



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: VI Número:3 Artículo no.:7 Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2019.

TÍTULO: Atención a las diferencias individuales en la educación inicial. El niño talentoso.

AUTORES:

1. Máster. Jeny Cuaspud Arcibniegas.
2. Máster. Julio Morillo Cano.
3. Máster. Nancy Valladares Carvajal.
4. Máster. Carlos Grimaldo Lorente.
5. Máster. Melba Narváez Jaramillo.

RESUMEN: Los niños superdotados y talentosos representan un desafío significativo para los sistemas educativos, al que no se está respondiendo correctamente en muchos casos, y que en las últimas décadas ha requerido estudios psicopedagógicos a partir de la investigación científica. En el campo de la educación inicial es perceptible un desconocimiento sobre el tratamiento y las particularidades de la atención a las diferencias individuales en niños menores de 6 años. La presente investigación a través de una visión panorámica del tema, se propone valorar los conocimientos actuales sobre la identificación y el tratamiento de niños talentosos desde la enseñanza inicial.

PALABRAS CLAVES: niños talentosos, educación inicial, diferencias individuales.

TITLE: Attention to individual differences in early education? The talented child.

AUTORES:

1. Máster. Jeny Cuaspué Arcibniegas.
2. Máster. Julio Morillo Cano.
3. Máster. Nancy Valladares Carvajal.
4. Máster. Carlos Grimaldo Lorente.
5. Máster. Melba Narváez Jaramillo.

ABSTRACT: Gifted and talented children represent a significant challenge for educational systems, which is not being answered correctly in many cases and in recent decades requires psychopedagogical studies from scientific research in most of the nations. This extends to the field of initial education, as there is a lack of knowledge about the treatment and particularities of attention to individual differences in children under 6 years, with a view to identifying the talented child. The present investigation, through a panoramic vision of the subject, intends to assess the current knowledge about the identification and treatment of talented children from the initial teaching.

KEY WORDS: gifted children, early education, individual differences.

INTRODUCCIÓN.

Las bases para un desarrollo apropiado y la capacidad de aprender durante el transcurso de la existencia se consolidan durante la primera infancia, una etapa extremadamente delicada de la primera infancia.

A través de la neurociencia se obtienen pruebas sobre las formas en que los resultados de las interacciones y experiencias vividas por el infante durante sus primeros tres años de vida se reflejarán en su desarrollo cerebral y, por consiguiente, en las dimensiones cognitiva, física y social-emocional; es decir, de igual forma que un entorno fiable, cálido y que responde a las necesidades del pequeño ejerce una función protectora en relación con la influencia del estrés en etapas posteriores de su vida,

un ambiente adverso y que no atiende a dichas exigencias puede tener consecuencias negativas en su desarrollo cerebral (Castelló, 2001).

Durante su evolución, el ser humano crea de manera propia sus formas de ser, ver y estar en el mundo, incorporando los aportes del entorno y de los demás; esto conduce a la individualización de lo que podría ser común, a convertir lo irrepetible en singular. Es necesario distinguir las diferencias individuales en las niñas y los niños en su primera infancia, a fin de favorecer su desarrollo y teniendo en cuenta su particularidad.

La educación para la primera infancia se entiende como un proceso incesante y constante de interacciones y nexos sociales de calidad, precisas y adecuadas que les permiten a niños y niñas desplegar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida. Sus rasgos distintivos son ser equitativa inclusiva y solidaria, puesto que considera las especificidades socio-económicas y geográficas del país, las necesidades educativas de los pequeños, así como la pluralidad cultural, étnica y social.

Ello se extiende al campo de la educación inicial, en tanto hay un desconocimiento acerca del tratamiento y particularidades de la atención a las diferencias individuales en niños menores de 6 años, con vistas a identificar al niño con talento (Zúñiga, García, Pérez, Mayordomo, Colmenar y García, *et al.*, 2010; González y Pino, 2016).

