

Una ventana a la enseñanza en niños con capacidades excepcionales en la escuela formal*

Nelly Hernández González**
Olga Lucía Mendoza Moreno***

Recibido: 8 de febrero de 2013 Aprobado: 14 de mayo de 2013

Quaestiones Disputatae | Tunja - Colombia | N° 12 | pp. 95 - 116 | Enero - Junio | 2013

Resumen: Este artículo presenta una revisión bibliográfica y de estudios doctorales realizados en torno a la temática sobre la enseñanza en niños talentosos, excepcionales, superdotados... inmersos en procesos educativos desde la escuela formal, para referenciar las estrategias de identificación, caracterización, clasificación de estos niños y jóvenes y las propuestas didácticas que hayan surgido a partir de tales estudios.

El estado del arte, busca alimentar la investigación en curso sobre la enseñanza a niños excepcionales en el contexto de la escuela formal colombiana, investigación que se justifica desde la norma sobre inclusión

educativa y sobre situaciones problemáticas vivenciadas al interior de las escuelas. Este estudio busca formular una propuesta (modelo) didáctico sobre cómo orientar los procesos de aprendizaje al interior del aula, en especial con niños excepcionales que tienen dificultades de interrelación, a partir del estudio de dos casos, uno en la escuela formal pública y otro en la escuela privada.

Palabras Clave: aprendizaje autónomo, escuela formal, excepcionalidad, educación inclusiva, superdotación, talentos.

* Artículo de reflexión desarrollado como proyecto de investigación en la Maestría en Pedagogía de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja.

** Nelly Hernández González. Licenciada en Educación infantil. Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Santo Tomás-Tunja. Directivo docente del Colegio Leonardo Da Vinci (Santa María-Boyacá). Hernel2001@gmail.com

*** Olga Lucía Mendoza Moreno. Licenciada en Artes Plásticas. Especialista en Educación con énfasis en Evaluación Educativa. Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Santo Tomás-Tunja. Docente de la Institución Educativa Antonio José Sandoval Gómez-Tunja y Docente Tutora de la Facultad de Educación (VUAD) de la Universidad Santo Tomás. galumat@gmail.com

A window for teaching highly capable students in the formal school*

Nelly Hernández González**
Olga Lucía Mendoza Moreno***

Received: February 8, 2013 Approved: May 14, 2013

Quaestiones Disputatae | Tunja - Colombia | N° 12 | pp. 96 - 116 | January - June | 2013

Abstract: This article presents a literature review and doctoral studies conducted around the thematic on teaching highly capable, excepcional, gifted students... immersed in educational processes from the formal school, to reference strategies of identification, characterization, classification of these children and youth and educational proposals that have emerged from such studies.

The state of the art seeks to feed the ongoing research about teaching highly capable students in the context of the Colombian formal school, research that is justified

from an educational inclusion norm and problematic situations experienced by students at school. This study seeks to formulate an instructional proposal (model) on how to guide the learning process within the classroom, especially with highly capable students who have difficulties to make relationships, from the study of two cases, one in a public formal school and the other one in a private school.

Keywords: Autonomous Learning, Formal School, Exceptionality, Inclusive Education, Giftedness, Talents.

* Reflection article developed as a research project in the Masters in Education at Santo Tomas University, in Tunja.

** Nelly Hernandez Gonzalez holds a Bachelor's Degree in Early Childhood Education. Student of the Master of Education at Santo Tomás-Tunja. She is a Director-teacher at Leonardo Da Vinci School (Santa María-Boyacá). Hernel2001@gmail.com

*** Olga Lucía Mendoza Moreno holds a Bachelor's degree in Fine Arts. Specialist in Education with an emphasis in Educational Evaluation. Student of the Master of Education at Santo Tomas University in Tunja. Teacher at Antonio José Sandoval Gómez School in Tunja and Tutor-teacher of the Faculty of Distance Education (VUAD) Santo Tomás University. galumat@gmail.com

Une fenêtre à l'enseignement des enfants avec des capacités exceptionnelles dans l'école formelle*

Nelly Hernández González**
Olga Lucía Mendoza Moreno***

Reçu: 8 février 2013 Approuvé: 14 mai 2013

Quaestiones Disputatae | Tunja - Colombia | N° 12 | pp. 95-116 | Janvier - Juin | 2013

Résumé: Cet article présente une révision bibliographique et des études de doctorat faits autour de la thématique de l'enseignement des enfants avec des talents, exceptionnels, des surdoués... immergés dans de processus éducatifs dès l'école formelle, pour référencier les stratégies d'identification, caractérisations et classement de ces enfants et jeunes et les propositions didactiques qui ont surgi lors de ces études.

L'état de l'art cherche nourrir la recherche en cours sur l'enseignement aux enfants exceptionnels dans le contexte de l'école formelle colombienne, investigation

que se justifie depuis la norme de l'inclusion éducative et sur des situations problématiques vécus à l'intérieur des écoles. Cet article cherche de formuler une proposition (modèle) didactique pour orienter les processus d'apprentissage à l'intérieur de la salle de classe, notamment avec des enfants exceptionnels qui ont des problèmes pour s'intégrer, à partir de l'étude de deux cas, l'un pour l'école formel publique et l'autre pour l'école privée.

Mots clefs: Apprentissage autonome, École formelle, Exceptionnel, Éducation inclusive, Surdoués, Talents.

* Article de réflexion développé comme projet de recherche dans la Maîtrise en Pédagogie de l'Université Tomás, Siège Tunja.

** Nelly Hernández González. Licencié en Education Infantile. Étudiant de la Maîtrise en Pédagogie de l' Université Santo Tomás-Tunja. Directrice du Collège Leonardo Da Vinci (Santa María-Boyacá). Hernel2001@gmail.com

*** Olga Lucía Mendoza Moreno. Licencié en Arts Plastiques. Spécialiste en Éducation avec emphase en Évaluation Éducative. Étudiante de la Maîtrise en Pédagogie de l'Université Santo Tomás-Tunja. Professeur de l'Institution Éducative Antonio José Sandoval Gómez-Tunja et Professeur tutrice de la Faculté d'Education (VUAD) de la Université Santo Tomás. galumat@gmail.com

Introducción

Este artículo presenta el producto de una revisión teórica realizada a diferentes tesis doctorales y planteamientos de autores, que se han centrado en el estudio de poblaciones estudiantiles con características de excepcionalidad con el fin de encontrar elementos que aporten a la enseñanza de este tipo de niños y jóvenes en la escuela formal.

La educación formal colombiana desde la Ley 115 de 1994 (Colombia, 1994) propone una estructura de regulación y control de la acción de formar a las generaciones de niños y jóvenes que habitan en contextos particulares. Al interior de los centros e instituciones educativas, los procesos deben planearse y orientarse para dar cumplimiento a los fines y objetivos de la educación en cada uno de sus niveles y grados de enseñanza, a través del desarrollo de estándares, los cuales tienden a homogenizar la formación de los estudiantes (postura personal de las autoras).

El mundo global de ninguna manera puede pensarse homogenizado, puesto que la diferencia hoy, se hace evidente (McLaren, 2003). Es pertinente entonces, que de forma endógena, en la escuela, deba darse una mirada a la diferencia y a la diversidad en el aula de clase. Se plantea que educar en y para la diferencia (Giroux, 2001) (García, 2012) requiere que los actores comprometidos del hecho educativo denoten apertura al cambio y a la flexibilización de los procesos, los que (en forma un tanto utópica) deben darse en respuesta a las necesidades e intereses originados en tal diversidad. En respuesta a esto, desde el Decreto 366 de inclusión educativa (Colombia, Decreto 366, 2009), es la ventana que se abre, para que se genere reflexión y se piense la diferencia como elemento esencial para organizar la acción formativa.

En las aulas se albergan niños y jóvenes que consigo llevan procesos de desarrollo particulares y aunque muchos coincidan en algunos aspectos, es evidente encontrar en un grupo de aprendientes, estudiantes con diferentes capacidades, gustos e intereses, con limitaciones o disminuciones, “estándar o regulares” y con habilidades especiales (Vygotsky, 1995).

Aunque el ideal de la escuela debe centrarse en la comprensión de la diferencia, en la práctica no sucede. Es común encontrar estudiantes que terminan excluidos o excluyéndose del sistema, por no encon-

trar un espacio en el cual encaje, debido a su forma particular de pensar, sentir, actuar. Esto sucede con estudiantes cuya diferencia es notoria (los excepcionales) (Freeman, 2009) que por su ritmo acelerado de aprendizaje tienen dificultades para relacionarse con los otros (De Zubiría Samper, 2007) y terminan siendo vistos como “bichos raros” a los cuales difícilmente se les da un tratamiento diferente que responda a su diferencia, porque la escuela formal no está preparada para esto.

