para la expresión verbal, para plantear preguntas, *“Bien, Porque seguí todas las instrucciones...me sentí bien porque me podía expresar como quiera”* (Estudiante N°17, de 6 grado), dentro de los resultados obtenidos se encuentran también categorías emergentes como la *imaginación, la creatividad y la curiosidad, como* elementos que los estudiantes identifican como necesarias no solo para resolver la tarea, sino para que el docente en clase implemente más actividades creativas, imaginativas y donde deban buscar, indagar, descubrir e investigar.

En virtud de aquello, lo más importante, es que en la aula de clase los docentes deben aplicar estrategias pedagógicas en los procesos del psico-aprendizaje, en función de cada una de las asignaturas. El objetivo será potencializar la creatividad para desarrollar conocimientos propios ya que cada una de ellas tiene su propia especificidad, y hay que agregar estrategias según los momentos del aprendizaje, entre los que se destaca: conocimientos previos pertinentes (pre-requisitos), esquema conceptual de partida, estrategias para el nuevo aprendizaje; y finalmente para la transferencia y/o aplicación de lo aprendido (conocimiento del conocimiento y su valor metacognitivo) (Jaramillo y Simbaña, 2014, p.16).

Con relación a lo anterior se encuentran que algunos docentes manifiestan momentos en donde se pueden conocer los talentos o capacidades, tales como: en la observación de las destrezas, en los productos elaborados en clase, en los aportes, en los debates, en la argumentación y en las narrativas propias de su experiencia de vida, expresiones orales y escritas las que según los docentes abonaran el terreno para el florecimiento de los talentos.

“Siempre desde el área de ética basada en la reflexión se hacen preguntas para que el estudiante se cuestione y vaya más allá.” (Docentes N°1, de 6 grado)

“Con la observación directa en el desarrollo de sus procesos. Con el desempeño y apoyo para lograr mejores resultados, con las fortalezas que demuestre” (Docentes N°7, de 6 grado)

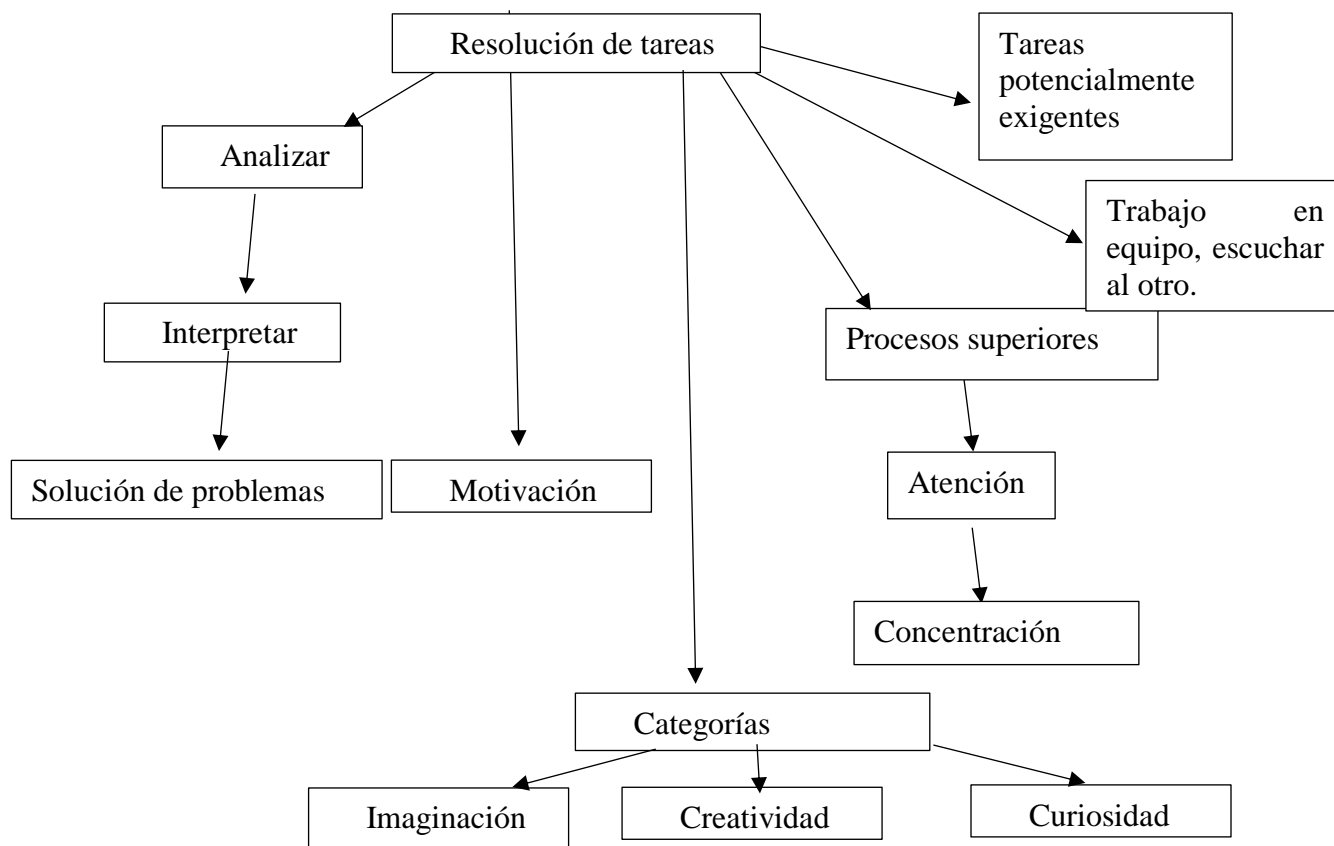
Armstrong (como cito Ariza, 2016) indica que los profesores pueden (y deben) ayudar a los alumnos a descubrir o identificar qué inteligencias tienen más desarrolladas. Como anécdota, destaca que podemos intuir cuáles son esas inteligencias por la manera en la que se “portan mal” en clase: el lingüístico hablará fuera de turno, el corporal se levantará a menudo, el espacial estará

dibujando garabatos... Por otro lado, propone observar qué hace el estudiante en el tiempo libre: si lee, si juega, si habla, si dibuja... Habitualmente será en un entorno informal cuando el alumno, no sujeto a las reglas escolares, desarrolle aquello para lo que instintivamente sabe que es bueno (p. 23).

Otros de los docente no participan en el taller, y tampoco llenaron el instrumento.

En la *figura 9*. Se expresan los elementos definidos por los estudiantes de ambos grupos en la categoría de *Evaluar*, como elementos importantes en la realización de una tarea. Y de sus expresiones resultan además 3 elementos emergentes, imaginación, creatividad y curiosidad.

Figura 9. Elementos necesarios para la resolución de tareas.



Los resultados obtenidos permiten además establecer relaciones entre las técnicas (descriptivas, narrativas, analíticas y expresivas) de García, González Quiroz, y Velásquez (2003), utilizadas en los talleres y los resultados obtenidos en cuanto a la reflexionar, contralar, monitorear y evaluar.