Los infantes superdotados y talentosos representan un desafío significativo para los sistemas educativos, al que no se está respondiendo correctamente en muchos casos y en las últimas décadas requiere de estudios psicopedagógicos a partir de la investigación científica en la mayor parte de las naciones. Ello se extiende al campo de la educación inicial, en tanto hay un desconocimiento acerca del tratamiento y particularidades de la atención a las diferencias individuales en niños menores de 6 años, con vistas a identificar al niño con talento (Ministerio de Educación, 2014; Fraga, 2015; Salinas y Rosales, 2016).

Es innegable, de acuerdo con la demostración suministrada desde la psicología, la biología y la propia educación, la relevancia de una estimulación temprana apropiada para el desarrollo sociocultural y cognitivo del infante (Egido, 1999; Gil y Sánchez, 2003; Cardemil y Román, 2014). De este modo, los basamentos y escenarios formativos proporcionados a niños y niñas en los comienzos de sus vidas posibilitarán (o no) que los mismos desarrollen sus habilidades futuras, aptitudes y talentos. Partiendo de los adelantos de las neurociencias y las ciencias biológicas en sentido general, el presente estudio centra su atención en valorar los conocimientos actuales sobre la identificación y el tratamiento de niños talentosos desde la enseñanza inicial.

DESARROLLO.

Con la ayuda de los motores de búsqueda y el empleo de palabras se dirigió una amplia búsqueda bibliográfica de literatura publicada en el período 2000-2017. Se realizó una revisión bibliográfica y documental sobre las tendencias de identificación y el tratamiento de niños talentosos desde la enseñanza inicial en el mundo, identificándose los autores principales que lideran las teorías al respecto. Una vez realizada la búsqueda amplia, se realizó una más estrecha a partir del apellido e iniciales del nombre del autor, o por el título de la publicación.

De ese estudio se desprendieron las principales ideas que permitieron conformar a los autores la valoración realizada, con énfasis en la atención al niño talentoso en la educación inicial, obteniéndose los siguientes resultados: En primer lugar, cada vez más se generaliza en el mundo occidental la propensión a que los infantes, incluso desde temprana edad, se involucren en alguna práctica educativa antes de iniciar la escolaridad obligatoria.

De acuerdo con Egido (1999), esa preferencia puede explicarse a través de factores de diversa índole, en muchos casos vinculados con las transformaciones sociales y de mentalidad ocurridas en los

últimos tiempos, así como con la percepción cada vez más extendida de la relevancia de la educación en los primeros años.

La educación inicial, servicio educacional que se proporciona a infantes menores de seis años, tiene como objetivo fomentar su desarrollo armónico e integral, en un medio en el que abundan las experiencias afectivas educativas y formativas; así podrán apropiarse de habilidades, valores y hábitos, además de fomentar su creatividad, autonomía y las actitudes imprescindibles para su desempeño social personal (Egido, 1999; Gil y Sánchez, 2003; Cardemil y Román, 2014).

No resulta fácil definir el concepto «educación inicial», pues es preciso recurrir a nociones afines como la de infancia, que puede interpretarse de diversas maneras en dependencia de cada contexto. En realidad, cuando se habla de «educación inicial» es muy difícil diferenciar con exactitud entre ella y nociones semejantes como «educación preescolar» o «educación infantil» (Egido, 1999; Gil y Sánchez, 2003; Ministerio de educación, 2014; Pineda, 2014).

En la actualidad, la ampliación de estas nociones lleva a tener en cuenta distintas formas de educación y aprendizaje dirigidas a los infantes desde sus primeras semanas de vida hasta el inicio de la enseñanza primaria. En la práctica, la educación inicial comprende una combinación de sistemas en diferentes centros educacionales que funcionan en una buena parte del mundo. Así, aunque se emplee una denominación más o menos común para referirse a ese contexto, lo cierto es que encubre una vasta diversidad de experiencias y sistemas de atención a la infancia.