La investigación Una Ventana a la Enseñanza en Niños con Capacidades Excepcionales en la escuela formal 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.

A) Problematización

La investigación busca una respuesta pedagógica a la situación que viven niños y jóvenes caracterizados como personas con capacidades excepcionales, pero que presentan dificultad para interrelacionarse con los demás posiblemente por una inmadurez afectiva, por hiperactividad (Ávila C. y Polaino-Lorente A., 2002) (Rodríguez, 1998), por pautas de crianza (Cóll C. y otros, 1998) (Polaino-Lorente y otros, 2003), las que hacen que el niño con estas particularidades, entre en situaciones de conflicto; tal realidad genera discriminación y exclusión por parte de los miembros de la comunidad educativa en los diferentes planteles de educación.

Por otra parte, las instituciones difícilmente cuentan con estrategias claras para orientar a niños y jóvenes de estas características, por lo regular, los docentes no saben qué hacer con ellos y evaden la responsabilidad frente a la planeación de acciones formativas especiales que cubran las expectativas de estos niños y jóvenes; los compañeros los excluyen, pues los ven como “avatares” (en palabras del Dr. Cárdenas, son seres iguales a los demás pero que se presentan diferente por la forma como piensan, comprenden, actúan) (Vázquez Rodríguez, 2000), vistos por los demás como extraños y etiquetados como “nerds”, “fides”, “loco”, “chupalibro”, “ratón de biblioteca”, entre otros. Tales peyorativos fomentan la necesidad de defensa del niño y joven agredido y vulnerado y como respuesta, la actitud de estos es agresiva im-

pulsiva o sumisa introvertida, donde evidentemente se pierde el control de sí mismo; son estos los niños que soportan el “bullying o matoneo” escolar (Sanders Cheryl y Gary D., 2004) rechazados por sus compañeros y etiquetados e ignorados por los docentes. Por tal motivo, terminan fuera del sistema educativo, perdiendo todo su potencial y con una carga emocional frustrante, la que trae consecuencias nefastas posteriores como la negación de sí mismo como persona útil, incomprendida y poco aceptada.

Generalmente, el niño y joven excepcional es etiquetado como el estudiante “problema” que termina expulsado del colegio, o al cual, sencillamente se le niega la admisión y se vulneran la mayoría de sus derechos. Las instituciones ahora buscan niños “estándar”, que puedan cumplir con los lineamientos que cada plantel se propone, y formulan procesos de selección, donde si se les da la posibilidad a los niños y jóvenes excepcionales de ingresar, es sólo por su capacidad de desarrollo cognitivo, pero terminan dejándolo fuera porque se convierte en un problema, ya que este, puede ir en contravención de las normas, generando inconformidad en estudiantes, en los padres de los niños compañeros y docentes, quienes terminan solicitando la expulsión, como la única solución, lo que termina siendo un juicio-acción apresurado, generado por desconocimiento o ignorancia de la comunidad educativa y ante lo cual, las instituciones no tienen políticas pedagógicas que asuman el tratamiento responsable y adecuado de estos niños y jóvenes competentes diferenciales.

La mayoría de las instituciones educativas se encuentran en un atraso respecto a la innovación pedagógica y didáctica, especialmente, lo que respecta a un adecuado tratamiento a situaciones como las que se presenta en el tema de esta investigación. Se ha investigado en cómo ayudar e incluir en la escuela niños y jóvenes con dificultades de aprendizaje o algunas discapacidades físicas, psicológicas, cognitivas (Arnáiz Sánchez , 2003) (Sáiz Lloret, 2009) o en estado de vulnerabilidad por desnutrición, abandono, pobreza extrema y otras, pero no se ha generado una preocupación por estudiar la población de niños y jóvenes diferentes excepcionales, con dificultades para interrelacionarse, debido a las características expuestas anteriormente; como consecuencia, se detecta que una minoría logra tener éxito en sus procesos, otros deben desplazarse a ciudades donde existan instituciones especiales, y la mayoría, son excluidos del sistema escolar, quedando a la deriva, lo que evidencia la carencia de una política clara de inclusión y donde difícilmente esta población estudiantil puede acceder a los centros especializados por su situación económica.

B) Objetivo de la Investigación

Describir las características de niños y jóvenes excepcionales identificando sus fortalezas y dificultades, problemas y necesidades en sus procesos de aprendizaje.

Para el alcance del objetivo, el artículo presenta una construcción sobre el estado del arte desde el cual se abordan las siguientes temáticas: caracterización de los niños excepcionales con dificultades de interrelación, la escuela formal y la enseñanza en niños excepcionales y el aprendizaje autónomo, que orienten a:

- La comprensión del desarrollo de los niños y jóvenes con capacidades excepcionales desde las diferentes dimensiones, describiendo sus potencialidades, dificultades y posibles problemas, abordando el concepto de superdotados, talentosos, excepcionales, competentes, capacitados, entre otros.

- La reflexión sobre las posibilidades de los niños con capacidades excepcionales, que permitan entender las situaciones de esta población en contextos reales, lo que conlleva a pensar la función de los docentes y padres de familia frente a los procesos de formación de los niños objeto de estudio.
- El aprendizaje autónomo, como una alternativa para la formación desde y para la diferencia hacia una educación inclusiva y flexible que dinamice los procesos de aprendizaje de los niños competentes diferenciales.

C) Marco Teórico

En el proceso de indagación y búsqueda de estudios realizados a fines con la temática de la investigación pueden abordarse los siguientes:

1) Caracterización de los Niños con Capacidades Excepcionales

García Martín (2007) presenta un estudio doctoral sobre El potencial de aprendizaje y los niños superdotados, expone que muchos estudiantes en diferentes escuelas o instituciones educativas, presentaban serios problemas para el aprendizaje dentro del aula,

debido a la adaptación del entorno y a sus pares o iguales, a pesar de su condición de excepcionalidad (Terrasier, 1994); existía la creencia de que este tipo de niños no necesitaba atención de sus docentes, porque eran capaces de una ejecución brillante en las diferentes áreas de estudio; sin embargo, dicha concepción ha cambiado debido a que es común encontrar niños brillantes con problemas de interrelación dentro del aula (Sá Rios Pinho, 2006). La autora se inquieta por caracterizar a este tipo de niños para comprender su desarrollo y aprendizaje, aportando que existen niños excepcionales al interior de las escuelas que no se perciben a simple vista ni siquiera con la aplicación de test estandarizados, sino que es necesario, para detectarlos, plantear metodologías que permitan identificar diferentes capacidades, para lo cual retoma la teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983) que considera la inteligencia como la capacidad de resolver problemas y obtener un producto en respuesta a la situación vivenciada; tal teoría presenta ocho tipo de inteligencias como lo muestra la Figura 1, 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.

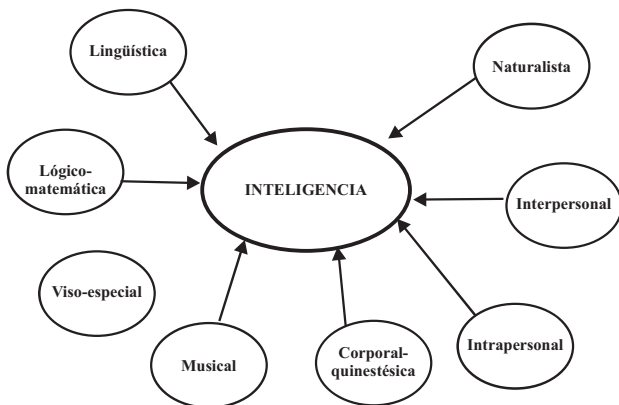


FIGURA 1:
OCHO INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

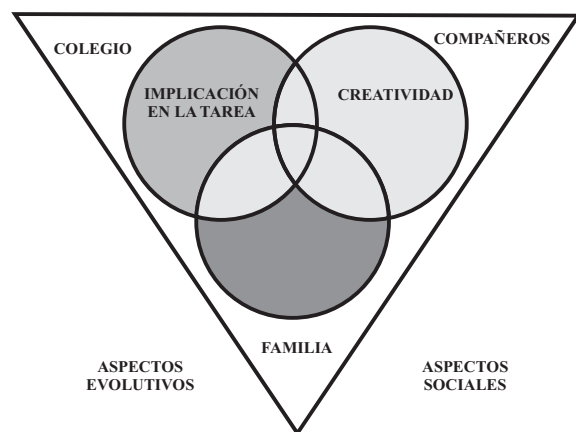


FIGURA 2:
TEORÍA DE LOS TRES ANILLOS

García Martín (2007) retoma a Renzulli (1978) con la Teoría de los Tres Anillos graficada en la Figura 2 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).

