

## *La estimulación de talentos excepcionales en la Educación Inicial*

### *Stimulation of exceptional talents in Early Childhood Education*

\*Irina Magaly Alcívar-Pinargote

\*\*Gladys Teresa Mariño-Paredes

\*\*\*Yeimer Prieto-López

\*Universidad de Guayaquil. Licenciada en Educación. Máster en Ciencias. Profesora de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Carrera: Educación Básica. [ialcivar1971@hotmail.com](mailto:ialcivar1971@hotmail.com), [irina.alcivar@educacion.gob.ec](mailto:irina.alcivar@educacion.gob.ec)

\*\*Universidad de Guayaquil. Licenciada en Educación. Máster en Ciencias. Profesora de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Carrera: Educación Básica. [glamarino@hotmail.com](mailto:glamarino@hotmail.com), [gladys.marino@educacion.gob.ec](mailto:gladys.marino@educacion.gob.ec)

\*\*\*Universidad de Guayaquil. Licenciado en Educación, Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor del TES, auditor académico en la Institución Educativa de la República del Ecuador Torremar. [veiprietolopez@gmail.com](mailto:veiprietolopez@gmail.com), [yei2855462015@gmail.com](mailto:yei2855462015@gmail.com)

#### **Resumen**

La presente investigación estuvo encaminada a demostrar que con la aplicación de innovadoras didácticas afectivas, cognitivas y praxitivas acordes al nivel de pensamiento de los niños de educación inicial se logra pasar de un coeficiente intelectual normal a altos niveles de pensamiento lógico, crítico, creativo y propositivo, estimulando la formación de talentos excepcionales desde edades tempranas. La investigación tuvo sus bases en el Modelo de Pedagogía Conceptual del Dr. Miguel de Zubiría Samper. Se utilizaron métodos como la modelación y el histórico-lógico. El objetivo principal fue entregar a los docentes del nivel de educación inicial herramientas didácticas específicas para el fortalecimiento de las áreas cognitivas, praxitivas y afectivas como logro de competencias coherentes al nivel de pensamiento de los niños de edades comprendidas entre dos y cinco años que les permitan superar el perfil de salida del nivel y el desarrollo de los estándares del desempeño profesional docente.

**Palabras clave:** pedagogía; estrategias; didáctica; aprendizaje; competencias

#### **Abstract**

This scientific contribution is intended to demonstrate that the application of various emotional, cognitive and praxiological strategies in correspondence with the level of thinking of children in early education, learning is achieved going from a normal IQ to high levels of logical, critical, creative thinking and purposeful, stimulating the formation of exceptional talents from an early age. The research has its pedagogical basis in the Conceptual Pedagogy Model of the Colombian PhD Miguel de Zubiría Samper. The main objective of the research was to provide teachers from the initial level of education, specific tools to the strengthening of cognitive and affective areas as to achieve consistent level of thinking skills in children aged between two and five years, to allow them to overcome the output profile of the level and the development of standards of teacher performance.

**Key words** pedagogy; strategy; didactic; learning; competence

#### **Introducción**

Las exigencias del mundo contemporáneo demandan de los profesionales ecuatorianos un tratamiento diferenciado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje al pensamiento creativo, desarrollador y reflexivo, una de las fisuras esenciales que afectan el proceso docente educativo. La presente investigación centra sus estudios en el tratamiento a las principales teorías pedagógicas y psicológicas que sustentan lo dicho anteriormente.

La propuesta educativa original, formulada por el colombiano Miguel de Zubiría Samper, desarrollada y enriquecida con el aporte de seguidores colombianos y ecuatorianos, nace para dar respuesta a la aspiración de encontrar mejores horizontes para la educación.

Se asume en la investigación un Modelo Pedagógico ultramoderno, orientado al desarrollo de la inteligencia en todas sus manifestaciones. Propone como propósito fundamental, formar hombres y mujeres: analistas simbólicos, amorosos, éticos, talentosos, creativos y competentes expresivamente. Le apoya un compendio teórico sobre Mentefactos, Mentes excepcionales, Instrumentos del Conocimiento, Operaciones Intelectuales, Valores y Actitudes, Teoría de las Seis Lecturas, Mentes Psicológicas, Modelo del Lector Óptimo y lo más reciente, Desarrollo de la Afectividad.