Es conveniente definir nuestro campo de interés, definiendo la educación inicial como la etapa de cuidado y educación de los infantes en sus primeros años de existencia, y que tiene lugar fuera del contexto familiar. En consecuencia, deben valorarse las diferentes modalidades educativas destinadas a los pequeños desde el nacimiento hasta los 5 ó 6 años de edad. Egido (1999) plantea que en algunas ocasiones se particulariza como un nivel previo a la educación preescolar, mientras que en otros casos, se incorpora a este para abarcar toda la etapa que antecede a la escolaridad obligatoria.

Las tres fases que se aprecian en el desarrollo de la educación preescolar en el mundo a menudo aparecen sobrepuestas parcialmente en el tiempo. Según Zúñiga *et al.* (2010), Pineda, (2014) y Rubio, Attanasio, Meghir, Varela y Grantham (2015) en la primera de dichas etapas, la psicopedagógica, prevalecieron la atención a los pequeños, la protección y el asistencialismo, en tanto que sus progenitoras formaban parte de los procesos de industrialización. En la segunda, con antecedentes que se remontan al siglo diecinueve, se instrumentaron aspectos pedagógicos que abarcan las formas de organizar los escenarios y tiempos escolares. La tercera, correspondiente a los años 40 de la pasada centuria y sustentada en los principios de Fröebel, alude específicamente a las formas de aprendizaje de los infantes, de las que se encargan personas formadas de manera especializada.

A esto se debe que no resulte fortuito ni inesperado el que la asistencia a la educación inicial constituya un ingrediente altamente trascendental en la explicación del éxito escolar durante los inicios de la educación básica. Los niños/as incorporados a la educación en la etapa preescolar están mejor capacitados que los demás para afrontar los retos y procesos incluidos en la fase obligatoria y el sistema formal. A fin de que los infantes puedan desarrollar todas sus capacidades y potencialidades, es necesario y esencial que, desde la práctica pedagógica, cada alumno sea apreciado y entendido como un conjunto único de habilidades, limitaciones y talentos, por lo que requiere de una educación en concordancia con sus formas y estilos específicos de aprendizaje (Cardemil y Román, 2014; Fraga, 2015).

La educación inicial en edades tempranas hace posible la erradicación de las angustias y el enfrentamiento de nuevas realidades que lleven al alumno a la comprensión de la sociedad y a aprender a vivir en ella. La importancia de este tipo de educación no debe ser menospreciada, porque resulta esencial, en toda su magnitud, para el desarrollo de los niños, puesto que les permite cimentar habilidades que paulatinamente van construyendo una nueva educación avalada por pre-competencias; estas consolidarán las competencias que adquieran cuando comiencen la educación

preescolar. La educación inicial ayuda a formar la personalidad de los infantes, establecer bases afectivas y cognitivas definidas, para relacionarse con el mundo en que habitan, percibirlo, entenderlo, edificarlo y estar listos para otras etapas de sus existencias (Gil y Sánchez, 2003; Román y Román, 2014).

Como ya se ha hecho referencia, las finalidades o funciones de naturaleza educativa y asistencial se encuentran, al menos, entre las atribuidas generalmente a la educación inicial; sin embargo, cada vez es más sobresaliente su rol como facilitadora de la escolarización primaria, como ingrediente de igualdad social y como estrategia de desarrollo.

Las funciones educativas de esta etapa propenden a resaltar la relevancia del nivel inicial en el desarrollo infantil. Por otro lado, Egido (1999) apunta, que en la actualidad, el cuerpo de saberes relacionados con los efectos favorables de los programas de educación temprana es muy extenso, y que se dispone de pruebas científicas sobre los beneficios resultantes en el desarrollo de los infantes. A pesar de la diferenciación en buena medida no es imparcial, el interés por la educación de la primera infancia tiende a concentrarse en el rango etario de 3 a 6 años; es decir, inmediatamente antes del ingreso a la educación primaria; en edades mucho más tempranas, en el grupo de 0 a 3 años, se centraliza la medición de los parámetros de salud y desarrollo más empleados para observar el bienestar infantil. Lamentablemente, es muy escasa la información relacionada con los programas de cuidado de los infantes que en esas edades están fuera de sus hogares durante parte del día (Román y Román, 2014; Rubio *et al*, 2015).