La Teoría del Síndrome de la Disincronía (Terrasier J. C., 1998), desde la cual describe el desfase entre el desarrollo intelectual y el desarrollo psico-motor del niño superdotado, lo cual es común encontrarlo en ellos, pues provoca una serie de dificultades específicas en otros planos como social, emocional, lingüístico, etc. Distingue dos tipos de disincronía: una interna donde presenta un desequilibrio ya que en una la desarrolla potencialmente y la otra genera dificultad (inteligencia frente a psicomotricidad, lenguaje frente a razonamiento, inteligencia frente a afectividad) y otra social que es el desfase entre la norma interna del desarrollo precoz del niño y la norma social. Otra teoría expone que la diferenciación entre ‘superdotado’ (niños con habilidades escolares avanzadas que tienen un alto CI) y ‘talento’ (aquellos que muestran una habilidad excepcional en una forma de arte o en un área específica) (Winner, 2000).

García Martín (2007) dentro del capítulo de conclusiones aporta una reflexión donde expresa que “los niños superdotados, debido precisamente a su sobredotación tienen necesidades educativas especiales que necesitan cubrir, lo que hasta el momento a duras penas se ha conseguido hacer”.

Sáinz Gómez (2010) en su tesis Doctoral Creatividad, personalidad y competencias socioemocionales en alumnos de alta habilidad versus no alta habilidad, presenta un estudio de la relación entre rasgos de personalidad creativa y competencias socioemocionales en función de la capacidad cognitiva. Sostiene que los superdotados tienen un mayor riesgo a desarrollar problemas de ajuste psicológico con respecto a sus pares, es decir, los superdotados tienen mayor riesgo a desarrollar problemas a nivel social y emocional (Goleman, 1996) y parte de la hipótesis que el superdotado es más sensible a los conflictos interpersonales; derivado de tales problemáticas, surge la tendencia a la depresión, ansiedad, estrés y el suicidio (Bartell, N.P. y Reynolds, 1986), de los cuales presenta un estudio cualitativo que describe los orígenes de cada una de las tendencias.

Complementa describiendo una de las características más comunes de los superdotados que es la inestabilidad emocional, la que describe como la tendencia al malestar y al neuroticismo, manifestada con cambios de humor, propensión a la tristeza, ansiedad e irritabilidad. Quiere decir que existen niños nerviosos, malhumorados, susceptibles, impacientes y con tendencias a perder la calma fácilmente en un polo alto. Aunque se puede presentar en un polo bajo la situación contraria con niños sosegados, tranquilos, serenos, poco irritables, pacientes, poco inestables a lo cual

Sáinz Gómez aclara que "...algunos investigadores... (Austin, A.B. y Draper, 1981), (Janos, P.M. y Robinson, 1985) (Lajoie, 1981) sostienen posturas sobre que los superdotados tienen un mayor riesgo a desarrollar problemas de ajuste psicológico con respecto a sus pares, y que la superdotación incrementa la vulnerabilidad del niño..."(p.44).

Un capítulo importante del estudio presenta la relación entre la conciencia y la autorregulación cognitiva de los niños superdotados, los cuales a pesar

de tener un rendimiento académico alto, presentan variables en su desarrollo psicológico, los cuales se manifiestan en las tendencias de rigidez en reglas y en el orden, perfeccionismo, depresión, persistencia, procrastinación (arte de postergar sistemáticamente las tareas necesarias), auto desprecio y sentimientos de culpabilidad. Respecto al perfeccionismo se presenta como un rasgo específico de los superdotados donde investigadores lo muestran en dos facetas: positiva y negativa a través de tipologías como lo presenta a continuación la Tabla:

TABLA 1
TIPOS DE PERFECCIONISMO (Sáinz Gómez, 2010)

TIPOS	PERFIL DEL PERFECCIONISMO	PERFIL DE AJUSTE
Mixto adaptativo positivo	Individuos bien organizados y con muy pocas dudas acerca de su capacidad para completar las tareas, pero no reacciona de forma exagerada o responden negativamente a los errores; tienen padres con altas expectativas, pero no excesivamente críticos. Otras características son: optimismo, coraje intelectual, sentido común, realismo, elevada autoestima, valoran y reconocen sus capacidades, les gusta el trabajo bien hecho.	Presentan pocos síntomas psiquiátricos, gran maestría para frontar los problemas, ajuste superior, percepción de la seguridad personal y gran competencia académica.
Pervasive penetrante	Están bien organizados, pero tienen serias dudas sobre su capacidad para completar tareas; establecen un nivel elevado personal, reaccionan de forma exagerada y responden negativamente a los errores, tienen padres con altas expectativas, excesivamente críticos.	Mayores síntomas psiquiátricos (somáticos, quejas, tendencias obsesivo-compulsivo, depresión, ansiedad), una autoimagen más pobre, un menor sentido de seguridad personal, patrón disfuncional de afrontamiento de problemas.
No perfeccionismo	Confían en su capacidad para completar tareas, pero muestran poca preferencia por la organización, orden o limpieza, no se ponen muy altos estándares personales, pero no responden negativamente a los errores; los padres no tienen grandes expectativas y no son excesivamente críticos.	Es sustancialmente similar al tipo mixto de adaptación en las medidas de trastornos psiquiátricos, síntomas; la seguridad personal y afrontamiento.
Mixto mal adaptativo Negativo patológico	Se preocupan demasiado por errores y dudas, con capacidad para completar las tareas con éxito, establecen estándares personales más bajos, padres con aspiraciones altas y excesivamente críticos, muestran poca preferencia por la organización, el orden o limpieza. Incluye depresión, disfunciones interpersonales, obsesión, compulsión, preocupación por cometer errores, motivación de logro muy elevada, preocupación por las críticas de los padres, duda sobre las acciones o comportamientos propios y alta preferencia por el orden, la organización y rechazan hacer mal las cosas.	Presentan mayores síntomas psiquiátricos somáticos (quejas, tendencias obsesivo compulsivas, sensibilidad interpersonal), una autoimagen más pobre, un menor sentido de seguridad personal, y un patrón de afrontamiento disfuncional.
Perfeccionismo auto orientado	Manifiestan indicios de perfeccionamiento (dentro de los estándares medios); social (percibe el perfeccionismo de los otros y se exige así mismo ser perfeccionista); perfeccionismo exagerado.	

Castro Barbero (2005) en la tesis doctoral Conocimientos y Actitudes de Maestros de Educación Infantil, Educación primaria y estudiantes de Magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente centra su interés en los pocos estudios que se han realizado frente a la figura del profesor como elemento clave y dinamizador en la formación de niños superdotados; plantea que debe presentarse como un mediador, facilitador y responsable del desarrollo de las capacidades de estos niños teniendo en cuenta las características y necesidades específicas, motivaciones e intereses, por tanto, objetiva en determinar los

conocimientos y las actitudes que debe manifestar un docente frente al manejo de este tipo de estudiantes.

Castro Barbero (2005) caracteriza a los niños superdotados a través de las teorías clásicas de la superdotación (Gagné, 1997) y sobre el Modelo de la Superdotación y el Talento (Cohn, 1981). En la Figura 3, Gagné describe las características intrapersonales y los factores que inciden en el desarrollo de la superdotación frente al aprendizaje.