Esta propuesta pedagógica de vanguardia, posibilita otorgar una educación de avanzada que da respuesta a los requerimientos de la Sociedad del Conocimiento. Se define a través del enramado de proposiciones argumentativas psicopedagógicas: los postulados psicológico, pedagógico, epistemológico y sociológico, doce macro proposiciones, siete proposiciones y una definición. Se sustenta en serias investigaciones y está validada por los resultados positivos obtenidos en las instituciones que lo están aplicando, como es el caso de la Unidad Educativa Particular Lev Vygotsky.

La Pedagogía Conceptual propone el rol adecuado y protagónico de la escuela, pues incorpora las posturas científicas más avanzadas en los aspectos psicológico, pedagógico, sociológico, filosófico y epistemológico. Es una propuesta que orienta el quehacer de las instituciones y los docentes, para otorgar una formación integral de alta calidad y excelencia. Este innovador modelo, no solo plantea la enseñanza de los conceptos esenciales de las ciencias sino que está fundamentada en tres ejes básicos: desarrollo del pensamiento y la afectividad, lectura comprensiva y formación valorativa; lo que significa que es tan importante el componente cognoscitivo como el afectivo y el expresivo.

#### **Aportes de la Pedagogía Conceptual:**

- Especificación de los componentes de la Inteligencia: Operaciones Intelectuales e Instrumentos del Conocimiento.
- Diferenciación entre aprendizaje y aprehendizaje.

- Diferenciación entre conocimientos e instrumentos de conocimiento.
  - Reconocimiento de la naturaleza ontogenética del aprendizaje humano.
  - Planteamiento y diferenciación de tres tipos de aprendizajes: cognitivos, afectivos y expresivos. (TRIÁNGULO HUMANO).
  - Creación de la tecnología de abstracción de punta: los Mentefactos.
  - Valorización e incorporación de Desarrollo del Pensamiento y de la Afectividad para el logro de una verdadera educación integral.
  - Fundamentación y aplicación teórica-científica de los diferentes Niveles de Lectura.
  - Fuentes Teóricas:
    - Pensamiento y Lenguaje Vygotsky, Luria, Merani
    - Aprendizaje Significativo Ausubel, Bruner, Novak
    - Inteligencia Afectiva Goleman, Shapiro
    - Desarrollo Intelectual Garner, Stenberg, Feirestein
    - Ética y Filosofía Savater, Ausubel, Marina
    - Epistemología Drucker, Reich, Toffer
    - Lógica Aristóteles, Popper
- (Portal Educativo Lev Vigotsky, s. f.)

### **Materiales y métodos**

Para el desarrollo de la investigación prevaleció el empleo del método teórico histórico-lógico, ya que posibilitó la determinación de los principales autores, investigadores que han sistematizado la problemática en cuestión. Se destacó además la Modelación como método aplicado en el trabajo científico.

### **Resultados y discusión**

Fue necesario abordar los principales presupuestos teóricos y metodológicos que desde la Sociología se han aportado y sustentado. El coautor de la Pedagogía Conceptual, Julián de Zubiría sostiene que “Vivimos en un mundo profundamente distinto al que conocimos de niños, un mundo en que la vida económica, política, social, tecnológica y familiar es significativamente diferente; responde a otras leyes, otras lógicas, otros espacios, otras realidades y otros tiempos. Pensadores agudos de nuestro tiempo consideran que estamos ante una de las mayores transformaciones estructurales de todos los tiempos [...]”. (Zubiría, J., 2008, p.17).

Esta realidad social ha ocasionado un trastorno en todos los niveles. Es evidente la declinación de las estructuras, valorativas, sociales, políticas, fuentes de riqueza y poder. Una Sociedad, la del conocimiento, tan distinta a las anteriores, que ha cambiado los componentes sociológicos como: la familia, los medios de comunicación, las ideologías, la economía, las organizaciones, los sistemas de gobierno, y lo que es más importante para nosotros los sistemas de educación.