Las técnicas utilizadas en el momento de la valoración de los talentos o capacidades durante los talleres se enfocaron en a las 4 técnicas en cinco de los talleres, teniendo en cuenta el área y el objetivo, en los dos talleres restantes se utilizaron 2 técnicas (analíticas y descriptivas), observándose que los cinco talleres, los estudiantes pudieron pasar de describir el que? piensan o que sienten al cómo?, se evidencia además en las respuestas dadas y en la motivación reflejada que en cuanto las técnicas narrativas expresan con claridad los acontecimientos, y comprensión de las experiencias, de igual manera se observa que hay avances en las representaciones que realizan utilizando la actuación y el dibujo como medio para narrarlas, articulando lo aprendido a la experiencia.

En cuanto a las técnicas expresivas los estudiantes logran ponerlas en las actividades que realizan para resolver una tarea desde manifestaciones gráficas, escritas, verbales, gestuales, y musicales.

Por ultimo las técnicas analíticas, permitieron evidenciar las reflexiones de los estudiantes sobre sus talentos o capacidades, sobre como establecen relaciones para realizar una tarea, sobre los apoyos que tanto padres o docentes pueden realizar para mejorar sus procesos cognitivos y metacognitivos, les permitieron realizar comparaciones entre las tareas presentadas por los docentes y las que ellos proponen con el fin de generar procesos de creatividad y curiosidad, y rescatan asi el valor de la imaginación para los procesos educativos y el desarrollo e identificación de los talentos o capacidades, de igual manera plantean como el trabajo en equipo y las relaciones con sus compañeros para mejorar la convivencia les permitirán mayores procesos de atención

7.3. Orientaciones para la implementación de estrategias metacognitivas en el aula.

Para la co-construcción de las orientaciones que favorezcan la identificación y promoción de los talentos o capacidades, en el aula escolar por medio de la implementación de estrategias metacognitivas, se implementó la técnica interactiva, colcha de retazos, la cual favoreció la expresión de apreciaciones, sentimientos y voces de los diferentes participantes (familias, docentes y estudiantes).

Esta técnica permitió a las familias, docentes y estudiantes, conversar sobre sus aportes, dudas, sentimientos, conocimientos y puntos de vista, sin embargo, durante el taller con familias, se hace evidente una marcada inasistencia lo que ocasiono la reprogramación de taller para una segunda oportunidad, en la cual asistieron 20 familias para el grado 6°, mientras que para el grado 5° solo asistieron 5° madres.

Las familias plantean apreciaciones sobre cómo los docentes pueden reconocer los talentos o capacidades de los estudiantes en el aula escolar, mediante la observación, la utilización de estrategias divertidas, actividades grupales, y conocimiento del estudiante.

“Observar detalladamente a cada alumno en actividades libres haciendo más didácticas las clases”, (Familia N°4, de 5 grado) “Haciendo actividades divertidas en la clase y diferentes al día a día”, (Familia N°8, de 5 grado) “actividades de participaciones grupales”, “compartiendo más actividades y en sus expresiones y críticas”, (Familia N°9, de 5 grado) “Da una forma no muy profunda conocer el alumno” (Familia N°22, de 5 grado).

Los padres de familia, además, manifestaron la necesidad de que, en el aula escolar, el docente conozca a los estudiantes, por medio de actividades o talleres y con esto establecer sus gustos e

intereses. También otorgan valor a la necesidad de escuchar a los estudiantes, de hablar con ellos preguntándoles por sus talentos o capacidades.

“Los profes pueden identificar el talento de mi hija dándole o brindarle su confianza, en ambos como alumna y profesora y con el apoyo del profesor y mucho dialogo y acompañamiento.” (Familia N°30, de 6 grado).

Todos los estudiantes deberían tener la oportunidad de desarrollar sus destrezas de pensamiento superiores, así como de seguir contenidos rigurosos y actividades de investigación de primera mano, más que aquellas de mínimo esfuerzo que hoy se encuentran en los textos escolares (Renzulli, 2008 p.27).

Al momento de describir las orientaciones, los padres de familia expresaron tanto actividades, como estrategias, pero además hacen un especial énfasis en elementos a tener en cuenta para la identificación y promoción de los talentos o capacidades. Por lo cual en la tabla 8 se clasifican las orientaciones que los padres de familia expresaron, asignándoles una categoría de clasificación.

Tabla 8. *Orientaciones dadas por los Padres de Familia o Acudientes*

Actividades a realizar en el aula Escolar	Elementos necesarios para que el docente identifique y promocioe el talento o la capacidad en el aula escolar	Estrategias metacognitivas que el docente puede utilizar en sus actividades de clase
Talleres, exámenes Conversatorio.	Observación del estudiante Identificación de sus gustos e intereses en las diferentes áreas académicas.	Ejercicios de análisis Utilización de acertijos matemáticos, resolución de problemas, debates.
Conversatorio con los padres para conocer los gustos o intereses del estudiante	Motivación en las actividades desde la creatividad.	Subrayar lo más importante
Actividades artísticas y deportivas.		Trabajo en equipo

Lo planteado por los padres de familia o acudientes refleja la importancia que estos otorgan al apoyo tanto familiar como escolar, y el reconocimiento que dieron a la metacognición como vía para que los estudiantes desarrollen sus potenciales. De igual manera los padres de familia o acudientes manifiestan que para la valoración del talento o capacidad es necesario realizar apoyos desde casa, a partir de la revisión, la investigación y supervisión de tareas escolares.

Desde la implementación en casa de estrategias metacognitivas los padres de familia o acudientes del grado quinto expresan: *“Me siento a su lado la oriento en lo que no entiende, la ayudo a consultar cuando es necesario”* (Familia N°11, de 5 grado). *“Le reviso los cuadernos que tiene tareas. Le digo o pregunto lo que explico la profesora”*. (Familia N°20, de 5 grado). *“Según la tarea le voy ayudando, explicando, si ella no entiende”* (Familia N°3, de 6 grado). En este sentido los padres de familia afirman que, el acompañamiento en cuanto al control y monitoreo para la realización de las tareas, se basa en la verificación de procesos atencionales y de concentración en casa *“Estando pendiente de que resuelva y concentrada”* (Familia N°30, de 5 grado). *“Estoy pendiente que no esté jugando ni viendo tv, mientras estudia”* (Familia N°27, de 5 grado). Pero poco en ayudar al estudiante a construir o direccionar su propio aprendizaje.

Al respecto con los estudiantes se evidencia que desean ser escuchados y afirman que una forma para conocer sus talentos o capacidades es practicándolas y demostrándolos en clase, plantean además que otra forma es: *“Haciendo todas las cosas para ver cual me sale mejor”* (Estudiante, N°9, de 6 grado).

En este sentido, se resalta la necesidad de los estudiantes de ser escuchados y de tener el trabajo en equipo como apoyo en la construcción de las tareas que se le asignen.

Skliar, (2009). Ya casi no se conversa con los otros, ya no se conversa de otras cosas; en el mejor de los casos sólo se conversa siempre entre los mismos y siempre de las mismas cosas.

El lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías donde cada uno repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su poca expresividad y de su incapacidad manifiesta para la escucha del lenguaje de los demás. Casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sean propias, casi nadie escucha sino el eco de sus propias palabras, casi nadie encarna la huella que dejan otras palabras, otros sonidos, otros gestos, otros rostros.

Esta dificultad o imposibilidad de conversación en educación tiene que ver en parte con el vaciamiento del lenguaje de la disciplina pedagógica. Hay una clara sensación de vacuidad y la percepción de que todo se ha vuelto impronunciable (pp. 5-6).

Enumerar los pasos para resolver una tarea, es otra de las estrategia metacognitiva que los estudiantes plantean como necesaria para identificar y valorar sus talentos o capacidades. *“Porque uno aprende más poniendo los pasos para demostrar un poco más de nuestro talento”*. (Estudiante, N°2, de 6 grado).

A continuación se presenta en la tabla 9. Las orientaciones que los estudiantes describieron, clasificadas en categorías.

Tabla 9. Orientaciones dadas por los Estudiantes

Actividades a realizar en el aula Escolar	Elementos de apoyo por parte de los padres de familia o acudientes.	Elementos de apoyo por parte del docente	Estrategias metacognitivas que el Estudiante puede utilizar en sus actividades de clase
Actividades artísticas y deportivas	Explicaciones “nos pueden ayudar explicándonos sobre el tema o la acción que nos guste, ya sea un deporte o algo sobre la tecnología o el arte o sobre las ciencias naturales”	Incentivar la creatividad en las actividades, o en la realización de cuentos.	Trabajos en equipo
Debates	Hacer preguntas	Estrategias de aprendizaje por Descubriendo.	Actividades mentales
Lectura crítica y artística		Explicaciones “nos pueden ayudar explicándonos sobre el tema o la acción que nos guste, ya sea un deporte o algo sobre la tecnología o el arte o sobre las ciencias naturales”	Preguntas
<p>Actividades en espacios diferentes al aula escolar</p> <p><i>“dejándonos salir porque podemos cambiar de ambiente y pensamos más, que nos pongan a realizar acciones diferentes a de lo común” “que nos deje salir al lugar del colegio donde nos sentimos cómodos”</i></p> <p>Más actividades didácticas y menos trabajo de transcripción y teórico.</p>		Hacer preguntas	

Luego de analizar lo expresado por los estudiantes en cuanto a las orientaciones que proponen se presenta algo recurrente en sus voces y es la necesidad de hacer preguntas para identificar y valorar los talentos o capacidades en el aula escolar

Los estudiantes además plantean las dificultades que se presentan en el aula, debido a la falta de escucha, por lo cual ellos también manifiestan que es necesario proponer grupos de ayuda en clase: “*separando los grupos habladores y con ayuda a los que no saben sobre el tema*” (Estudiante, N°29, de 5 grado). “*separando los corrillos a buena distancia para no parar la clase*” (Estudiante, N°34, de 5 grado).

Durante el momento 4, del proyecto, se indaga a los estudiantes por los talentos o capacidades que identifican luego de la implementación de los talleres y se comparan los resultados arrojados en el momento 1. En la tabla 10. Se encuentran las respuestas frente a la pregunta, ¿cuál crees que es tu talento o capacidad? Encontrándose que para el grado 5°.

Tabla 10. *Cuadro Comparativo Talentos o Capacidad Grado Quinto*

Momento investigativo	Talentos o Capacidades								
	Liderazgo	Artes	Deporte	Tecnología	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Procesos Cognitivos	Convivencia	Matemática
Momento 1	X	X	X	X	X	X			
Momento 4		X	X		X	X	X	X	X

Los talentos o capacidades denominados por los estudiantes en el momento 1 se expresan así (creatividad, artes, deportes, tecnología-robótica, ciencias sociales y naturales) para el momento 4, los estudiantes manifiestan los siguientes talentos o capacidades, pero además mencionan otras categorías, procesos superiores (atención, metacognición y creatividad), áreas, arte(música, pintura, dibujo, cantar), deportes, matemáticas, ciencias naturales y sociales y finalizan con la categoría de convivencia.

Para el grado 6°, se encuentra que los estudiantes plantean en el momento 1, y en el momento 4, las mismas categorías, observándose similitudes en la creatividad, en las artes (pintar, manualidades, dibujar), y en los deportes. Y se observan diferencias en las categorías definidas en el momento 1, relacionadas con las áreas de tecnología, ciencias sociales y naturales, para el momento 4, los estudiantes resaltan los procesos cognitivos (atención, concentración), la convivencia y el liderazgo y dejan de lado las áreas académicas. Esta información se presenta en la Tabla 11.

Tabla 11. *Cuadro Comparativo Talentos o Capacidad Grado Sexto*

Momento investigativo	Talentos o Capacidades								
	Creatividad	Artes	Deporte	Tecnología	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Procesos Cognitivos	Convivencia	Liderazgo
Momento 1	x	x	x	x	x	x			
Momento 4	x	x	x				x	x	x

Dentro de estas categorías llama la atención el tema de convivencia como un factor relevante en ambos grupos y como plantea Skliar, (2010):

La convivencia con los demás se juega, entonces, entre un límite y un contacto con el otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afección que muchas veces pretende aniquilar todo aquello que nos perturba, todo aquello que nos inquieta, no habría otro deseo posible que aquel que expresa que el otro siga siendo otro, que la alteridad del otro siga siendo alteridad. Ahora bien: ¿Cómo sería factible ese deseo de dejar que el otro siga siendo otro? ¿Acaso la voluntad de la relación debe ser, siempre, voluntad de dominio y de saber/poder acerca del otro? ¿Qué límites de afección plantea el otro cuerpo no ya apenas en su presencia material (es decir, el “aquí estoy yo”), sino sobre todo en su propia existencia (esto es: “no apenas aquí estoy, sino yo también soy”)? ¿Y qué efectos podrían

producirse al pensar en una transmisión educativa que no intenta cambiar al otro, que no pretende hacerlo ajeno a su alteridad? (p. 106).

Sin embargo, en lo expresado de manera escrita y oral se encuentra coherencia con lo planteado por los estudiantes y padres de familia, con relación a la necesidad de escuchar a los estudiantes, de observarlos en sus clases y en la realización de actividades variadas como: trabajo en equipos, conversatorios, debates, cuando realizan preguntas, y cuando dan sus opiniones.

Por su parte los docentes establecen las orientaciones, guiados por actividades y estrategias implementadas desde sus áreas en el aula escolar.

“Se propone el tema y se da la opción al estudiante de desarrollar la actividad de acuerdo a su talento, dibujar, escribir, crear, cantar, etc. Por ejemplo el lema de la tolerancia cada uno expone de acuerdo a su habilidad” (Docentes, N°6, de 6 grado).