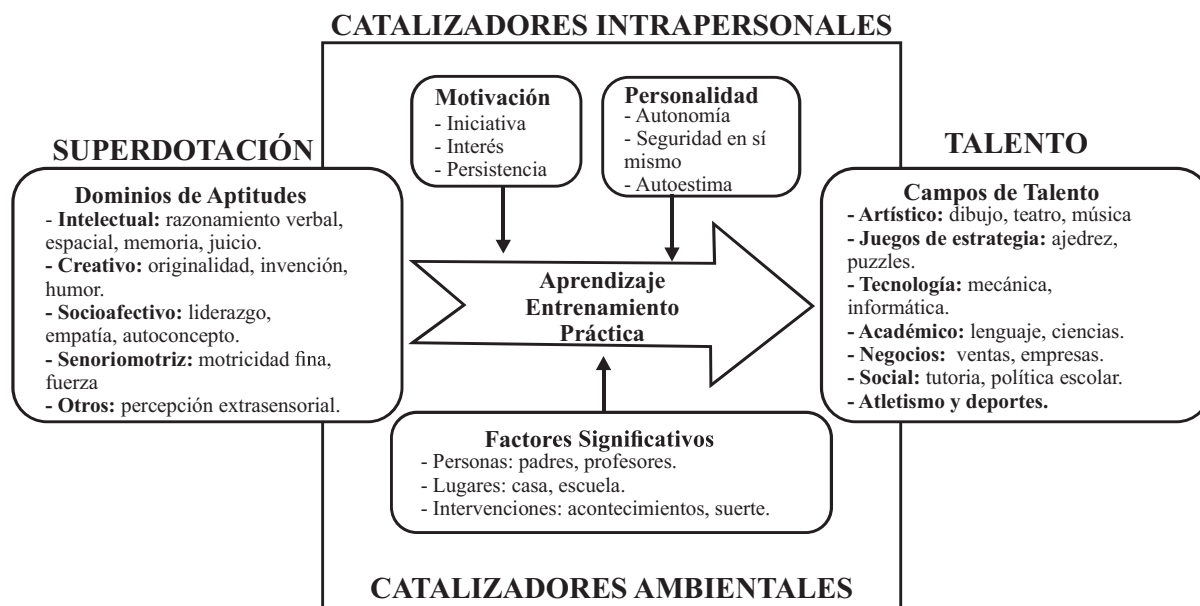


FIGURA 3:
MODELO DE LA SUPERDOTACIÓN Y EL TALENTO

En la Figura 4, Cohn por su parte expone cuatro dominios de los niños superdotados: dominio intelectual, dominio artístico, dominio social y otras habilidades y dominios humanos.



FIGURA 4:
MODELO DE SUPERDOTACIÓN DE COHN

Castro Barbero (2005) retoma la recopilación de características de niños superdotados (Ceballos Ceballos E. y Sancho Rico, 2002) desde las teorías clásicas sobre superdotación. A continuación se describen las características intelectuales de un niño superdotado, resumidas en las Figura 5.

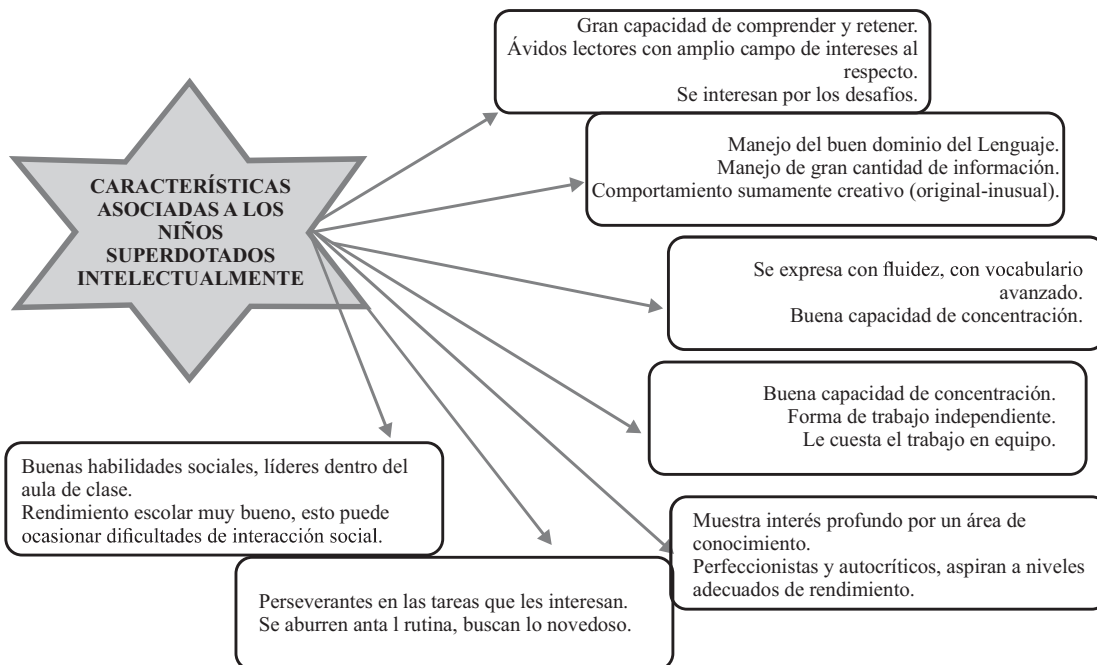


FIGURA 5.
RECOPIACIÓN DE NIÑOS SUPERDOTADOS (Ceballos Ceballos E. y Sancho Rico, 2002)

En las Tablas 2, 3, 4, se presentan otras características y perfiles desde una serie de indicadores primarios y secundarios, posibles dificultades y problemas de los niños superdotados (De Zubiría Samper, 2007) (Martinson, 1981) (Whitmore, 1986) (Webb, 1993).

TABLA 2
INDICADORES PRIMARIOS Y SECUNDARIOS (Whitmore, 1986)

INDICADORES PRIMARIOS	INDICADORES SECUNDARIOS
<ul style="list-style-type: none"> • Aprenden con rapidez y facilidad cuando están interesados. • Capacidad cognitiva excepcional para aprender, retener y usar el conocimiento y la información. • Alta capacidad para solucionar problemas, complejos, prácticos y teóricos. • Lenguaje oral amplio, con vocabulario avanzado que usa de modo adecuado y en estructuras lingüísticas complejas. • Gran capacidad para comprender ideas abstractas y complejas. • Nivel elevado de indagación personal sobre temas de interés y mantienen su curiosidad. • Alta capacidad para manejar símbolos, e ideas abstractas, facilidad para relacionar conceptos y transferencias de aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Creativo en la producción de ideas, objetos y soluciones. • Muestra una amplia gama de intereses y gran curiosidad. • Interés por diversas áreas de investigación intelectual. • Capacidad excepcional para el aprendizaje autodirigido. • Disfruta con la expresión oral. • Independencia de pensamiento, no conformista con lo convencional. • Pide explicaciones de los hechos. • Tiende a ser perfeccionista, autocrítico y con niveles elevados de rendimiento. • Sensibilidad hacia sí mismo, los otros y los problemas del mundo. Puede resultar intolerante hacia la debilidad humana.

TABLA 3
CARACTERÍSTICAS Y DIFICULTADES (Martinson, 1981)

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTADES
<ul style="list-style-type: none"> • Muy observador y abierto a situaciones inusuales. • Le gustan los conceptos abstractos, resolver sus propios problemas y tienen una forma de pensar muy independiente. • Tiene mucho interés en las conexiones entre conceptos. • Es muy crítico consigo mismo y con los demás. • Disfruta creando e inventando nuevos caminos para realizar algo. • Tiene una gran capacidad de concentración, ignorando su entorno si está ocupado en sus tareas. • Persistente con sus propios objetivos. • Sensible, necesita un soporte emocional, enérgico y activo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Posiblemente incrédulo y confiado. • Muestra resistencia a las instrucciones de los demás. Pueden ser bastantes desobedientes. • Dificultad en aceptar lo que no es lógico, exige demasiado de él y de los demás. Puede estar siempre insatisfecho. • Obsesionado por crear y descubrir las cosas por sí mismo, rechazará seguir el camino habitual y generalmente aceptado. • Se resiste fuertemente a ser interrumpido. • Pueden ser muy rígidos e inflexibles. • Necesita tener éxito, vulnerable a fracasar y el rechazo de sus compañeros. • Frustrado ante la inactividad o falta de progreso.

TABLA 4
CARACTERÍSTICAS Y POSIBLES PROBLEMAS (Webb, 1993)

CARACTERÍSTICAS	POSIBLES PROBLEMAS
<ul style="list-style-type: none"> • Capta y retiene información con rapidez. • Actitud inquisitiva, curiosidad intelectual; motivación intrínseca, búsqueda de relevancia. • Capacidad para conceptualizar, abstraer y sintetizar; disfruta con la resolución de problemas y la actitud intelectual. • Disfruta organizando cosas y personas en estructuras y órdenes, busca sistematizar. • Amplio vocabulario y fluidez verbal, muy informado en ámbitos avanzados. • Creativo e inventivo; le agradan las nuevas formas de hacer las cosas. • Posee pensamiento crítico; tiene altas expectativas y utiliza la crítica para evaluar a los demás. • Intensa concentración y buena atención en áreas que son de interés, comportamiento dirigido hacia una meta, persistencia. • Sensibilidad, empatía por lo demás y deseo de ser aceptado por los demás. • Muestra gran energía, estado de alerta y ambición; tiene periodos de esfuerzos muy intensos .independiente; prefiere el trabajo individual, confía en sí mismo. • Diversidad de intereses y capacidades, versatilidad. • Presenta un fuerte sentido del humor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Impaciente ante la lentitud de los compañeros de la clase .Puede mostrar poco dominio en determinadas capacidades básicas. • Plantea preguntas difíciles, carácter fuerte. Resistencia a ser dirigido, sus intereses parecen excesivos y espera lo mismo de los demás. • Rechaza u omite los detalles; muestra rechazo a la repetición y cuestiona los procedimientos didácticos. • Construye reglas o sistemas complicados; puede juzgarse de dominante o prepotente. • Puede utilizar palabras para escapar o evitar situaciones, se aburre con los compañeros de su edad; puede ser etiquetado de “Sabelotodo”. • Puede estropear planes o rechazar lo que ya sabe; los demás pueden verle como diferente o extravagante. • Crítico e intolerante hacia los demás, perfeccionista. • Resistencia a la interrupción; descuida los deberes o a las personas durante los periodos de interés concretos. Testarudez. • Sensible a las críticas y al rechazo de los demás, espera que los demás tengan valores similares; necesita el éxito y el reconocimiento; puede llegar a sentirse distinto y raro. • Frustración ante la inactividad; su ambición puede molestar a otras personal; Horarios, precisa una estimulación continua, puede juzgarse de hiperactivo. • Puede rechazar intervenciones de padres, disconformidad. • Puede parecer disperso y desorganizado. • Ve lo absurdo de las situaciones, a veces suele convertirse en el payaso de la clase para llamar la atención de los demás.

