

Ideales

Otro espacio para pensar



Universidad
del Tolima



ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

¡Construimos la universidad que soñamos!

Instituto de Educación
a Distancia

Talentos y capacidades excepcionales: mirada de los docentes de apoyo pedagógico en Bogotá

*Olga Patricia Ruiz Trujillo*⁴⁵

Introducción

La atención educativa a estudiantes con TCE implica grandes desafíos para la educación inclusiva. En nuestro contexto, este aspecto tiene gran relevancia, ya que actualmente se evidencia alta diversidad en las aulas. Las barreras en la identificación, evaluación y atención para desarrollar el potencial de los estudiantes se hacen visibles a pesar de los avances y el reconocimiento normativo (García-Cepero & Velasco, 2020). Esta investigación busca identificar las concepciones, actitudes y prácticas de los DAP, en la red de talentos y capacidades excepcionales en Bogotá durante los años 2024 y 2025.

De acuerdo con el principio rector de los sistemas educativos en educación inclusiva, se busca propender por la eliminación de las barreras por medio de la equidad y acceso a la educación de calidad, independientemente de sus capacidades (UNESCO, 1994). Es por esto que los DAP desempeñan un rol fundamental en la educación inclusiva, porque se encargan de implementar estrategias pedagógicas para la evaluación y el seguimiento dentro del reconocimiento y desarrollo de los TCE (Ministerio de Educación Nacional, 2020). Sin

embargo, se perciben algunas limitaciones en la práctica debido a la falta de formación específica o de recursos adecuados, que resultan en la limitación de la efectividad de sus prácticas pedagógicas.

A través de un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, el proyecto empleará el método etnográfico para recopilar información rica y contextualizada sobre las experiencias de los docentes en sus espacios de trabajo. Se realizarán entrevistas y observaciones en el contexto natural de los DAP, lo que permitirá una comprensión más profunda de sus prácticas y de las barreras que enfrentan (Sampieri, Collado, & Lucio, 2014). La investigación se desarrollará en las instituciones educativas de Bogotá vinculadas a la red distrital de TCE, entre los años 2024 y 2025, lo que ofrece un marco temporal y espacial claro para el análisis. La relevancia de este estudio radica en su capacidad para aportar nuevas perspectivas y posibles estrategias que fortalezcan la labor de los DAP en Bogotá. Además, busca contribuir al desarrollo de una educación más inclusiva, alineada con los estándares internacionales y las políticas nacionales vigentes (Orjuela, 2015). Al abordar un tema poco explorado en el contexto

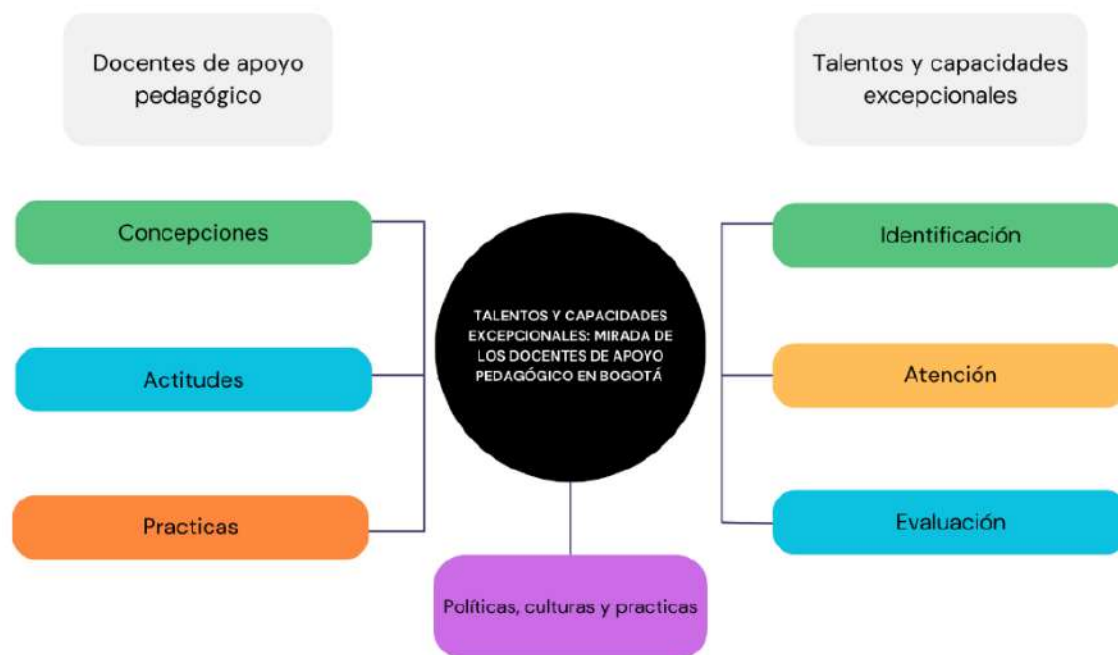
45. Lic. Psicología y pedagogía (UPN). Especialista en educación para la diversidad de la niñez (UT). Maestrante en Educación desde y para las Diversidades (UNIMONSERRATE). Experiencia en educación inclusiva y procesos pedagógicos con poblaciones diversas. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1078-1986>. opruiztr@unimonserrate.edu.co