Sin embargo los docentes manifiestan estar abiertos al apoyo y florecimiento del talento o la capacidad, y que si bien se les brindaron estrategias metacognitivas para ser usadas en el aula escolar, se encuentra que no todos los docentes las implementan de manera intencionada o planeada, para que cada estudiante resalte sus talentos o capacidades, las aplican orientados más por sus años de experiencia, y habituación en la enseñanza,

En la tabla 12. Los docentes manifiestan que las orientaciones para la implementación de estrategias metacognitivas en el aula escolar, deberían darse en ligadas al aprovechamiento de los talentos o capacidades por medio de actividades en grupo, e individuales, plantean actividades.

Tabla 12. *Orientaciones dadas por los Docentes*

Organización de participantes (estudiantes) en el aula escolar	Aspectos a tener en cuenta en el aula escolar para la identificación y promoción de los talentos o capacidades	Actividades utilizadas por los docentes, en las cuales se incluyen las estrategias metacognitivas
Trabajo en equipo	Aprovechamiento del talento o la capacidad, en las actividades	Glosarios, vocabulario, sopas de letras, biograma, crucigrama
Trabajo individual	Dar actividades de mayor complejidad capaces de desarrollar	Utilización de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación)
Exposición oral	Dar a los estudiantes diferentes alternativas para realizar las actividades y que ellos elijan cual les agrada más. Observar, hacer producir y evaluar	Teóricas y de aprendizaje significativo Lectura, solución de problemas, modelamiento, elaboración de escritos, dinámicas de conocimientos Reflexión escrita sobre un tema, debates, confrontación de ideas. Elaboración del proyecto de vida

Los manifestado por los docentes evidencia, que sus orientaciones están ligadas a la organización del aula escolar, a las actividades que desde su área se pueden aplicar y a como estas actividades pueden ser orientadas o direccionadas con un enfoque metacognitivos.

Co-construir con estudiantes, padres de familia y docentes algunas orientaciones para la implementación de estrategias metacognitivas que favorezcan la identificación y promoción de capacidades o talentos en el aula.

Los resultados obtenidos desde cada uno de los participantes, se retoma mediante la tabla 13.

En la cual se encentra al analizar la información de los participantes las siguientes categorías: identificación, promoción de los talentos o capacidades y estrategias metacognitivas, además manifiestan las formas desde la visión de los participantes de identificar y promocionar mediante la implementación de estrategias metacognitivas.

Tabla 13. *Orientaciones para la implantación de estrategias metacognitivas en el aula escolar*

Participantes	Identificación del talento o la capacidad	Promoción del talento o la capacidad	Identificación y promoción, del talento o la capacidad mediante estrategias metacognitivas
Estudiantes	Practicándolas y demostrándolos	Observación, estrategias divertidas, actividades grupales, y conocimiento del estudiante	Enumerar los pasos para resolver una tarea. Trabajo en equipo Ejercicios de análisis Utilización de acertijos matemáticos, resolución de problemas, debates. Subrayar lo más importante
Docentes	Por medio de la inteligencias múltiples. Conversatorio con los padres para conocer los gustos o intereses del estudiante. Actividades artísticas y deportivas. Observación del estudiante Identificación de sus gustos e intereses en las diferentes áreas académicas. Motivación en las actividades desde la creatividad.	Através del dialogo y la observación, Talleres, exámenes Conversatorio. Actividades artísticas y deportivas.	-Elaboración de escritos donde indaguen habilidades de escritura y lectura. -Participación en clase elaboración de conceptos, comentarios de historias de vida. -Elaboración de escritos donde indaguen habilidades de escritura y lectura -Talleres y trabajos en clase evaluación autoevaluación, actividades de refuerzo del tema visto guías, exposiciones, implementación de preguntas y respuestas. participación en clase elaboración de conceptos, comentarios de historias de vida Dialogo y la observación Tema, acuerdos, actividades-propósitos. Trabajo en equipo, seleccionar alumnos que compartan afinidad por diversas temáticas. Trabajo individual

Padres de familia o acudientes	Actividades artísticas y deportivas.	<p>Motivación</p> <p>Explicaciones</p> <p>Realización de preguntas</p> <p>Incentivar la creatividad en las actividades, o en la realización de cuentos.</p> <p>Estrategias de aprendizaje por descubriendo.</p> <p>Apoyo continuo y motivación para el aprendizaje.</p> <p>Explicaciones del maestro.</p>	<p>Preguntas claves, imágenes, ideas previas.</p> <p>Actividades de desarrollo= diversidad, practicas, correcciones, estímulos, retroalimentación.</p> <p>Lectura reflexiva y de ahí introducción al tema, conocimientos previos, así no sean muy acertados breve copia como complemento, actividad de culminación.</p> <p>Preámbulo que incluye preconceptos o síntesis previa, partiendo de una lectura preliminar o de ambientales.</p> <p>Explicación teórica conceptual.</p> <p>Actividades de afianzamiento y evaluación. Socialización y síntesis.</p> <p>Revisión, la investigación y supervisión de tareas escolares.</p> <p>Trabajo en equipo o individual</p> <p>Debates</p> <p>Lectura crítica y artística</p> <p>Actividades de lógica</p> <p>Actividades en espacios diferentes al aula escolar</p> <p>Más actividades didácticas y menos trabajo de transcripción y teórico.</p>
--------------------------------	--------------------------------------	---	---

Los resultados encontrados, muestran como los docentes destacan el trabajo en equipo, las posibilidades expresivas, la utilización de estrategias basadas en TIC, y la solución de problemas entre otras. En cuanto a las orientaciones planteadas por los estudiantes estas giran en torno a la creatividad, el uso de debates, elaboración de preguntas, y aprendizaje por descubrimiento y al fortalecimiento de la curiosidad o imaginación, en este sentido el proyecto Spectrum de Varela y Plasencia (2005), valida lo expresado por los estudiantes en cuanto a la necesidad de

experimentación, y desde la curiosidad innata. En este sentido los resultados también son validados teniendo en cuenta lo planteado por Chávez, Zacatelco, y Acle (2009), en donde resaltan la importancia de la creatividad para la identificar el potencial, de igual forma Márquez y Cuevas (2017), corroboran los resultados obtenidos desde la transferencia de experiencias e incentivan el uso de lenguaje por parte de los docentes para incentivar habilidades metacognitivas y cognitivas.

En cuanto a los padres de familia, se observa que sus orientaciones se dirigen a actividades como talleres, conversatorios, observaciones, trabajos en equipo e individuales, en los cuales pueden hacerse más evidentes los talentos o capacidades de los estudiantes y desde allí poder fortalecerlos.

8. Conclusiones

El objetivo de esta investigación era analizar las posibilidades que ofrecen las estrategias metacognitivas, para identificar y valorar los talentos o capacidades en los estudiantes de 5 y 6 grado, en el aula escolar de la Institución Educativa José Félix de Restrepo del Municipio de Sabaneta.