Esta es la era de la transnacionalización, globalización, flexibilización, diversificación que obliga a incorporar una gran capacidad adaptativa a los cambios, en especial el de aceptar que el conocimiento, es el mayor recurso de poder y riqueza. Este cambio tan significativo, ha incidido, para que algunos países pequeños que apuntalaron la educación, estén en mejores condiciones económicas que otros grandes y con recursos naturales.

Frente a esta realidad la educación prácticamente no ha cambiado, está totalmente obsoleta, principalmente en América Latina y en Ecuador. Por lo que la educación y la sociedad están totalmente desarticuladas. Se vuelve imperativa una innovación en la Malla Curricular, que permita un acercamiento entre los propósitos de la educación y los requerimientos actuales de la sociedad.

Entonces, las tendencias sociales, políticas y económicas del mundo contemporáneo exigen a los países menos desarrollados, priorizar la educación, por ser el mejor mecanismo de superación, inversión, desarrollo y justicia social. Este reto supremamente importante, no puede ser exclusivo del estado ni de los gobiernos de turno, por el contrario, la sociedad toda debe asumir este compromiso, y con mayor razón las instituciones educativas. La Unidad Educativa Lev Vygotsky, desde su creación, se comprometió con este propósito, y está liderando cambios e innovaciones que la enrumban a enfrentar los “Retos del Siglo XXI”.

Desde la Visión Humanista y Profesional, a consideración de los autores, el Modelo Pedagógico vanguardista, que reúne las condiciones apropiadas para educar con los requerimientos del tercer milenio, y que ha sido implementado exitosamente por la Universidad de Guayaquil, es la pedagogía conceptual, puesto que las propuestas pedagógicas tradicionales ya no responden a los requerimientos de la Sociedad del Conocimiento, ya que las instituciones educativas no han logrado consolidar una formación que armonice con las expectativas educativas de los estudiantes y frente a la emergencia de cumplir el propósito de establecer innovaciones y cambios radicales al sistema educativo, se inició una profunda revolución pedagógica que define nuevas tendencias para los próximos años. Así, para enfrentar este desafío no solo educativo, sino más bien formativo, la Unidad Educativa Lev Vygotsky

ratifica su opción y selección del Modelo que no solo es la mejor opción para educar, sino más bien formar. Según Vigotsky (1998):

La teoría de Stern sobre el desarrollo del lenguaje, la concepción intelectualista del desarrollo del lenguaje infantil, es el aspecto más conocido del trabajo de Stern, y que ha ganado realmente terreno a través del tiempo, aunque es precisamente ésta la que revela claramente las limitaciones e inconsistencias de su personalismo filosófico y psicológico, sus fundamentos idealistas y su invalidez científica. Stern mismo describe su punto de vista como "personalista-genético". Esta teoría, a semejanza de todas las intelectualistas, es, por su esencia misma, antievolutiva. (p.32).

Se hace evidente también a criterio de los autores esta concepción intelectualista y en cierto modo idealista, en los criterios que continúa manteniendo Vigotsky sobre la teoría de Stern:

Stern distingue tres raíces del lenguaje: la tendencia expresiva, la social y la intencional. Mientras las dos primeras sustentan también los fundamentos del habla observados en los animales, la tercera es específicamente humana. Define la intencionalidad en el sentido de una dirección indesviable hacia un cierto contenido o significado. En una determinada etapa de su desarrollo psíquico., dice, "el hombre adquiere la habilidad de dar a entender algo, de referirse a algo objetivo cuando articula sonidos." En esencia, tales actos intencionales son también actos de pensamiento, su aparición denota intelectualización y objetivación del lenguaje.