En contraposición al carácter casi universal de sistemas y prácticas evaluativas de la calidad de la educación de nivel obligatorio, primario y secundario, son casi inexistentes las entidades públicas encargadas de un sistema de evaluación apoyo de la calidad de la educación preescolar o temprana. Varias y de diversa índole son las causas de tal situación, a partir del inconveniente eventual de tratarse de un nivel educacional no siempre obligatorio, y por tanto, de desarrollo muy inferior en

todo sentido, incluidas las técnicas, estrategias, modelos o herramientas evaluativas, pero otra de las razones es que la calidad de la educación temprana, preescolar o de la primera infancia, como se le designe, es una noción muy compleja, nada fácil de definir y consensuar, y por tanto, de valorar.

Llegados a este punto se precisa, aunque brevemente, hacer referencia a las diferencias individuales. La definición de diferencias individuales está vinculada a las nociones de personalidad, cognición, estilos de aprendizaje, motivación, inteligencia y otros términos de psicología. Por lo tanto, tales diferencias son una riqueza personal, un reto a la tarea educativa, una consecuencia de la propia labor educativa, y un condicionante y límite relativo para la educación. En términos de aprendizaje, las diferencias individuales constituyen un desafío docente (Salinas, Cambón y Silva, 2015; González y Pino, 2016).

Ciertamente, abundan los motivos por los cuales los profesores realizan las actividades de enseñanza, es decir, esas acciones cuya intención es propiciar aprendizajes en los estudiantes, con estilos definidos y en determinadas maneras. Una de esas razones es que el docente repite, de manera inconsciente, prácticas de enseñanza basadas en la praxis pedagógica en la que estuvo inmerso durante su época estudiantil.

Otra motivación es que el pedagogo crea esas actividades de enseñanza basándose en su manera particular de aprender y de ser, lo que favorece a los alumnos que aprenden de la misma forma que él. Hay también educadores que enseñan a partir de sus propios criterios sobre aprendizaje, educación y lo que estiman como valioso, relevante, necesario o veraz. Otros profesores, más técnicos y poseedores de más herramientas didácticas como consecuencia de su formación profesional, realizan acciones más elaboradas y con mayor carácter pedagógico, pero la mayoría de ellos emprenden acciones de orden general, sin preferencia por ningún perfil particular de estilo de aprendizaje.

La naturaleza didáctica de la praxis educativa del profesor en cuanto a la creación de propuestas superiores de aprendizaje, y el sentido pedagógico, se definen entonces en buena medida por la consideración del cúmulo de variables individuales que influyen en el desempeño escolar de los educandos. Las mismas comprenden la motivación, los estilos y estrategias de aprendizaje, conocimientos previos, aptitudes y sistemas de creencia. De ahí que las propuestas de aprendizaje — ya sean técnicas, estrategias o métodos de enseñanza-aprendizaje— deben sustentarse en tales diferencias cognitivas y los distintos estilos de aprender.

La función pedagógica de la educación inicial se refiere a la enseñanza intencionada y sistematizada de una serie de contenidos curriculares determinados y a la elaboración de estrategias exploratorias del medio y del fomento de aprendizajes diferentes a los familiares. De forma general, en dicha función se definen los procesos cognitivos característicos de esta fase de la escolaridad.

La atención al niño talentoso en la educación inicial.

Según lo definen Ortiz, Mariño, y González (2013), se define como talento un aspecto cognitivo determinado o destreza conductual específica.

Existe un grupo de alumnos con capacidades superiores a las de sus pares, muy motivados por aprender y que precisan de una atención educativa exclusiva. Estos son los estudiantes con talento académico, que no hallan en la educación regular los requerimientos indispensables para desarrollarse, Las situaciones escolares a las que se enfrentan son para ellos son fáciles y rutinarias, y en ellas se ignoran sus habilidades y se les conduce con el mismo ritmo que al resto de sus condiscípulos, lo que, según Llancavil y Lagos (2016), perjudica su interés en aprender.