Con el fin de dar respuesta al objetivo, y desde la perspectiva epistemológica de la investigación inclusiva para dar voz a los participantes (estudiantes, padres de familia o acudientes y docentes) se identifica, valora y se construye colectivamente la investigación, se propuso entonces, desde el diseño metodológico de la investigación acción participativa, la utilización de talleres y observaciones, en el aula escolar, posterior a ello y luego del análisis se concluye:

- Con respecto a las posibilidades que ofrece la metacognición como elemento para identificar y valorar los talentos o capacidades, se concluye que, sí posibilita tanto la identificación como la promoción, sin embargo, requiere de elementos condicionantes, tales como:
 - Las estrategias metacognitivas deben articularse a las metodologías centradas en el Descubriendo, esto está ligado a los gustos e intereses de cada estudiante, y fue uno de los elementos más recurrentes en la co-construcción con los estudiantes.
 - Es necesario realizar entrenamiento en el conocimiento y uso de las estrategias metacognitivas, en casa y en el aula escolar, esto con el fin de lograr que los estudiantes autónomamente las pongan en práctica, siendo conscientes de ello para mejorar su potencial de acuerdo a sus talentos o capacidades. Se observa que durante la implementación de los momentos investigativos, se registran avances en el paso de la

reflexión, al monitoreo y evaluación, pero debido a la limitación de tiempo en el trabajo de campo, no se lograron evidenciar mayores avances.

-Para la confrontación del aprendizaje, frente a la resolución de la tarea, y la organización y el trabajo en equipo, se deben emplear estrategias metacognitivas como: preguntas y respuestas, resolución de problemas de la vida cotidiana, acertijos, y tareas potencialmente exigentes. Ya que se observó en los estudiantes participantes mayores niveles de reflexión y respuestas más elaboradas.

- Luego de conocer los resultados obtenidos, puede decirse que uno de los factores determinantes en el análisis de las posibilidades que ofrecen las estrategias metacognitivas, es el hecho de conocerlas y usarlas, sin embargo para los participantes (estudiantes, docentes y padres de familia o acudientes), no representaban algo relevante, debido a que no las conocían, ni habían trabajado sobre el uso y fomento de dichas estrategias en casa o en el aula escolar, por lo cual el conocimiento de la metacognición fue algo novedoso, tanto para los docentes, padres de familia o acudientes como para los estudiantes.
- En cuanto a la noción de talento o capacidad, se concluye que los participantes entienden los talentos o capacidades como habilidades, dones, susceptibles de ser potencializados y estimulados para su florecimiento, conciben además que en el aula escolar, el talento o capacidad están ligados a los gustos e interés, y que son estos, los elementos principales para la identificación, y valoración, y resaltan, que escuchar la voz de los mismos participantes y el reconocimiento que tienen cada uno sus propios talentos o capacidades, servirá para identificarlos, y promocionarlos.
- Se concluye además que de acuerdo a los resultados encontrados y las teorías que se vienen desarrollando en cuanto a los talentos o capacidades, en la identificación y fortalecimiento

de los mismos, se muestra una tendencia a tener en cuenta no solo los conocimientos del estudiante en términos de conocimientos en un área particular, su motivación, gustos e intereses, su experiencia para resolver una tarea, sus habilidades sociales y afectivas, su estilo de aprendizaje y su personalidad.

- La aplicación de la propuesta de investigación, al estar basada en los gustos e intereses y articulada a las áreas del currículo, posibilita no solo utilizar el tiempo de clase para promoción de los talentos o capacidades, sino también para trabajar con la diversidad que se encuentra en el aula escolar, desde un enfoque de equidad y calidad.
- Los participantes especialmente los estudiantes, resaltan la creatividad, la imaginación y la curiosidad como categorías emergentes, e incluso las denominan como talentos que deben ser valorados en el aula de clase.
- Los padres de familia o acudientes concluyen que es necesario fomentar las estrategias metacognitivas en casa para lograr mayores aprendizajes, por lo cual reconocen que es importante revisar, investigar y supervisar hasta tanto su hijo, pueda tener conciencia de su aprendizaje y hacerlo autónomamente. Este es un aspecto que requiere de formación ya que pese a reconocer la importancia de su aplicación en la identificación y valoración de las capacidades, se observó bajo nivel de participación e inasistencia.
- La investigación inclusiva como marco epistemológico permitió conocer las expectativas, sentimientos y expresiones de los participantes a través de la escucha activa de su voz, dando a conocer la noción de talento o capacidad, y las categorías que podrían permitir la identificación del talento o la capacidad en el aula escolar y valoraron las posibilidades que tiene la metacognición para la identificación y valoración del talento o la capacidad.

- La institución educativa José Félix de Restrepo Vélez, el apoyo y validación de los directivos de la investigación, permitió desarrollar procesos con los docentes, estudiantes y padres de familia, de igual manera los resultados obtenidos pretenden generar a futuro una articulación tanto en la gestión académica como vivencial, de igual manera tienen en cuenta la atención a la diversidad de la población y la equidad como base para la política de inclusión institucional.
- En cuanto a la valoración de los talentos o capacidades, las reflexiones realizadas por los estudiantes con relación a los procesos metacognitivos permiten afirmar que las tareas potencialmente exigentes se convierten en una alternativa para el maestro, en la cual el estudiante selecciona y resuelve la tarea elaborando un procedimiento o plan de acción que posteriormente podrá evaluar y compararlo con su plan inicial y en donde se evidencia el reconocimiento de los estudiantes de sus talentos o capacidades para la resolución de una determinada tarea.
- En cuanto a la co-construcción realizada por los participantes se encuentra que con relación a la identificación y promoción de los talentos o capacidades, tanto los docentes, padres de familia y estudiantes, encuentran en la observación intencionada de los gustos e intereses, desempeños en actividades y participación en actividades de clase, una herramienta valiosa para la identificación de los talentos o capacidades, de igual manera manifiestan que escuchar la voz de los estudiantes y padres de familia como elementos primordiales para no solo la identificarlos sino potenciarlos.
- Con relación a la Co-construir con estudiantes, padres de familia y docentes de algunas orientaciones para la implementación de estrategias metacognitivas que favorezcan la identificación y promoción de capacidades o talentos en el aula. Se concluye que estas

orientaciones deben ir direccionados desde dos aspectos, el primero de ellos, es la organización del aula, y de los estudiantes para determinadas actividades, ya que se concluye por parte de los participantes la necesidad de variar, la organización del aula, el trabajo en equipo e individual. Un segundo aspecto es las actividades que proponen los participantes y como estas deberán ser articuladas a reflexionar, monitorear, controlar y evaluar, y se proponen actividades como: acertijos matemáticos, resolución de problemas, debates, lectura crítica, actividades de lógica y estrategias metacognitivas tales como: Enumerar los pasos para resolver una tarea, Subrayar lo más importante, dialogo y la observación, preguntas claves, imágenes, ideas previas, revisión, investigación y supervisión de tareas escolares.

Con el interés de promover investigaciones que se interesen en la metacognición y los talentos o capacidades de estudiantes, se escribió un artículo de investigación titulado “Talento o capacidad Excepcional y Talento o capacidad natural Excepcionalidad o naturalidad, inclusión o exclusión” el cual fue sometido a evaluación y obtuvo valoración satisfactoria para ser publicado en la revista Senderos Pedagógicos”, número 10 de 2019. Como resultado de apropiación social del conocimiento con el cual se espera contribuir al campo de la educación inclusiva y de los talentos o capacidades.