De acuerdo con un cierto número de autores, que representan la nueva psicología del pensamiento, aunque en menor grado, Stern enfatiza la importancia del factor lógico en el desarrollo del lenguaje. No hay objeciones que hacer a la afirmación de que el lenguaje humano avanzado posee significado objetivo, y por lo tanto presupone un cierto nivel de desarrollo del pensamiento, y estamos de acuerdo en que es necesario tener en cuenta la estrecha relación que existe entre el lenguaje y el pensamiento lógico; pero el problema es que Stern considera la intencionalidad una característica del lenguaje avanzado, que reclama una explicación genética (cómo ingresa el proceso evolutivo), como una de las raíces del desarrollo del lenguaje, una fuerza directriz, una tendencia innata, casi una urgencia, sea como fuere, algo primordial, en un pie de igualdad, genéticamente, con las tendencias expresivas y comunicativas -que también tienen su fundamento en los comienzos del habla.

Consideramos la intencionalidad en esta forma (die 'intentionale' Triebfeder des Sprachdranges) sustituye una explicación intelectualista por una genética. Este método de "explicar" algo por medio de lo mismo que necesita explicación es la falla básica de las teorías intelectualistas y de la de Stern en particular -de aquí surge su vaciedad general y su cualidad antigenética (características que pertenecen al lenguaje avanzado son relegadas a sus comienzos).

Stern contesta a la pregunta de por qué y cómo el lenguaje adquiere significado diciendo: a partir de su tendencia intencional, o sea, la tendencia hacia el significado. Esto nos recuerda al físico de Molière que explicaba el efecto soporífero del opio por sus propiedades soporíferas. Considerando la famosa descripción de Stern del gran descubrimiento hecho por el niño a la edad de un año o dos, podemos observar a qué exageraciones conduce la sobreenfatización de los aspectos lógicos. A esa edad el niño se da cuenta primero de que cada objeto tiene su símbolo permanente, un patrón de sonido que lo identifica, es decir, que cada cosa tiene un nombre. Cree que un niño en su segundo año puede haber tomado conocimiento de los símbolos y de la necesidad de ellos, y considera este descubrimiento también como un proceso de pensamiento en su exacto sentido: "La comprensión de la relación entre signo y significado que comienza a mostrarse al niño en este punto es algo diferente, en principio, del simple uso de sonidos-imágenes, objetosimágenes y sus asociaciones. Y el requerimiento de que cada objeto, de cualquier tipo que sea, tenga su nombre puede ser considerado una verdadera generalización hecha por el niño posiblemente la primera." ¿Existen fundamentos fácticos o teóricos para afirmar que un niño de un año o dos posee el conocimiento de la función simbólica del lenguaje, y la conciencia de una regla, de un concepto general? Todos los estudios realizados en los últimos veinte años sugieren una respuesta negativa a esta pregunta. (Vigostky 1998, pp.31-32).

Plantea este autor que lo conocido sobre la mentalidad del niño de un año y medio o dos se opone a la idea de que es capaz de operaciones intelectuales tan complejas. Comprobado tanto en los estudios de observación como los experimentales indican que sólo más tarde aprende la relación entre signo y significado, o el uso funcional de los signos; lo que está bastante alejado del alcance de un niño de dos años. (p.32).

Stern cree que el niño descubre el significado del lenguaje de una vez y para siempre, lo que es a consideración de Vigotsky, un proceso en extremo complejo con su historia natural y también su

historia. Stern ignora los caminos que conducen a la maduración de la función significativa; su concepción del desarrollo lingüístico está por tanto simplificada. El niño descubre súbitamente que el lenguaje tiene significado: tal explicación de cómo el lenguaje se hace significativo merece incluirse realmente en un grupo junto con la teoría de la invención deliberada del habla, la teoría racionalista del contrato social y otras famosas teorías intelectualistas. Todas ellas hacen caso omiso de las realidades genéticas y no explican verdaderamente nada.