Los problemas en el trabajo con talentos se originan, por lo general, en la inexistencia de una política pública encaminada a desarrollar talentos y a la pobre preparación de los docentes para dar atención

a niños y jóvenes con esas peculiaridades y necesidades en distintas naciones (Ortiz *et al*, 2013; Burgos, 2014; Llancavil y Lagos, 2016).

Por su parte, Fraga (2015) explica que las últimas investigaciones en el campo de las neurociencias demuestran que el cerebro humano no es una máquina fija con propiedades definidas antes del nacimiento, sino un órgano de una “plasticidad” extraordinaria. Las sinapsis y otras nuevas conexiones entre las células neuronales que ocurren incesantemente, provocan cambios en la estructura y función del cerebro; la estimulación y el aprendizaje acentúan este proceso de modificabilidad.

Este novedoso razonamiento hace suponer entonces que el talento o un coeficiente intelectual elevado no se definen por la vía genética, que son resultantes del aprendizaje y la estimulación (Merino, Mathiesen, Mora, Castro y Navarro, 2014). Por otra parte, plantea Fraga (2015), se evidencia que la política educativa discriminatoria no tiene sentido ni basamento, dado que se propugna la idea de concebir mecanismos mediante los cuales todos los niños sean estimulados desde la educación preescolar, y el aprendizaje se maneje con ópticas más amplias.

El mencionado teórico agrega que es posible enseñar la inteligencia mediante la estimulación del cerebro infantil desde las más tiernas edades, utilizando la capacidad plástica de ese órgano para incrementar el número de conexiones, y propiciar el aprendizaje de destrezas y mecanismos cognitivos que benefician la formación del individuo de manera integral.

El infante no solo se desarrolla de acuerdo con un modo de crecimiento programado de acuerdo con la genética, sino también como consecuencia de sus intercambios constantes con el medio. El niño se adapta, se estructura y reestructura constantemente en respuesta a esos estímulos, y aprende de manera más o menos eficaz de acuerdo con la relevancia, pertinencia y frecuencia de los mismos. El rol del mediador estriba en tomar parte en el proceso (González, 2013; Acosta y Vasco, 2013).

Llancavil y Lagos (2016) y Ortiz *et al* (2013), estiman que en la actualidad se aprecia una mayor aceptación acerca de la relevancia de apreciar la diversidad en el aula; no obstante, las experiencias cotidianas en los planteles ponen de manifiesto que los sistemas educativos siguen replicando acciones emparejadoras a alumnos con requerimientos específicos y muy variados.

Si el ámbito educativo no reconoce la diversidad en las aulas, corre el riesgo de que muchos de sus alumnos no desplieguen completamente sus habilidades o atraviesen problemas de aprendizaje y participación dentro del centro educacional. Es por ello que urge abandonar los tratamientos homogeneizadores al uso. En materia escolar, el gran reto del actual siglo es crear escuelas que eduquen en la diversidad, en su respeto y valoración, y en las cuales todos los alumnos puedan acceder a una educación de calidad que posibilite su pleno aprendizaje, desarrollo y participación.

La noción de talento académico involucra polifacéticas concepciones que ponen de manifiesto el progreso de las investigaciones relacionadas con su uso, y que dependen del ámbito en el cual se desarrollan y las respuestas brindadas a los alumnos (Ortiz *et al*, 2013). Para atender la necesidad de estos alumnos es preciso tener en cuenta cuestiones personales y ambientales. El talento académico describe destrezas o capacidades en comparación con algún referente o patrón que contemple personas de edad, experiencia o entorno semejantes Merino *et al* (2014) y Llancavil y Lagos (2016) sostienen que dichas competencias pueden no ser identificadas y permanecer ocultas, por lo cual un descubrimiento temprano haría posible su atención.