2) La escuela formal y la enseñanza a niños, niñas y jóvenes excepcionales

(Castro Barbero (2005) presenta un capítulo sobre la función de la escuela y sus actores respecto a la enseñanza a niños superdotados.

a) Detectar las necesidades:

Se presentan como necesidades intelectuales, psicológicas, donde las intelectuales determinan la importancia de proporcionarles espacios, experiencias, recursos, ambientes para que el estudiante excepcional pueda desarrollar su pensamiento creativo, formular retos, desarrollar investigaciones, y centrarse en intereses; las necesidades psicológicas deben permitirle sentirse motivado, exitoso, dinámico, activo, que

le facilite asumir autónomamente sus rutinas evitando el sentirse presionado; las sociales marcan la necesidad de sentirse parte de un grupo, respetado, apreciado, para que se genere un ambiente de confianza entre padres, docentes, compañeros. (Martin Lobo, 2004) (Gil y Traver, 1993).

b) Aspectos fundamentales (Arocas Sánchez E. y otros, 1994):

- El currículo y la evaluación de competencias, pensando en sus particularidades las que deben tenerse en cuenta para determinar los criterios sobre qué enseñarle y qué evaluarle.
- Conocer el estilo de aprendizaje para responder cómo enseñarle.
- Determinar los campos del conocimiento en los

que sobresale.

- Conocer los temas que pueden interesarle.
- Determinar nivel de autoconcepto y autoestima.
- Apreciar las potencialidades creativas

c) Estrategias didácticas

- La aceleración que se define como el ajuste de tiempo de estudio de acuerdo al ritmo de aprendizaje del estudiante, para lo cual es preciso estar evaluando las ventajas y desventajas.(Coriat, 1990)
- El agrupamiento es posible cuando se detectan características similares entre el estudiante y sus compañeros de aula. (Castelló Tarrida, 1997)
- El enriquecimiento que consiste en otorgar una serie de sugerencias y directrices para dirigir en el alumno investigaciones o la posibilidad que profundice en los conocimientos. Este, puede darse en dos tipos: curricular o extracurricular (Coriat, 1990).

d) Otras estrategias:

- La tutorización por parte de profesores especialistas.
- La tutorización de los niños excepcionales a niños 'regulares'.

e) Función del profesor:

- El profesor debe presentarse flexible, creativo, dinámico, investigador, reflexivo, crítico, con alta formación intelectual, preparado intelectualmente como máximo responsable dentro del aula de clase, desde la cual deben desarrollarse las capacidades de los estudiantes, incluyendo los de alta habilidad intelectual, flexible, creativo, dinámico, investigador, reflexivo, crítico, por tanto necesitan de una preparación específica para que no sólo sean conscientes de la presencia de este tipo de niños, sino que además le permita formarlos y capacitarlos de acuerdo a las necesidades que presente pues cataloga a esta población como con necesidades educativas especiales (NEE).

Castro Barbero (2005) propone una forma de planeación de actividades de aula que pueden tomarse como referente para orientar los procesos de enseñanza aprendizaje en los niños excepcionales, propuesta que puede leerse desde la siguiente Tabla:

TABLA 5
PLAN DE AULA (Castro Barbero, 2005)

Decisiones respecto a “Qué enseñar”: Priorización e introducción de contenidos en función de las necesidades del alumno con altas capacidades.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de aprendizaje que fomenten el pensamiento divergente. • Procedimientos de investigación. • Contenidos actitudinales dirigidos a aceptar y valorar a los demás. • Estrategias para mejorar la relación con los otros. • Contenidos relacionados con temas que interesan al alumnado.
Decisiones respecto al “Cómo enseñar”: Estrategias de enseñanza, actividades y agrupamientos.	<ul style="list-style-type: none"> • Programar actividades amplias que tengan diverso grado de complejidad y que sirvan para trabajar contenidos diversos. • Programar diversas actividades con el fin de trabajar un mismo contenido. • Proponer actividades que permitan distintas posibilidades de ejecución y expresión. • Efectuar un diseño equilibrado de actividades de gran grupo, pequeño grupo y trabajo individual. • Planificar actividades de libre elección por parte de los alumnos. • Planificar actividades extraescolares adecuadas a los intereses de los estudiantes.
Organización del Espacio en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer diferentes espacios de actividad en el aula. • Organizar un rincón de ampliación y enriquecimiento.
Materiales.	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir en el aula material didáctico adecuado a las necesidades del alumnado con altas capacidades: Material de ampliación y consulta
Decisiones respecto a la evaluación: Procedimientos y criterios de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar los conocimientos previos que tienen los alumnos. • Utilizar procedimientos de evaluación que sirvan para aportar información sobre los progresos de los alumnos con ritmos de aprendizaje más rápidos. • Evaluar la propia práctica docente del profesor.

Es deber de la escuela garantizar el aprendizaje y la formación de los niños competentes diferenciales excepcionales, desde el pensar currículo, los contenidos, la didáctica, los recursos, los ambientes, la función de los actores educativos.

3) El niño excepcional que aprende de manera autónoma (Sobre aprendizaje autónomo)

Crispin Bernardo (2011) de la universidad Iberoamericana de México presenta un estudio sobre Aprendizaje Autónomo: Orientaciones para la docencia. En el capítulo tres, define como aprendizaje autónomo al proceso donde el estudiante toma conciencia de sus procesos cognitivos y socio-afectivos, es decir, realiza una metacognición (Novak, 1988). Por ende, el esfuerzo pedagógico debe tender a la formación de sujetos centrados en resolver aspectos concretos de su propio aprendizaje y por tanto conducirlo a que cuestione, revise y evalúe su propio aprendizaje. En este tipo de aprendizaje, se espera que el alumno sea independiente y que autogestione su práctica, que sea capaz de autorregular sus acciones para aprender y alcanzar las metas en condiciones específicas.

Los autores explican los pasos que se requieren para el desarrollo de los procesos de autorregulación tales como: planear (establecer metas y actividades que posibiliten el cumplimiento de la tarea), monitorear (comprensión de cómo se está realizando la tarea y la redirección de las estrategias que se utilizan de ser necesario), valorar (comprensión de la eficacia y la eficiencia con la que se desarrolla la actividad de aprendizaje, permite valorar qué tanto el esfuerzo realizado se corresponde con los resultados obtenidos) (Arriola, 2001).

Crispin Bernardo (2011) considera que el aprendizaje autónomo debe tener en cuenta los siguientes procesos:

a) Procesos propios de las tareas:

- Definición de metas para orientar al sujeto en la cantidad y calidad del esfuerzo necesario.
- Estructura de las tareas para identificar y precisar lo que debe ser aprendido.

Los autores defienden la postura donde es necesario que el profesor establezca claramente el objetivo del trabajo, además, que el estudiante sea consciente de lo que se espera de él y comprenda la cantidad de trabajo que tiene que realizar. Martínez Fernández (2007) afirma: "Si los estudiantes no tienen claridad en las metas de aprendizaje de un dominio o los procesos de pensamiento asociados a dicho dominio, difícilmente producirá cambios" (p. 136); la claridad en el objetivo, afecta crucialmente el cómo los estudiantes focalizan su atención y se aproximan a dicha concepción, por tanto el funcionamiento efectivo no se alcanza solo consiguiendo el conocimiento específico sobre un dominio, sino que lo más relevante es el conocimiento metacognitivo acerca del mismo, aspecto que se ve favorecido si existe claridad en las metas de aprendizaje.

b) Procesos propios de los sujetos

- Autoconocimiento, definido como la comprensión que poseen los sujetos de sus propias capacidades.
- Autoeficacia, o creencia en que las conductas correctas, mediante un esfuerzo razonable, pueden conducir al éxito de la tarea.