[...] El punto decisivo en el desarrollo lingüístico, cultural e intelectual, descubierto por Stern, existe realmente, aunque su error consiste en haberlo interpretado en forma intelectualista. Él pone de relieve dos síntomas objetivos de la existencia de este cambio crítico; la aparición de preguntas sobre nombres de objetos y los sostenidos aumentos resultantes en el vocabulario del niño, ambos de fundamental importancia para el desarrollo del habla. La búsqueda activa de palabras por parte del niño, que no tiene analogías con el desarrollo del "habla" en los animales, indica una nueva FAE en su progreso lingüístico. Es en este tiempo que (citando a Pavlov) emerge para el niño el "grandioso sistema de señales del lenguaje" de entre la masa de todos los otros signos y asume una función específica en la conducta. Haber establecido este hecho sobre una base firme de síntomas objetivos es uno de los grandes logros de Stern. (Vigotsky, 1998, pp. 33-34).

La historia y el futuro de las nacientes generaciones dependen únicamente de su capacidad para dotar a cada niño con los instrumentos de conocimiento, las nociones sobre las cuales armar su propio edificio intelectual, hasta el fin de sus días. Las nociones, constituyen los cimientos de la cultura espiritual humana acumulada por miles de generaciones de hombres y mujeres que le precedieron y que lo acogen en su seno para que se conviertan en un hombre o mujer plenos.

Las exploraciones científicas indican que existe un gran porcentaje de ecuatorianos a los que no les gusta leer, escribir, ni investigar; por lo cual la producción intelectual es muy baja en este país. Se considera entonces que las generaciones actuales necesitan de una formación que brinde desde edades tempranas mayor calidad educativa, que se incentive y fortalezca la pasión por la lectura, escritura, la investigación y con ello altos niveles de desarrollo del pensamiento acorde a las edades evolutivas del ser humano y a sus capacidades intelectuales, integrando los sistemas afectos, cognitivos y praxíticos con los estilos y ritmos de aprendizaje del individuo.

Esta propuesta está orientada al desarrollo integral de los estudiantes del periodo nocional y

proposicional (5 a 12 años), fortaleciendo en primer lugar el sistema afectivo con estrategias que promueven la motivación intrínseca y extrínseca, que permitirá a los estudiantes valorarse así mismo, a los demás y al conocimiento. El área cognitiva se desarrolla en base al uso de la noción y la proposición como instrumentos del conocimiento y sus operaciones intelectuales: introyección, proyección, nominación, desnominación, ejemplificación, proposicionalización, codificación y decodificación; elementos que los conllevan a indagar, analizar, clasificar, inferir, reflexionar, proponer, conocer y comprender diferentes conceptos importantes para la vida, y finalmente el sistema praxítico involucra el uso de mentefactos nocionales y proposicionales, el desarrollo de proyectos orientados a la vida del infante involucrando el pensamiento lógico, crítico, creativo y propositivo que promueve el aprendizaje significativo. Se busca entregar a la sociedad ecuatoriana una alternativa educativa que no solo prepare a los niños para asimilar conocimientos momentáneos sino que busca prepararlos para la vida, para proponer alternativas de solución a los conflictos que enfrenta nuestro país en la actualidad, que sean capaces de resolver problemas y plantear estrategias que lleven al desarrollo no solo económico y tecnológico sino al desarrollo en el mundo del conocimiento y que permita que Ecuador sea un país reconocido por sus producciones intelectuales.

**Comparación entre los estudiantes excepcionalmente talentosos y los estudiantes inteligentes:**

Los padres deben entender que es muy posible que muchos estudiantes inteligentes, capaces y talentosos no cumplan con los requisitos para recibir una educación dentro del programa de niños excepcionalmente talentosos.

Por lo tanto, será útil saber cuáles son las diferencias generales entre los estudiantes inteligentes y los estudiantes excepcionalmente talentosos. Por ejemplo:

- Los estudiantes inteligentes saben las respuestas y disfrutan de la escuela, mientras que los estudiantes excepcionalmente talentosos tienen conocimientos avanzados y disfrutan del aprendizaje en cualquier entorno.
- Los estudiantes inteligentes suelen tener buenas ideas y disfrutan de la compañía de otros estudiantes, pero los estudiantes excepcionalmente talentosos tienen ideas extraordinarias, muy imaginativas y disfrutan más de estar con niños mayores que ellos o con adultos.
- Los estudiantes inteligentes tienen una buena memoria y aprenden de una manera lineal y secuencial, mientras que los estudiantes excepcionalmente talentosos cuentan con un fondo de



conocimientos muy fuerte y se desempeñan muy bien cuando se los expone a desafíos de aprendizaje complejos.