De acuerdo con el criterio de Fraga (2015), hace ya algún tiempo que el valor educativo de la fase de educación infantil no constituye objeto de debate. Actualmente, casi nadie considera explícitamente que esa etapa posea solo valor asistencial, o que su único atractivo resida en la preparación para periodos ulteriores.

Es por ese motivo, y considerando la intención educativa durante la primera infancia, que se trata de que los agentes educativos se concentren en la generación de ámbitos de aprendizaje, y la elaboración de las estrategias necesarias y apropiadas para que los niños desarrollen su identidad, adquieran autonomía y pongan en práctica sus competencias. Este resultado conlleva la apropiación de los sistemas culturales y simbólicos a su disposición, o lo que es lo mismo, la apropiación de su entorno a partir de la dinámica inherente al desarrollo infantil (Labrador y del Valle, 1997).

Los años iniciales de la existencia de un infante son sumamente relevantes para su proceso de desarrollo y maduración, y como elemento fundamental sobresale la gran plasticidad de su sistema nervioso. En el momento del nacimiento, las funciones neurológicas vinculadas al desarrollo psicomotriz, lingüístico y cognitivo —que emergerán y se ubicarán en una posición prominente durante la primera infancia— todavía no han madurado. Las posibilidades de cambios en la conducta, así como de comprender y adaptarse al medio, tienen su momento ideal en la primera infancia (Conejeros, Gómez y Donoso, 2013; Salinas y Posada, 2015). A ello es preciso agregar la fragilidad y dependencia de la estructura emocional y afectiva del niño pequeño.

Todavía abundan quienes se asombran cuando se pretende enseñar a pensar a los niños antes de los seis años. Algunos de los razonamientos empleados con frecuencia para avalar la dificultad, imposibilidad o poca conveniencia de esa acción son los siguientes: el pensamiento de los infantes es excesivamente concreto, tienen dificultad para expresarse, son demasiado pequeños, solo aprenden a través de la manipulación y la experiencia; sin embargo, resulta extremadamente difícil refutar que, en realidad, los niños piensan, aunque sean muy pequeños; es indiscutible que antes de la edad mencionada aprenden numerosos procedimientos para acometer las distintas tareas, procedimientos que según Castelló (2001) terminan materializándose en una manera propia y usual de actuar (y de pensar) ante las mismas.

Como ya se ha apuntado, se trata de la fase del desarrollo humano en que la plasticidad del cerebro es mayor; por ello constituye es el instante ideal para incentivar la emergencia de nuevos vínculos neuronales que en breve potenciarán el pensamiento de los niños en esas edades, e influirá directamente en lo que continuarán desarrollando en el futuro. Esto es apropiado para propiciar la identificación y la labor con infantes talentosos a partir de la educación inicial (Walker, 2011).

Los maestros y demás agentes educativos son actores esenciales en la educación inicial, ya que mediante su conocimiento pedagógico dan forma a prácticas educativas coherentes, oportunas y apropiadas en concordancia con las particularidades de los niños. A la vez, posibilitan que se potencie el desarrollo infantil, no solamente a partir de la identificación de las disímiles prácticas cotidianas en las que participan los pequeños, sino que además involucran a las familias, lo que propicia la comprensión y resignificación del sentido de sus normas y experiencias de crianza en el desarrollo de sus hijas e hijos (Gil y Sánchez, 2003; Acosta y Vasco, 2013; González, 2013; Ministerio de Educación, 2014; Verdisco, Cueto, Thompson y Neuschmidt, 2015; Comisión para la Educación de Calidad para Todos, 2016).

CONCLUSIONES.

Es nuestra responsabilidad promover una transformación en cuanto al significado de la educación en una sociedad que desea evaluar el conocimiento, la igualdad de oportunidades de trabajo, la toma de decisiones informada y el ocio con algún sentido.