Las motivaciones y las creencias de autoeficacia, juegan un papel fundamental para que el estudiante se involucre de manera activa, persista en la tarea y logre la meta deseada, por esta razón el estudiante debe preguntarse ¿para qué?, ¿puedo hacerlo?, ¿con qué recursos personales cuento?, ¿qué sé del tema?

c) Procesos propios de las estrategias de aprendizaje

- Desarrollar el uso de diferentes estrategias, que dependerán de las tareas específicas.

Las estrategias de aprendizaje incluyen diferentes destrezas y tácticas para que se logre, pero no son un listado solo de habilidades y técnicas de trabajo, también implican el uso de los recursos del pensamiento desde un enfoque deliberado, planeado y regulado para alcanzar determinados objetivos que están siempre orientados al alcance de metas. El aprendizaje autónomo requiere un enlace entre las variables cognitivas y afectivas, que se deben tener en cuenta en el diseño y aplicación de estrategias de aprendizaje, dichos enlaces se grafican en la Figura 6 (Knowles, 1982)(Sanz De Acevedo, 1998)

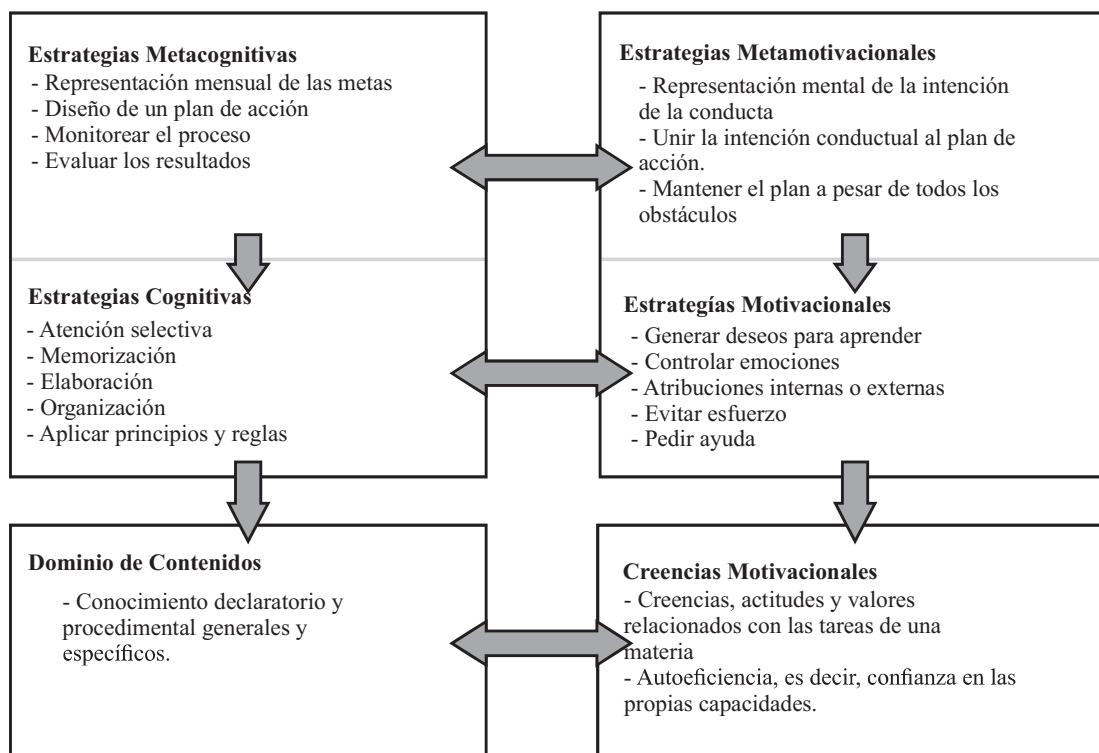


FIGURA 6: MODELO DE APRENDIZAJE REGULADO(Sanz De Acevedo, 1998)

Lo anterior implica promover en el estudiante la capacidad de reflexión sobre sus procesos cognitivos, afectivos y motivacionales (Zimmerman, 1989), por tanto, ser consciente de qué lo motiva a aprender, qué quiere hacer y qué tan capaz se siente ante los retos que le representa una tarea determinada. Los autores concluyen que un estudiante con un buen nivel de autorregulación será capaz de:

- Mejorar sus habilidades de aprendizaje a través del uso de estrategias motivacionales y meta-cognitivas
- Seleccionar y crear ambientes adecuados para el aprendizaje.

- Seleccionar la forma y cantidad de instrucción que necesita aprender.
- Tomar conciencia de la calidad de la calidad de su aprendizaje en función de sus propias limitaciones y logros.

Crispin Bernardo, (2011) presenta un cuadro con algunas sugerencias para que los docentes puedan ayudar a formar un aprendizaje autónomo en sus estudiantes, considerando lo anteriormente explicado: los procesos propios de las tareas, los sujetos y las estrategias de aprendizaje, que se exponen en la Tabla 7 que se presenta a continuación.

TABLA 6
PROCESOS PROPIOS DE LAS TAREAS (Crispin Bernardo, 2011)

RECOMENDACIONES PARA EL MAESTRO	
¿Qué meta o tarea realizar?	El profesor tiene que ayudar a que el estudiante tenga muy clara la tarea o meta a alcanzar respecto a su aprendizaje.
Cantidad	Regular la cantidad y longitud de las tareas y o trabajos y considerar que su materia no es la única.
Grado de dificultad	El grado de dificultad debe ser acertado por un lado debe implicar un reto y por otro lado no ser demasiado difícil. Estar atentos a medir que tan fácil o difícil les resultó a los estudiantes. Se recomienda llevar a los estudiantes a analizar, antes de iniciar las actividades el nivel de dificultad y esfuerzo que va a requerir.
Significatividad	Al planear las metas de aprendizaje y las tareas que debe realizar el alumno, se debe considerar que estas sean potencialmente significativas en dos sentidos: <ul style="list-style-type: none"> • Que puedan ser asimiladas por los estudiantes por que se relacionan con los conocimientos previos. • Que sean motivadoras y los estudiantes vean la utilidad para su información.
Tipo de contenido • Hechos • Conocimientos • Procedimientos	Es muy importante activar el recuerdo de los conocimientos y experiencias previas relacionadas con los nuevos contenidos a aprender. Tener claridad en las metas, en la estructura de las tareas y en las variables del contexto (tiempo, recursos y lugar) permitirá planear adecuadamente las acciones a emprender y elegir las estrategias más adecuadas para lograr la meta deseada.
Estructura	Permite tener claro en qué consiste la tarea, es más fácil quedarse con lo que la tarea indica. Las indicaciones al dejar una tarea o un trabajo al estudiante deben ser lo más precisa posible, de manera que guíen su aprendizaje, sobre todo en las primeras etapas.
¿Con cuánto tiempo cuento?	Por otra parte es necesario, considerar también el tiempo con el que se cuenta para realizar el trabajo, en que horario se logra concentrar mejor. Procurar que el estudiante tome conciencia de todas las actividades que tiene que realizar para que pueda hacer cronogramas y horarios que le permiten organizar mejor su tiempo.
¿Con qué recursos?	Materiales que se tienen o la posibilidad a acceder a ellos. Libros, artículos, apuntes de clases, presentaciones de los profesores o películas.
¿En donde lo voy a hacer?	Cuál es el mejor lugar donde se puede concentrar, en la biblioteca, en un cuarto que tenga ventilación y luz adecuada.
¿Con quién?	Es una tarea individual o en equipo, a quien se puede recurrir.