- Los estudiantes inteligentes absorben información fácilmente y están satisfechos con lo que aprenden, pero los estudiantes excepcionalmente talentosos usan la información aprendida para obtener aún más conocimientos y siempre desean aprender más.

Ciertamente los profesores deben contar con un conjunto de conocimientos sólidos en torno a las concepciones, teorías y fundamentos del estudio del talento que les permita dar sustento a: su conceptualización del talento (Colangelo y Davis, 1997; Gagné, 2003; Mönks y Monson, 1993; Renzulli, 1978), cómo implementar procesos de identificación de estudiantes con talento, así como el plantear programas de excelencia (Colangelo *et al.*, 1997; Yoon y Gentry, 2009). Asimismo, los profesores deberían contar con conocimientos generales acerca de la educación de talentos en el mundo, así como las políticas públicas que se han generado a nivel latinoamericano y/o internacionalmente, que apuntan a brindar educación de calidad a este grupo de estudiantes (Mönks y Pflüger, 2005).

El profesor de niños con talento requiere un conjunto especial de conocimientos y habilidades que potencien en ellos sus habilidades, a través de contenidos complejos y desafiantes (Croft, 2003). Para ello, el profesor debe construir espacios de aprendizaje enriquecedores que generen un clima positivo de enseñanza y aprendizaje y le permita al estudiante ser autónomo en su trabajo (Hansen y Feldhusen, 1994).

Construir este tipo de ambientes enriquecidos, requiere conocimiento de fundamentos, orientaciones y principios curriculares apropiados para la educación de talentos, modelos pedagógicos (Maker y Nielson, 1995; VanTassel-Baska, 2000), estrategias instruccionales que enriquezcan el talento en los estudiantes y continúen potenciando en ellos sus habilidades (Baldwin y Coleman, 2000; Betts, 2004; Cabrera, 2010; Moslehuddin, & Mendes, 2006; Graffam, 2001, tanto como el uso de variadas formas de evaluación que permitan recoger los aprendizajes alcanzados, retroalimentar al estudiante en su proceso y realizar ajustes en la práctica de acuerdo a sus particularidades. Para ello se recomienda el uso de múltiples fuentes formativas y sumativas tales como rúbricas, portafolios, o modelos basados en la ejecución (Elhoweris, 2008; Tomlinson, 1999).

Un profesor debe tener conocimientos base del proceso de identificación y selección que le permitan entender dicho proceso y poder participar en la aplicación de metodologías cualitativas (Colangelo *et*

*al.*, 1997; Heller, 2004). Dicho conocimiento también le permitirá comunicarse efectivamente con otros profesionales que estén a cargo del proceso de identificación y selección. En este entendido, el profesor debe contar con las competencias necesarias para comunicarse efectivamente con otros actores (padres, profesionales) así como con las habilidades interpersonales necesarias para trabajar colaborativamente (Campell *et al*, 2007). Finalmente, el profesor debe conocer aquellas características y competencias que se espera despliegue al educar niños con talento. Un conocimiento de este tipo le permitirá, en conjunto con los otros saberes y saberes hacer ya enunciados, evaluar e identificar diferencias en su función como profesor de estudiantes con talento con respecto a un profesor regular.

Educar a niños con talento requiere formar profesores que cuenten con los conocimientos y habilidades que les permita brindar a los estudiantes con talento una educación de calidad acorde a sus necesidades. Bajo esta premisa y considerando la necesidad de estándares de formación a nivel nacional y latinoamericano, el objetivo central de esta investigación fue generar una propuesta de estándares iniciales que aseguren procesos de formación de profesores en el campo de la educación de talentos académicos. Esta propuesta, aunque comparte algunos estándares planteados a nivel internacional, presenta una configuración propia y contextual a la realidad ecuatoriana, sustentada en la literatura y en las modalidades de formación implementadas en el Centro, así como el consenso entre expertos y profesionales formados en el área. Se describe el diseño de la investigación así como los resultados, los que se discuten a la luz del marco teórico.