Entre los principios deducidos como necesarios para que esta nueva conceptualización del talento, la inteligencia y la educación preescolar sea factible, figuran los siguientes: propiciar el nexo entre lo cognitivo y lo afectivo durante el proceso enseñanza-aprendizaje; trabajar con un concepto mediador que coadyuve a la autonomía del infante, y la implementación de estrategias sustentadas en los saberes teóricos actuales para contribuir al desarrollo del niño talentoso según sus motivaciones e intereses.

Es preciso reflexionar que todos los niños, con independencia del escenario social y cultural en el que crecen, son capaces de desarrollar sus habilidades si están rodeados de entornos sanos y seguros que aseguren sus derechos.

De este modo, invertir en la extensión y el mejoramiento del cuidado y educación de la infancia temprana, contribuye a la reversión de la inequidad económica, social y de género existente en las sociedades, y propicia una mayor movilidad social e inclusión de los marginados. Igualmente se ha demostrado que la inversión en los primeros años de vida se vincula estrechamente a mejores rendimientos académicos a largo plazo; ello haría innecesario aplicar políticas atenuantes de dificultades cognitivas o de otra índole en el desarrollo durante la infancia intermedia o adolescencia. La importancia de que los niños y las niñas puedan acceder a una buena educación durante la fase preescolar —lo que los prepara mejor para enfrentar los procesos y retos escolares del sistema formal obligatorio—, constituye un razonamiento suficiente para que los sistemas incluyan entre sus prioridades la evaluación de la calidad de las experiencias formativas. Así, los aprendizajes alcanzados en estos niveles pueden ayudar a construir una cultura en la cual se reconozca el derecho del niño pequeño, desde su nacimiento, a una educación oportuna y adecuada a su edad, exigencias y fortalezas, en el ámbito del mundo en que la ha tocado vivir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Acosta, D. y Vasco, C. (2013). *Habilidades, competencias y experticias: más allá del saber qué y el saber cómo*. Bogotá: Corporación Universitaria, Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
2. Burgos, C. (2014). Indagación metodológica creativa para el desarrollo de estrategias metacognitivas en estudiantes con talento académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 163-176.

3. Cardemil, C. y Román, M. (2014) La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 9-11.
4. Castelló, M. (2001). Enseñar a pensar de forma personal: los primeros pasos. *Revista Aula de Innovación*, (100), 12-16.
5. Comisión para la Educación de Calidad para Todos. (2016). *Construyendo una educación de calidad: un pacto con el futuro de América Latina*. Anónimo. - 1a edición especial - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina: Santillana.
6. Conejeros, M.L., Gómez, M.P. y Donoso, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis*, 5(11), 393-411.
7. Egado, I. (1999). La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación* (22).
Recuperado de: <http://www.repsasppr.net/index.php/reps/article/viewFile/4/258>
8. Fraga, J. (2015). El talento nace en el preescolar. *Revista Iberoamericana de Educación*.
9. Gil, G. M. y Sánchez G. O. (2003). Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los docentes. *Educere*, 8 (27), 535-543.
10. González, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, (11), 51-70.
11. González, M. y Pino, M. (2016). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 27 (3), 1175-1191.
12. Labrador, C. y del Valle, A. (1997). La educación de los niños superdotados y con talento en diferentes países. *Revista Complutense de Educación*, 8 (2).
13. Llancavil, D.R. y Lagos, L.F. (2016). Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55(1), 168-180.