9. Recomendaciones

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la investigación, se presentan algunas recomendaciones relacionadas con la conceptualización del talento o capacidad, el uso de estrategias para la identificación y promoción de los talentos o capacidades, y el uso de la metacognición como elemento importante en la construcción del aprendizaje basado en la potencialidad.

- Es necesario ampliar la comprensión del talento o la capacidad desde el nicho del aula escolar, solo así se generan procesos diversos y equitativos, esta ampliación de la visión del talento o la capacidad está ligada no la excepcionalidad de pocos, sino a la naturalidad de muchos desde sus gustos e intereses.
- La identificación de talentos o capacidades naturales de los estudiantes, es un primer paso para el aprovechamiento de los mismo, es decir, la identificación de estos no es suficiente, la institución educativa deberá generar estrategias en el aula para la atención de dichos talentos o capacidades potenciándolos por medio de las áreas escolares con el fin de que florezcan y quizás puedan convertirse en excepcionales.
- Una recomendación dada por los docentes es la implementación de centros de interés con apoyo de la metacognición.
- Los padres de familia recomiendan la implementación de actividades en el aula escolar que permitan la investigación, y el desarrollo de otros talentos como los deportivos, artísticos y científicos.

- Los estudiantes recomiendan ser escuchados, y plantean el uso de actividades donde puedan opinar, escribir y dibujar y no solo escribir. También plantean el uso de espacios diferentes al aula escolar, y dentro del aula modificar la organización del espacio.
- En la investigación se presentaron algunas limitaciones que pueden servir para orientar futuros estudios, en primer lugar, el tiempo de ejecución de la propuesta de investigación, lo que hace difícil vislumbrar resultados referentes a transformaciones. En segundo lugar, la participación de los padres de familia y su dificultad para la asistencia a los talleres programados. En este sentido es necesario fomentar acciones orientadas a motivar a los padres de familia en el acompañamiento de sus hijos, por ejemplo mostrando la importancia de la metacognición, en aras de construir mayor conciencia en el aprendizaje de los estudiantes. Y en tercer lugar, la continuidad en la aplicación de las estrategias metacognitivas en el aula por parte de los docentes, por lo cual se requieren investigaciones que continúen ahondando en el tema de la identificación y promoción del potencial en la práctica docente.

11. Referencias

- Andreucci, P. (2012). El talento: una construcción en y desde la pedagógica dialógica. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 11, (2). Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/200/240>
- Araque, N. y Barrio, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos, *revista de ciencias sociales*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3632700.pdf>
- Ariza, S. (2016). Aprovechando los talentos y fortalezas de cada alumno para desarrollar su potencial: Análisis de la posibilidad de generación de espacios de afinidad enriquecedores a través de la pertenencia a grupos de trabajo temáticos en alumnos con dificultades de aprendizaje (tesis de maestría). España. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterComEdred-Sariza/Ariza_Garcia_Susana_TFM.pdf
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias Múltiples, como descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Bogota, Colombia: Norma.
- Azorin, C. y Arnaiz, P. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, (22), 9-30. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2039>
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1272956>
- Beltran, Y., Martínez, Y., y Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educ.Educ.* Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v18n1/v18n1a04.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid, España. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/242754002_GUIA_PARA_LA_EVALUACION_Y_MEJORA_DE_LA_EDUCACION_INCLUSIVA

- Blanco, R., Maz, A., Castro, E., y Benavides, M. (2004). Respuesta educativa para los niños con talento. La educación de niños con talento en iberoamérica. *La Unesco*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf>
- Burgos, C. (2014). Indagación metodológica creativa para el desarrollo de estrategias Metacognitivas en estudiantes con talento académico. *Revista de Psicología*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/9567/86797a757f503636c4787bd943d9554bc914.pdf>
- Bustamante, A. (2014). Qué se está haciendo por la educación del talento en la niñez. *RIDUM repositorio institucional Universidad de Manizales*. Recuperado de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1659/AN%C3%84DBA_L_%20BUSTAMANTE ESTRADA.pdf?sequence=1
- Cabrera, E., y Udaquiola, C. (2013). ¿Qué piensan los profesores sobre los niños con talento académico? Una aproximación a las concepciones de profesores de segundo ciclo de educación básica en Chile. *Univ. Psychol.* 15(2), pp 121-134. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v15n2/v15n2a11.pdf>
- Cabrera, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios pedagógicos*. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200002
- Calvo, M, y Verdugo, M. (2012). Educación Inclusiva ¿Una realidad o un ideal?. *EDETANIA*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4089625.pdf>
- Cardenas, C. (2010). Concepciones de los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales. *Plumilla educativa*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3659691>
- Castro, E., Méndez, Z., Ripoll, M., y Robles, C. (2009). El pensamiento crítico, los talentos excepcionales y las TIC en la Educación. *Revista Educación y Humanismo*. Recuperado de www.unisimonbolivar.edu.co/publicaciones/index.php/educacionyhumanismo
- Cornelio, S., Ruiz, R., Patiño, J., Vargas, C., y Calderon, G. (2007). *Una mirada al talento proyecto desarrollo del talento*. Bogotá. Colombia.
- Coyle, D. (2009). *Las claves del talento*. Barcelona, España: Zenith-Planeta.
- Cuadrado, J. (2011). *Orienta2: material para la respuesta educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Delegación

- territorial de educación de huelva eoe especializado en altas capacidades intelectuales. Recuperado de <https://studylib.es/doc/8707300/plan-de-apoyo-a-alumnos-de-altas-capacidades>
- Chávez, B., Zacatelco, F., y Acle, G. (2009). Programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de zonas marginadas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/263765938_Programa_de_enriquecimiento_de_la_creatividad_para_alumnas_sobresalientes_de_zonas_marginadas
- Chrobak, R. (2000). La metacognición y las herramientas didáctica. *Contextos de educación*. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Chrobak.htm>
- Escudero, J. y Martínez, B. (2010). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>
- Echeita, G. y Domínguez, A. (2011).** Educación inclusiva, Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3770733>
- Echeita, G., Duk, C., Calderon, I., y Skliar, C. (2018). Conversando sobre educación inclusiva desde dos orillas oceánicas. En H. Monarca (Ed), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas, y prácticas*. Madrid, España: Dykinson e-book. Recuperado de <http://www.ignaciocalderon.uma.es/wp-content/uploads/2018/08/Capitulo-Echeita-Duk-Skliar-y-Calderon.pdf>
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de educación*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos368/de-los-genes-al-alento.pdf?documentId=0901e72b81e8ccb0>
- Galeano, E. (2014). Introducción a la Metodología Cualitativa. Universidad Cooperativa de Colombia, *diplomada en investigación cualitativa*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8LFZldYnQRE>
- García, R., Llantada, M., y Mena, G. (2011). Estrategia para el desarrollo del talento propuesta de ARGOS. *Faisca*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2477701>
- García, B., González, S., Quiroz, A., y Velásquez, A. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Recuperado de

http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familia_r/proyectos_I/m%C3%B3dulo%202/Tecnicas%20Interactivas%20-%20Quiroz.pdf

Gentili, P. (2015). La escuela es más democrática que la sociedad. *Observador Central Periodismo responsable*. Edición semanal, 2422-7226, Recuperado de <http://www.observadorcentral.com.ar/especializadas/educacion-conocimiento/pablo-gentili-la-escuela-es-mas-democratica-que-la-sociedad/>

Giraldo, G. (2010). Inclusión Educativa de niños con altas capacidades y talentos. En J. Giraldo y C. Núñez (editores), *Inclusión y talento, equidad en una educación con calidad, Memorias del Simposio Internacional sobre la Inclusión y el Talento en la Escuela y de la Jornada Bicentenario sobre Inclusión, Talento y Creatividad*, llevado a cabo en la Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá.