Usando la técnica de análisis de contenido, 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. Estos materiales recogen las temáticas que también se abordan en las modalidades presenciales impartidas. El propósito fue extraer aquellos saberes y saberes hacer contenidos en este material, y que se han potenciado en los profesores capacitados a través de las diferentes modalidades.

Dos expertos en educación de talentos, quienes han participado ya sea en la construcción del material y/o impartiendo clases en estas modalidades de formación, analizaron los documentos y codificaron por separado estos saberes y saberes hacer en su correspondiente plantilla de vaciado de información. Finalizado este proceso, se integraron los dos análisis realizados, de tal manera de contar con un primer borrador que articulaba las coincidencias tanto como las no coincidencias en torno a ambos saberes, realizando así una primera reducción de la información. Posteriormente con éstos se realizó un

ejercicio de agrupación, con el propósito de buscar lo que tenían en común, y así poder agruparlos bajo una categoría que pudiese caracterizar ese conjunto de saberes y saberes hacer.

Los saberes y saberes hacer categorizados en las fases anteriores fueron ordenados en un instrumento tipo encuesta. Ésta tenía tres propósitos: (a) recoger la evaluación de cuan necesario o innecesario era considerar cada uno de estos saberes cuando se habla de contar con profesores que se desempeñan efectivamente en educación de talentos, (b) indicar qué categoría asignarían a cada grupo de los estándares presentados y, (c) evaluar si alguno de los saberes o saberes hacer estaba contenido en alguno de los ya planteados. 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.

La evaluación dada por los profesionales fue usada como insumo para la ejecución de la última fase. Los dos expertos de la fase 1 trabajaron esta vez en verificar cuán fiable fue la propuesta de los saberes y saberes hacer, así como la categorización recibida a partir de las evaluaciones del equipo del programa. Las 8 dimensiones establecidas como grupos de estándares fueron validadas por todos los profesionales y se alcanzó en promedio un 98% de acuerdo. Un ejercicio de ordenamiento y depuración al interior de los saberes y saberes hacer de cada estándar fue realizado por parte de los expertos en forma conjunta, a partir de la evaluación de los profesionales del equipo PENTA, cuando los saberes habían sido indicados por ellos como contenidos en otros o bien, si se consideraba innecesario en la formación de profesores por su no pertinencia con su función. Finalmente se obtuvieron los estándares de formación de profesores en educación de talentos que se detallan en la siguiente sección.

Los resultados que se presentan a continuación evidencian aquellos conocimientos de base que el profesor debe poseer (saberes) y aquellos saberes puestos en uso que deben evidenciarse en su práctica pedagógica (saber hacer) y que son necesarios de considerar en la formación de profesores y profesionales interesados en la educación de talentos. Estos se encuentran agrupados en 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 Instruccionales, Proceso de Identificación y Selección, Rol Profesional y Trabajo Colaborativo.

Los resultados que se presentan a continuación evidencian aquellos conocimientos de base que el profesor debe poseer (saberes) y aquellos saberes puestos en uso que deben evidenciarse en su práctica pedagógica (saber hacer) y que, son necesarios de considerar en la formación de profesores y profesionales interesados en la educación de talentos. Estos, se encuentran agrupados en 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 instruccionales, Proceso de identificación y selección, Rol profesional y Trabajo colaborativo.

El profesor debe manejar conocimientos de base desde una perspectiva histórica, política, sociocultural, psicológica y educativa que lo ubiquen en el campo de la educación de talentos. Esto le permitirá tener fundamentos conceptuales claros y bases sólidas en relación a teorías, modelos, políticas que dan sustento a la educación de talentos, así como una postura crítica frente al campo en el que se desempeñará.