14. Merino, J., Mathiesen, M., Mora, O., Castro, G. y Navarro, G. (2014). Efectos del programa talentos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de sus alumnos. *Estudios Pedagógicos*, 11(1), 197-214.
15. Ministerio de Educación. (2014). Sentido de la educación inicial. Documento No 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Rey Naranjo (ed.) Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co>
16. Ortiz, E., Mariño, M.A., y González, A.M. (2013). La identificación y desarrollo de alumnos talentos en la educación superior. *Pedagogía universitaria*, XVIII (1).
17. Pineda, J. (2014). Barreras para la construcción de la educación inicial como un espacio educativo en comunas rurales. *Polis. Revista latinoamericana*, (37).
18. Román, I. y Román, S. (2014). Los desafíos de la educación preescolar, básica y media en México. En *Los desafíos de educación preescolar, básica y media en América Latina*. Santiago de Chile: Konrad Adenauer Stiftung.
19. Rubio, M., Attanasio, O., Meghir, C., Varela, N. y Grantham, S. (2015). The socio-economic gradient of child development: Cross-sectional evidence from children 6-42 months in Bogotá. *Journal of Human Resources*, 50 (2), 464-83. Recuperado de: <http://jhr.uwpress.org/content/50/2/464.abstract>
20. Salinas, F., Cambón V. y Silva, P. (2015). Aportes ecológico-interactivos a la psicología educativa. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26 (1), 26-27.
21. Salinas, F. y Posada, G. (2015). MBQS: Método de evaluación para intervenciones en apego dirigidas a primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias, Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1051-1063. Recuperado de: http://www.revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/wp-content/uploads/2015/08/MBQS_M%C3%A9todo_vol13n2a35.pdf

22. Salinas, F. y Rosales, A.L. (2016). La agenda pendiente de la educación inicial y preescolar en México: sexualidad integral. *Educación*, XXV (49).

23. Varlamova, Y. y Rubtcova, M. (2018). Tecnologías educativas efectivas en la enseñanza de lenguas extranjeras para estudiantes talentosos de escuela secundaria. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año: V, Número: 3, Artículo no.: 28, Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2018.

https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/_files/200003816-7dbe27eb92/18.5.28%20Tecnolog%C3%ADas%20educativas%20efectivas%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20de.....pdf

24. Verdisco, A., Cueto, S., Thompson, J. y Neuschmidt, O. (2015). Urgencia y posibilidad: Una primera iniciativa para crear datos comparables a nivel regional sobre desarrollo infantil en cuatro países de Latinoamérica. Washington, D.C., BID. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6849/PRIDI.%20Urgencia%20y%20Posibilidad.pdf?sequence=4>

25. Walker, S. (2011). Promoting equity through early child development interventions for children from birth through three years of age. En: Harold Alderman (ed.). *No Small Matter: The impact of poverty, shocks and human capital investments in early childhood development*. World Bank.

26. Zúñiga, F. M., García, B. S., Pérez, D., Mayordomo A., Colmenar M. C. y García C. et al. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Editorial Grao.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Cabrera, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 43-59.

2. Montoya, D., Trujillo, N. y Pineda, D. (2010). Capacidad intelectual y función ejecutiva en niños intelectualmente talentosos y en niños con inteligencia promedio. *Universitas Psychologica*, 9(3),737-747.

RECIBIDO: 4 de marzo del 2019.

APROBADO: 17 de marzo del 2019.

DATOS DE LOS AUTORES

1. Jeny Cuaspud Arcibniegas: Licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Gerencia y Liderazgo Educacional. Docente de la carrera de Contabilidad de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES). Extensión Tulcán. Tulcán, Ecuador
ut.jenycuaspud@uniandes.edu.ec

2. Julio Morillo Cano: Doctor en Medicina y Cirugía. Magíster en Gerencia de Salud para el Desarrollo Local. Docente de la carrera de Enfermería de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES). Extensión Tulcán. Tulcán, Ecuador
ut.juliomorillo@uniandes.edu.ec

3. Nancy Valladares Carvajal: Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de educación inicial. Magíster en Educación Parvularia. Mención juego, arte y aprendizaje
Docente de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba, Ecuador
nvalladares@unach.edu.ec

4. Carlos Grimaldo Lorente: Abogado. Máster Universitario en Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales. Docente de la carrera de Derecho de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES). Extensión Tulcán. Tulcán, Ecuador
ut.carlosgrimaldo@uniandes.edu.ec

5. Melba Narváez Jaramillo: Licenciada en Enfermería. Magíster en Gerencia de Salud para el Desarrollo Local. Directora de la carrera de Enfermería de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES). Extensión Tulcán. Tulcán, Ecuador
ut.melbanarvaez@uniandes.edu.ec