Una ventana a la enseñanza en niños con capacidades excepcionales en la escuela formal

		PROCESOS PROPIOS DE LOS SUJETOS
PROCESOS PROPIOS DE LOS SUJETOS	¿Para qué? Motivación Quiero	Señalar la importancia de los temas o la materia, promover el gusto por aprender la satisfacción y la motivación intrínseca, es decir, la satisfacción interna y no centrarse solo en las calificaciones. Explicitar la importancia de la automotivación para lograr las metas deseadas y la voluntad y perseverancia para conseguirlas.
	¿Qué tan capaz me siento? Auto concepto Puedo	Es importante que los estudiantes vayan conociéndose, de modo que reconozca sus fortalezca y aquellos aspectos que necesitan desarrollar más. En este sentido, la retroalimentación que da el profesor es muy importante. Esta debe ser siempre en sentido positivo, señalar las fortalezas y los errores pero en un tono que permitan al niño superarlas.
	Creo que seré capaz de hacerlo. Autoeficacia Puedo.	Procurar que el alumno se sienta seguro y capaz de realizar la tarea encargada. Para ello es necesario empezar con tareas que el alumno pueda realizar y poco a poco aumentar el grado de dificultad. Hay que recordar que las expectativas que tiene el profesor hacia los estudiantes se cumplen, en este sentido es importante comunicar altas expectativas a los estudiantes y generarle confianza a sus propias capacidades.
	Grado de maduración	El profesor debe estar atento al grado de maduración de los estudiantes, a menor grado de madurez intelectual y psicológica el estudiante requerirá mas apoyo y guía. Es importante iniciar con tareas que estén de acuerdo con el nivel de desarrollo cognitivo del estudiante, es decir, cercana a su desarrollo próximo, ni tan fáciles que no les implique un reto, ni tan difíciles que no las pueda realizar.
	¿Qué sé del tema? Conocimientos y experiencias previas	Iniciar siempre los nuevos contenidos tratando de recordar los conocimientos previos. Cuando son temas completamente nuevos, utilizar las analogías para comenzar con algo concreto y conocido, a partir de eso, ir a lo desconocido. Si los estudiantes no entienden las nuevas palabras no podrán comprender. Por eso el aprendizaje debe ir de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido y de lo simple a lo complejo.
	¿Cómo? Selección de estrategias más adecuadas de acuerdo a la naturaleza de la tarea	Moderar las estrategias, hacer explícito cuándo y por qué usar esa estrategia y cuáles son los pasos que siguen. Ayudar al estudiante a tomar conciencia de las estrategias que está utilizando, es decir, a reflexionar sobre sus propios procesos. Esto se puede hacer pidiendo al estudiante que explique los pasos que siguió para realizar determinada tarea.
¿Cuándo?	Cuando debe aplicar determinada tarea.	

		PROCESOS PROPIOS DE LOS SUJETOS
MONITOREO	¿Cómo estoy llevando a cabo la tarea? ¿Las estrategias elegidas son las más adecuadas? ¿Tengo la motivación para continuar con ellas?	El monitoreo es un aspecto fundamental de la autorregulación ocurren durante el tiempo en que la persona lleva a cabo las actividades o estrategias elegidas para cumplir la meta de aprendizaje. Es necesario procurar que los estudiantes tomen conciencia y reflexionen sobre estos procesos, es decir, que tenga un diálogo interno, de modo que vayan revisando como están llevando a cabo la tarea para corregir en caso necesario cambiando de estrategia a una más adecuada, o para automotivarse y lograr así perseverar. Muchas veces es necesario la intervención de profesor a través de preguntas que les hagan reflexionar sobre sus propios procesos. Algunos estudiantes al principio necesitan apoyo externo y reforzamiento positivo para motivarse.
	VALORACIÓN	¿Logré la meta deseada? ¿Cómo hice la tarea? ¿La hice bien? ¿Qué aspectos podría mejorar? ¿Dónde puedo utilizar lo que he aprendido?

Gámiz Sánchez (2009) en su tesis Entornos Virtuales para la Formación Práctica de Estudiantes de Educación: implementación, experimentación, y evaluación de la plataforma Aula Web, reconoce que en el aprendizaje autónomo se busca una metodología docente menos transmisora porque se centra en estudiantes activos, que guiados por sus profesores adquieren la capacidad de búsqueda de la información en todos los medios que estén a su alcance(Fonseca

M. C. y Aguaded, 2007), un conocimiento amplio de los contenidos y la aplicación de los mismos en situaciones reales, la formación de un espíritu crítico que parte de la observación sistemática y de la reflexión, y finalmente la adquisición de las estrategias que necesita para la adquisición del aprendizaje autónomo (Monereo, 2004). La Figura 7 se explica las diferencias entre el aprendizaje en la educación tradicional y el aprendizaje autónomo.

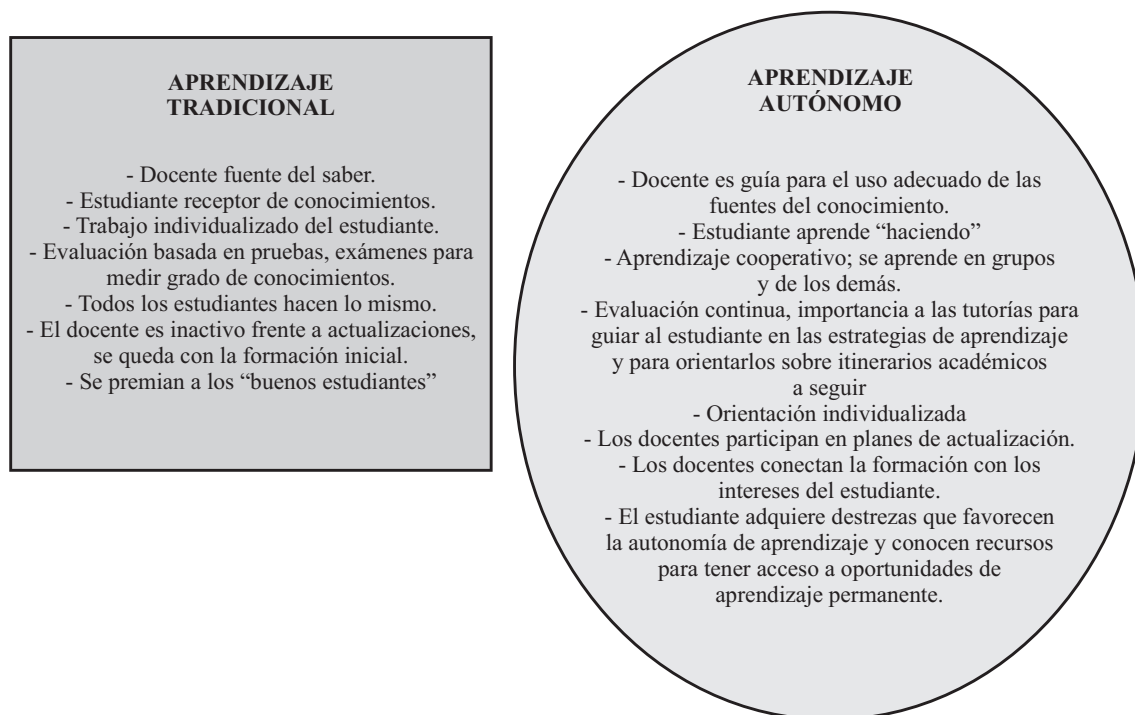


FIGURA 7:
DIFERENCIAS ENTRE APRENDIZAJE TRADICIONAL Y AUTÓNOMO (Fonseca M. C. y Aguaded, 2007)

El estudio y el aprendizaje autónomo es una modalidad de aprendizaje en la que el estudiante se responsabiliza de su propio trabajo y del desarrollo de diferentes competencias de acuerdo a su propio ritmo(Lobato, 2006); por otra parte quien enseña debe hacerse cargo de sus compromisos, control y seguimiento del proceso de aprendizaje y asumir la toma de decisiones, la planeación, aplicación y evaluación del aprendizaje (Brockett R. y Hiemstra, 1988) (Knowles, 1982).

Frente a la sociedad que nos encontramos, marcada por la volatilidad del conocimiento y el ritmo vertiginoso de los cambios que se producen diariamente en nuestros contextos (Gámiz Sánchez, 2009), se hace imprescindible ser autónomo y estratégico para sobrevivir en un ambiente cambiante, lo que debe permear a la educación para que se piense una enseñanza que oriente este tipo de aprendizaje como fundamento de la educación formal.(Suárez, J. M. y Fernández, 2004)(Gimeno Sacristán, L. y Pérez Gómez, 1993).

Conclusiones

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 humanas a las cuales debe reconocersele como diferente en su sentir, pensar, hablar, actuar. 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 e interesa aprender, para qué lo aprende, cómo lo aprende, qué experiencias construyen tal aprendizaje.

La educación inclusiva, debe también cuestionarse desde la labor del docente, puesto que albergar a niños y jóvenes con variadas habilidades y diferentes niveles y ritmos de aprendizaje implica la personalización de la acción educativa. Los aprendices con capacidades excepcionales merecen tener un lugar en la escuela, el cual debe propender por la potenciación de sus fortalezas, la superación de sus dificultades. Para ello, los actores del proceso deben sentirse comprometidos para comprender los requerimientos que le permitirán construir proyecto de vida, lo que comenzará por la identificación de estos niños al interior del aula, la caracterización y tipificación, para luego, planear la enseñanza, monitorear el proceso, y valorar la acción.