Giraldo, J. (Noviembre de 2010). Inclusión y talento en el aula. En J. Giraldo y C. Núñez (editores), *Inclusión y talento, equidad en una educación con calidad, Memorias del Simposio Internacional sobre la Inclusión y el Talento en la Escuela y de la Jornada Bicentenario sobre Inclusión, Talento y Creatividad*, llevado a cabo en la Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá.

Giraldo, J. (2010). Inclusión y talento en el aula dos caras de la una misma moneda. En J. Giraldo y C. Núñez (editores), *Inclusión y talento, equidad en una educación con calidad, Memorias del Simposio Internacional sobre la Inclusión y el Talento en la Escuela y de la Jornada Bicentenario sobre Inclusión, Talento y Creatividad*, llevado a cabo en la Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá.

Gómez, M., Avendaño, B. y Lozano, M. (2013). Diseño y análisis psicométrico de una prueba para evaluar talento en estudiantes de trece a dieciséis años. *Cultura, Educación y Sociedad*. Recuperado de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/download/984/pdf/202/>

González, F. (2009). Metacognición y aprendizaje estratégico. *Integra Educativa*. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n2/n02a05.pdf>

González, N., y Moreno, O. (Enero-Junio de 2013). Una ventana a la enseñanza en niños con capacidades excepcionales en la escuela formal. *Revista Quaestiones Disputatae-temas en*

- debate*. Recuperado de <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/268>
- Gravini, M., y Iriarte, F. (2008) Procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. *Psicología desde el Caribe*, Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/266416757> Procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje
- Guido, S. (2010) Diferencia y Educación: implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y saberes*. Recuperado <https://doi.org/10.17227/01212494.32pys65.72>
- Gutiérrez, D. (2005). Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Investigación educativa*. Recuperado de [file:///D:/Descargas/Dialnet-FundamentosTeoricosParaElEstudioDeLasEstrategiasCo-2880921%20\(2\).pdf](file:///D:/Descargas/Dialnet-FundamentosTeoricosParaElEstudioDeLasEstrategiasCo-2880921%20(2).pdf)
- Huertas, A., Vesga, G., y Galindo (2014). Validación del instrumento ‘inventario de habilidades metacognitivas (mai)’ con estudiantes colombianos. *Praxis & Saber*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v5n10/v5n10a04.pdf>
- Jaramillo, L., Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/4418/441846097014/>
- Jasso, J. (2014). Estrategias Metacognitivas para articular el conocimiento. Ib conference of the americas 2014. Formas de conocimiento. Washington, DC. Julio 10-13. Recuperado de <https://www.ibo.org/contentassets/60d1e68eafc7437faf033f8d9f5c6d6d/saturday-estrategias-metacognitivas-jessica-jasso.pdf>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/alejandraarrieche1/krause-m-la-investigacin-cualitativa-un-campo-de-posibilidades-y-desafos>
- Leyva, J., y Ortiz, E. (2016). La identificación y estimulación del talento en estudiantes de la universidad de Holguin, Cuba. *Pedagogía Universitaria*. Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/704>
- Lorenzo, R. (2006). ¿A qué se le denomina talento?: Estado del arte acerca de su conceptualización. *Intangible Capital*. Recuperado de

<https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/2933/A%20que%20se%20le%20denomina%20talento.pdf>

- Marina, J. y Pellicer, C. (2015). La inteligencia que aprende, la inteligencia ejecutiva explicada a los docentes. Madrid, España: Santillana http://santillanaplus.com.co/pdf/La_inteligencia_que_aprende.pdf
- Márquez, N. y Cuevas, J. (2017). Estrategias Cognitivas y Metacognitivas en estudiantes de secundaria con aptitudes sobresalientes. Congreso nacional de investigación educativa, san Luis potosí. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6604082>
- Mera, D., y Peña, P. (2011) Efectos de la aplicación de estrategias metacognitivas en el rendimiento de los estudiantes de 5to grado al realizar operaciones con números racionales. *Revista de Investigación*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3897966>
- MEN. (2015). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá-Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Meléndez, L. (2009). El currículo de la inclusión. En M. Sarto, y M. Venegas (Eds.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. (pp.119-132). Salamanca, España: INICO Colección Investigación. Recuperado de <https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Mirandés, J. (2016). La detección y el diagnóstico de las Capacidades o talentos, en relación a Las inteligencias múltiples de Gardner. *Universidad de Zaragoza*. Recuperado de <http://www.altacapacidadescse.org/LATEORIADELASIN.pdf>
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48347.pdf>
- Murillo, J. y Martínez, C. (2014) Habilidades de pensamiento social: Describir, explicar, interpretar y argumentar en el aula. *Itinerario Educativo*. Recuperado de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1421/1214>
- Núñez, C., y Guarín, D. (2012). Programa de inclusión y talento en el aula. (tesis de maestría) Bogotá, Recuperado de

- <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1439/NunezVargasGuarinSalazar2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Osses, S., y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100011
- Olayo, J. (21 de Octubre de 2016). Investigación inclusiva. Recuperado de <https://es.slideshare.net/jmolayo/investigacin-inclusiva-67502976>
- Paba, C., Cerchiaro, E., y Sánchez, L. (2007). Identificación de estudiantes con altas capacidades en el Distrito de Santa Marta. *Universidad Psychol*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n1/v7n1a18.pdf>
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista educación y desarrollo social*. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/897>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista Educación*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=10520>
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista educación inclusiva*. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-10.pdf>
- Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Pérez, G. (2012). Descubrir talentos en educación básica primaria: una obligación docente. *Unipluri/versidad*. Recuperado de <file:///D:/Descargas/15159-50551-1-PB.pdf>
- Pérez, M. (2010). Neurociencias y emociones un enfoque metacognitivo. (Tesis de Master). Universidad de Burgos. Recuperado de https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259.1/95/P%C3%A9rez_P%C3%A9rez.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Prieto, M., Hervás, R., y Bermejo, M. (1997). Mejora cognitiva y superdotación: un modelo para compartir el conocimiento en la escuela, Prieto, M. Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado. (pp.135-167). Barcelona, España: Aljibe