colombiano, esta investigación tiene el potencial de influir tanto en la práctica educativa como en la formulación de políticas públicas.

Referentes teóricos

Inicialmente, se describen las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes de apoyo pedagógico y el impacto que tienen estas

creencias sobre la atención a la diversidad y cómo han de articularlas con las políticas educativas que marcan la actualidad. En seguida se aborda la identificación, evaluación y atención a estudiantes con talentos y capacidades excepcionales, en un modelo que favorezca la equidad en el desarrollo.



Fuente: La autora

Es necesario iniciar aclarando que la educación inclusiva es un enfoque fundamental para la enseñanza contemporánea. Este enfoque busca brindar atención a la diversidad y propender por la eliminación de las barreras. Este marco referencial aborda las concepciones, actitudes y prácticas de los DAP; hizo influencia en los aspectos metodológicos del aprendizaje como elemento fundamental de la educación inclusiva. Las concepciones del aprendizaje y la enseñanza pueden entenderse como “ideas de carácter intuitivo que poseen los sujetos respecto de los procesos, las condiciones y los resultados involucrados en la enseñanza y el aprendizaje. Si

bien el modo y la intensidad de la influencia de las concepciones en el aula es aún un tema en debate” (Vilanova, et al, 2011). Este concepto influye en la forma en que los DAP pueden comprender su rol e identificar los factores del aula diversa, que permita la toma de decisiones pedagógicas.

Existen debates acerca de las concepciones sobre la influencia y afectación de la práctica docente en los resultados educativos. Vincenczi (2009) refiere que las concepciones dentro del proceso de aprendizaje impactan en la práctica pedagógica, ya que “los docentes con concepciones más orientadas al aprendizaje

constructivista tienden a implementar metodologías más participativas y flexibles". Sin embargo, otros autores advierten que las concepciones no son innatas de las acciones. Algunas limitaciones en el contexto y factores institucionales pueden influir en las concepciones. (Simancas & Meza, 2019)

Actitudes de los docentes de apoyo pedagógico

El concepto de actitudes puede definirse como una predisposición que se aprende y es relativamente estable, ya que es capaz de pasar por una transformación en el tiempo. Los tipos de reacciones pueden ser valorativas, resultando en un concepto favorable o desfavorable. Estas reacciones pueden estar influenciadas en gran medida por personas, situaciones o ideas que influyen en el proceso. Según Lamo & Argos, las actitudes pueden definirse como "una predisposición relativamente estable de conducta, de carácter bipolar y de diversa intensidad, que nos lleva a reaccionar ante determinados objetos de una forma concreta" (2011, p. 4). Las actitudes tienen tres componentes principales:

Cognitivo: Engloba las creencias y pensamientos del individuo sobre el objeto.

Afectivo: Involucra las emociones y sentimientos que el objeto evoca.

Conductual: Se refiere a las disposiciones o intenciones de actuar de una manera específica hacia el objeto. (Ubillós, Mayordomo, & Páez, s.f.)