El niño, niña y joven excepcional merece ser descubierto, ayudado, ser educado y formado para la vida. Es así que el compromiso de la escuela formal es buscar estructuras pedagógicas y didácticas para que el aprendizaje sea loggable y de tal forma efectivo para quienes diariamente acuden a los diferentes espacios educativos.

Se considera que el aprendizaje autónomo, es una estrategia didáctica y pedagógica que responde a las

necesidades y requerimientos de la formación de niños, jóvenes, adultos en centros educativos de carácter formal. Es importante recordar que el propósito de la educación es formar personas competentes, capaces de operar por sí mismos y enfrentarse a la solución directa de problemas en su propio contexto. El desarrollo del aprendizaje autónomo se hace más evidente en contraposición con la escuela tradicional; ya que le permite a los estudiantes ser partícipes de su propia construcción de conocimiento, por tanto tienen más posibilidades de retener lo aprendido que los estudiantes denominados pasivos en la escuela tradicional, y, que, por el hecho de fomentar la iniciativa, el aprendizaje autorregulado está más acorde con la etapa evolutiva del hombre.

Es pertinente dar una mirada a la historia, renombrados filósofos como Sócrates, Platón y Aristóteles son ejemplos de formación auto-dirigido. Luego durante la época Colonial grandes líderes intelectuales y próceres de la independencia, sobresalieron por su formación autodidacta para acceder a las grandes ideas que terminaron con la dominación española y la creación de una república independiente, Esto significa que el aprendizaje autónomo no es una novedad, sino que es, en el sentido más propio del término, la primera y original forma de construir el conocimiento humano por cuanto parte y promueve la responsabilidad del sujeto del aprendizaje que es el estudiante.

Es relevante mencionar que el aprendizaje autónomo se fundamenta en los diferentes ritmos de aprendizaje del estudiante, fomenta la capacidad para solucionar problemas, a medida que se van presentando sin necesidad de ayuda externa, promueve la capacidad en la toma de decisiones en sus diferentes entornos, y por ende contribuye al que el maestro asuma un papel activo en el sentido de preparar medios, recursos, convalidar resultados con miras a mejorar la educación.

Referencias

- Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (2004). El aprendizaje autorregulado: Variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención. Madrid: UNE.
- Arnáiz Sánchez, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. España: Aljibe.
- Arocas Sánchez E. y otros. (1994). La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos. Valencia: Cansillería de Educación y Ciencia.
- Arriola, A. (2001). Relación entre estrategias de aprendizaje y autorregulación. Tesis de grado. México: Universidad Iberoamericana.
- Austin, A.B. y Draper, D. C. (1981). Peer relationships of the academically gifted: A review. USA.
- Ávila C. y Polaino-Lorente A., C. (2002). Niños Hiperactivos. México: Alfaomega.
- Bartell, N.P. y Reynolds, W. M. (1986). Depression and self-esteem in academically gifted and nongifted children. *Journal of School Psychology*.
- Brockett R. y Hiemstra, R. (1988). Aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. España: Paidós.
- Castelló Tarrida, A. (1997). Problemática escolar de las personas superdotadas y talentosas. Valladolid: Servicio de apoyo a la enseñanza.
- Castro Barbero, M. L. (2005). Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ceballos E. y Sancho Rico, A. (2002). Los alumnos con sobredotación intelectual: características, valoración y respuesta educativa. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Cohn, S. J. (1981). "What is the giftedness? A multidimensional approach". N.Y.: Trillum Press.
- Cóll C. y otros. (1998). Psicología de la Educación. Barcelona: Universidad Abierta de Cataluña.
- Colombia. (1994). Ley General de Educación. Colombia: Congreso de la República.
- Colombia. (8 de Febrero de 2009). Decreto 366. Por el cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Colombia.
- Colombia, R. d. (8 de Febrero de 1994). Ley General de Educación. Colombia.
- Coriat, A. (1990). Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico y teórico. Barcelona: Herder.
- Crispin Bernardo, M. L. (2011). Aprendizaje autónomo, orientaciones para la docencia. Tesis de Grado. Universidad Iberoamericana.
- De Zubiría Samper, M. (2007). La Afectividad Humana. Bogotá: FiPC.
- Fonseca M. C. y Aguaded, J. J. (2007). Experiencias y propuestas para la docencia Universitaria. La Coruña.
- Freeman, J. (2009). Un estudio de tres décadas sobre niños superdotados y talentosos. Londres: Universidad de Middlesex.

- Gagné , F. (1997). De la superdotación al talento: un modelo de desarrollo y su impacto en el lenguaje. *Revista Ideación* N° 10.
- Gámiz Sánchez, V. M. (2009). Entornos virtuales para la formación práctica de estudiantes de educación: implementación, experimentación,y evaluación de la plataforma Aula web. Tesis Doctoral. España: Universidad de Granada.
- García Martín, M. B. (2007). El potencial de aprendizaje y los niños superdotados. Tesis Doctoral. España: Universidad de Granada.
- García, M. T. (2012). La concepción histórico-cultural de L.S. Vygotsky en la educación especial. La Habana: Universidad de La Habana.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gil y Traver, F. D. (1993). La intervención educativa con alumnos superdotados. *Revista Acción Educativa*.
- Gimeno Sacristán, L. y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. 2ª Ed. España: Morata.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, Política y Práctica Educativa*. Primera Edición. España: GRAO.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Janos, P.M. y Robinson , N. M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. In F.D. Horowitz and M. O'Brien. Washington: In F.D. Horowitz and M. O'Brien.
- Knowles, M. S. (1982). *El estudio autodirigido: guía para estudiantes y profesores*. México: Alhambra Mexicana. México: Alhambra Mexicana.
- Lajoie, S. y. (1981). Three myths? The over representation of the gifted among dropouts, delinquents and suicides. *Gifted Child Quarterly*.
- Lobato, C. (2006). Estudio y trabajo autónomo del estudiante. Aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid: Espacio Europeo de Educación Superior.
- Martin Lobo, M. P. (2004). *Niños inteligentes: guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Martínez Fernández, R. (2007). *Concepción del aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de Psicología*. Tesis doctoral . Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Martinson, J. (1981). *Educación de alumnos superdotados*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas: Una Introducción a la Pedagogía Crítica*. Boston: Siglo XXI.
- Monereo, C. (2004). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. *Revista Candidus* N° 27.
- Novak, J. D. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Polaino-Lorente y otros, A. (2003). *Fundamentos de Psicología de la Personalidad*. España: Rialp S.A.
- Renzulli, J. S. (1978). *¿What makes giftedness?* India: Series India.
- Rodríguez, M. T. (1998). *Los Atrasados Escolares*. México: Novedades Educativas.
- Sá Rios Pinho, M. (2006). *El arte en la superdotación y la superdotación en el arte*. Porto: Escuela Superior de Educación de Paula Frassinetti.
- Sáinz Gómez, M. (2010). *Creatividad, personalidad y competencia socio-emocional en alumnos de altas habilidades versus no altas habilidades*. Tesis Doctoral. España: Universidad de Murcia.
- Sáiz Lloret, M. (2009). *Buenas prácticas de la escuela inclusiva*. Barcelona: GRAO.
- Sanders Cheryl y Gary D., P. (2004). *Bullying: Implicaciones para el aula*. N.Y.: EL SERVICER Academic Press.

Sanz De Acevedo, L. M. (1998). *Inteligencia y personalidad en las interfaces educativas*. Bilbao: Desclée De Brouver.

Sternberg, R. J. (1986). *A triarquic theory of intellectual giftedness*. N.Y.: Cambridge University Press.

Terrasier, J. C. (1994). La existencia psicosocial particular de los superdotados. *Revista Ideación* N° 3.

Terrasier, J. C. (1998). La existencia psicosocial de los superdotados. *Revista Educar Hoy*. N° 17.

Vázquez Rodríguez, F. (2000). *Oficio de Maestro*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Vygotsky, L. S. (1995). *Obras Completas. Tomo V. Fundamentos de Defectología*. La Habana: Pueblo y Educación.

Webb, J. T. (1993). *Nurturing social-emotional development of gifted children*. Oxford: Pergamon Press.

Whitmore, J. (1986). Understanding a lack of motivation to excel. *Gifted Child Quarterly*, N°3.

Winner, E. (2000). *Niños superdotados: mitos y realidades*. N.Y.: Basic Books.

Zimmerman, B. J. (1989). *Models of Self-Regulated and Academic Achievement*. Michigan, E.U.: Ed. Self Regulated Learning and Academic Achievement. Springer-Verlag.