- Puente, A., Jiménez, V., y Llopis, C. (2012). *Silvia explora, estrategias metacognitivas, el viaje de silvia: nuevo diario de experimentación en el aula*. Madrid, España: Cepe Recuperado de <http://www.editorialcepe.es/wp-content/uploads/2012/01/9788478698295.pdf>
- Reina, T., y Sánchez, P. (2000). Efecto de un programa de entrenamiento metacognitivo en la lectura de niños con problemas de lectura en la ciudad de Mérida. *Educación y ciencia*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/279661842_Efecto_de_un_programa_de_entrenamiento_metacognitivo_en_la_lectura_de_ninos_con_problemas_de_lectura_en_la_ciudad_de_Merida
- Renzulli, J. (2008). La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de Psicología*. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/1120>
- Robinson, K. (2016). *El elemento*. Bogotá-Colombia: Penguin random house grupo editorial.
- Rodríguez, M. (2010). *Todo sobre el cerebro y la mente, como funciona la mente y como desarrollar al máximo sus capacidades*. Barcelona, España: Planeta.
- Sáiz, M., Flores, L., y Román, J. (2010). Metacognición y competencia de “aprender a aprender” en Educación Infantil: Una propuesta para facilitar la inclusión. *Revista electrónica universitaria de formación del profesorado REIFOP*. Retomado de https://www.researchgate.net/publication/277270117_Metacognicion_y_competencia_de_aprender_a_aprender_en_Educacion_Infantil_Una_propuesta_para_facilitar_la_inclusion/fulltext/5591e8f508ae47a34910be32/Metacognicion-y-competencia-de-aprender-a-aprender-en-Educacion-Infantil-Una-propuesta-para-facilitar-la-inclusion.pdf
- Sainz, M. (2010). Creatividad, personalidad y competencia socio-emocional en alumnos de altas habilidades versus no altas habilidades. (tesis doctoral). Universidad de Murcia, Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/11032>
- Sánchez, J., Castaño, O., y Tamayo, O. (2015). La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2/v13n2a43.pdf>
- Sánchez, J., y Ballester, M. (2013). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, Propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE. Revista*

- Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2857/3074>
- Sastre, S. (Marzo de 2019) Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. *Revista de neurología*. Recuperado de http://www.carei.es/archivos_materiales/Sastre%20metacaacc.pdf
- Sarto, M. y Venegas, M. (2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Salamca, España: INICO Colección Investigación. Recuperado de <https://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-Inclusiva.pdf>
- Skliar, C. (2009). Educar a cualquiera y a cada uno. Recuperado de <https://practicaprofesionales.files.wordpress.com/2011/04/carlos-skliar-educar-a-cualquiera-y-a-cada-uno.doc>
- Skliar, C. y Duschatzky, S. (2000). La diversidad bajo sospecha. *Aula virtual*. Recuperado de <http://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/mod/resource/view.php?id=10482>
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista educación y pedagogía*, 22(56), Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/download/9824/9023>
- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educar*. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20830/20670>
- Tolosa, S., Gómez, W., & Mendieta, L. (2009). El uso de la resolución de problemas como instrumento para la caracterización de talento en matemáticas. *ASOCOLME*. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/709/1/eluso.pdf>
- Tourón, J. (2004). “De la superdotación al talento: evolución de un paradigma”. Jiménez, C (coord). *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. (pp. 369-400)Madrid, España: Pearson Educación. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19959/1/De%20la%20superdotacion%20al%20talento.pdf>
- Tourón, J. (mayo 2010). Desarrollar el talento, promover la excelencia: una exigencia para el progreso social y económico. *Bordón. Revista de pedagogía*. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29197>

- Tourón, J. (2014). [El modelo tripartito sobre la alta capacidad: un nuevo modo de conceptualizar el desarrollo del talento entre los más capaces.](https://www.javiertouron.es/el-modelo-tripartito-sobre-la-alta/) Recuperado de <https://www.javiertouron.es/el-modelo-tripartito-sobre-la-alta/>
- Tourón, J., y Campión, J. (2013). Atención a la diversidad y desarrollo del talento en el aula. El modelo DT-PI y las tecnologías en la implantación de la flexibilidad curricular y el aprendizaje al propio ritmo. *Española de pedagogía*. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/lxxi/no-256/atencion-a-la-diversidad-y-desarrollo-del-talento-en-el-aula-el-modelo-dt-pi-y-las-tecnologias-en-la-implantacion-de-la-flexibilidad-curricular-y-el-aprendizaje-al-propio-ritmo/101400010344/>
- UNESCO. (2017). *Evaluar nuevas dimensiones de la calidad de la educación: inclusividad en la educación pre-primaria*. Boletín 13. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/press-room/newsletters/newsletter-laboratory-for-assessment-of-the-quality-of-education-ilece/n13/assessing-new-dimensions/>
- Valadez, M. y Avalos, A. (Septiembre de 2009). Atención educativa a alumnos sobresalientes y talentosos en escuelas inclusivas. Valadez, M. y Avalos, A., *Atención Educativa a Alumnos Sobresalientes y Talentosos en Escuelas Inclusivas*. Simposio internacional sobre inclusión y talento en la escuela. Bogotá, Colombia.
- Varela, C. y Plasencia, I. (2005). El Proyecto Spectrum: aplicación y actividades de aprendizaje de ciencias en el primer ciclo de la Educación Primaria. *Revista de educación*. Retomado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057193>
- Vásquez, A. (2015, 09, 01). La metacognición: Una herramienta para promover un ambiente áulico inclusivo para estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1941/194140994007/>
- Velarde, E. (2008). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. *Investigación Educativa*. Recuperado de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/download/3887/3109>
- Velásquez, L., Escobar, C., y Escobar, L. (2015). Producción Académica en el campo de capacidad y talentos excepcionales en Iberoamérica (2004-2014) un estado del arte. (tesis de maestría). Retomado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17132/EscobarCasallasCristianRodrigo2015.pdf>

Zubiria, J. (2013). Mitos y realidades sobre la inteligencia y el talento. *Investigación Educativa*.

Recuperado

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/download/8203/7154/>



Anexos

Los anexos expresados a continuación se encuentran relacionados en la carpeta Anexos

ANEXO A. Descripción de Momentos investigativos y sus actividades	
ANEXO B. Asentimiento Estudiantes	
ANEXO C. Instructivo Asentimiento	
ANEXO D. Consentimiento Informado Docentes.....	¡Error! Marcador no definido.
ANEXO E. Consentimiento Informado Padres de Familia o Acudientes	
ANEXO F. Ejemplo Guía de Taller área español	
ANEXO G. Matriz Identificación estudiantes 5°1	
ANEXO H. Matriz Identificación estudiantes 6°4.....	
ANEXO I. Matriz valoración 5°1	
ANEXO J. Matriz valoración 6°4.....	
ANEXO K. Presentacion a Docentes	
ANEXO L. Presentaión a Padres de familia o Acudientes	
ANEXO M. Matriz Co-construcción Familias 5°1.....	
ANEXO N. Matriz Co-construcción Familias 6°4.....	
ANEXO Ñ. Matriz Co-construcción Docentes.....	
ANEXO O. Matriz Co-construcción Estudiantes 5°1.....	
ANEXO P. Matriz Co-construcción Estudiantes 6°4	
ANEXO Q. Ejemplos de Producciones de los estudiantes	