El profesor debe manejar conocimientos de base desde una perspectiva histórica, política, sociocultural, psicológica y educativa, que lo ubiquen en el campo de la educación de talentos. Esto, le permitirá tener fundamentos conceptuales claros y bases sólidas en relación a teorías, modelos, políticas, que dan sustento a la educación de talentos, así como una postura crítica frente al campo en el que se desempeña.

### **Conclusiones**

Las estrategias de aprendizaje para la selección de talentos es una herramienta necesaria y valiosa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación ecuatoriana actual.

La presente obra científica constituye una plataforma importante para la selección de talentos desde las edades tempranas en la Educación Básica.

El trabajo propuesto podrá ser generalizado en las Escuelas Básicas Ecuatorianas para el logro de un pensamiento desarrollador, reflexivo y crítico.

### **Referencias bibliográficas**

Campell, J. (2007). *Comportamiento organizacional*. Tercera ed. Debra L. Nelson y James Campbell Quick Published.

Elhoweris, H. (Spr, 2008). Teacher Judgment in Identifying Gifted/Talented Students. *MULTICULTURAL EDUCATION*, 15, (3): 35-38.

- Hansen, J.B. Feldhusen, I.F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38, (3): 115-121.
- Heller, K. (2004). Identification of Gifted and Talented Students: *Psychology Science*, Volume 46, 2004 (3), p. 302 – 323.
- Portal Educativo Lev Vigotsky. (n.d.). Recuperado de: <http://www.lev.edu.ec/lev/index.php/galeria-de-fotos/10-lev-vygotsky/unidad-educativa/historia-proyectos> .
- Maker & Nielson (1995). *Atención Educativa a Alumnos Sobresalientes y Talentosos en Escuelas Inclusivas*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/229025655\\_Atencion\\_Educativa\\_a\\_Alumnos\\_Sobresalientes\\_y\\_Talentosos\\_en\\_Escuelas\\_Inclusivas](https://www.researchgate.net/publication/229025655_Atencion_Educativa_a_Alumnos_Sobresalientes_y_Talentosos_en_Escuelas_Inclusivas) .
- Mönks y Pflüger, (February, 2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*
- Mönks, F. J., & Mason, E. J. (1993). Developmental theories and giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. (pp. 89-101). Oxford: Pergamon.
- Moslehuddin, B. & Mendes, P. (marzo de 2006). From dependence to interdependence: towards better outcomes for young people leaving state care. *Child Abuse Review (UK)*, 15: 110-126
- Colangelo, N. & Davis, G. (1997), *Handbook of Gifted Education*. Allyn and Bacon.
- Gagné, R.M., & Briggs, L. J. (2003). *La planificación de la enseñanza. Sus principios*. Madrid: Librería Libro Usado ALCALA.
- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamination of a Definition. *Phi Del-ta Kalpa*, 60: 180-184.
- VanTassel-Baska, J. (2000). *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Tamra Stambaugh: Books.
- Vigotsky, L. S. (1998). La Teoría de Stern sobre el desarrollo del lenguaje. En Vigotsky, L. S. *Pensamiento y Lenguaje*. pp-31-37. La Habana: Pueblo y Educación.
- Tomlinson, J. (1999). *Globalization and Culture by John Tomlinson*. Chicago: University Chicago Press.
- Zubiria, J. (1995). *Modelos Pedagógicos*. Famdi. Quito: Susaeta.
- Zubiria, J. (1996). Estrategias para el Desarrollo Intelectual Experiencias Mundiales. *Postgrado en desarrollo intelectual, modulo 7*, FAMDI. Bogotá.

Zubiría Samper M. de. (1994). *Pensamiento y aprendizaje*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.

Zubiría Samper M. de. (1999). Estructura de la pedagogía conceptual. En *Pedagogía Conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos*. pp. 218-240 Santa Fé de Bogotá.

Zubiría Samper M. de. & Zubiria R. A. (1995). *Operaciones Intelectuales y Creatividad*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.