Prácticas pedagógicas de los docentes de apoyo pedagógico

La práctica docente se puede concebir como un conjunto de acciones y procesos que configuran el quehacer de los docentes y estudiantes en el ámbito educativo. Sin embargo, su naturaleza es dinámica porque evoluciona a lo largo de las diferentes etapas, y multidimensional porque incluye

planificación, ejecución y reflexión. Para García et al. (2008), la práctica docente no solo abarca la interacción entre alumno y docente, sino que existe una planificación previa de diseño de estrategias y objetivos, y una reflexión posterior del proceso de evaluación y resultados. De Lella (1999) define la práctica docente como un ejercicio complejo que influye en "una intervención pedagógica y didáctica en tres momentos: antes, durante y después de la clase" (García et al., 2008, p. 3). Estas dimensiones de la práctica docente implican un antes en la planificación, desde el diseño de contenidos y la definición de objetivos, un durante en la interacción que va desde la implementación de estrategias pedagógicas hasta la gestión del aula y atención en la diversidad, y un después en la reflexión con el análisis de los logros y las dificultades y los ajustes para mejorar los nuevos procesos. La práctica docente se compone de tres elementos principales:

Planeación previa: diseño de estrategias y actividades para alcanzar los objetivos educativos.

Ejecución en el aula: interacción directa con los estudiantes, implementación de metodologías y resolución de dinámicas emergentes.

Reflexión posterior: análisis crítico sobre los resultados obtenidos, identificando logros y áreas de mejora (García et al., 2008; Peña et al., 2021).

Identificación, evaluación y atención a estudiantes con talentos y capacidades excepcionales

Alguna realidad es fundamental porque la educación inclusiva implica la identificación, evaluación y atención de estudiantes con TCE. A partir de la inclusión de todas las dimensiones en el desarrollo de los estudiantes, es importante crear un marco de trabajo que intente revisar los aspectos a partir de la literatura, incidiendo en la importancia de aproximar una mirada más holística.

La identificación de estudiantes con TCE parte del reconocimiento de las habilidades excepcionales en áreas académicas creativas, artísticas o sociales. Su metodología tiene enfoques multivariados, desde el rendimiento, la creatividad y las habilidades específicas hasta el uso de herramientas diversas como portafolios, observaciones y evaluaciones cualitativas. Su importancia consiste en detectar talentos ocultos y fomentar equidad educativa.

Debido a la baja formación docente, los contextos presentan desafíos que las instituciones educativas evidencian. En un estudio realizado por Restrepo (2008), el 48% de las instituciones educativas encuestadas manifiestan no contar con procedimientos de identificación para estudiantes con TCE. Sin embargo, el 22% de las instituciones afirman tener herramientas formales para la evaluación, como pruebas o portafolios.

Así, la evaluación de TCE es un eje central de la educación inclusiva. Su objetivo es la valoración y comprensión integral de los estudiantes para crear estrategias personalizadas y permitir el desarrollo de su potencial pleno. Este desarrollo se identifica en algunas dimensiones como la emocional, social y creativa. El proceso requiere un enfoque adaptativo y holístico que fomente la educación inclusiva, trascendiendo el método tradicional. Según García et al. (2020), "la evaluación debe fomentar un ambiente educativo que atienda sus necesidades especiales" (p. 423). Este enfoque implica múltiples dimensiones del desarrollo, como:

1. Cognitiva: Análisis del pensamiento crítico y la resolución de problemas.

2. Emocional: Exploración de la autoestima y la gestión emocional.

3. Social: Evaluación de habilidades interpersonales y de colaboración.

4. Creativa: Identificación de la innovación y la expresión artística.

Atención de estudiantes con TCE

En términos de atención, un estudio afirma que existe una necesidad de crear redes de apoyo y formación docente que permitan garantizar la atención integral y efectiva a la población de estudiantes con TCE. Según Belda (2011), tan solo el 30% de docentes encuestados afirman que realizan actividades enriquecidas para estudiantes con TCE de manera regular y el 56% de docentes concuerda con que no cuentan con un apoyo que les permita diseñar y llevar a cabo intervenciones específicas en las aulas.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2020), los DAP "implementan, evalúan y dan seguimiento a los procesos educativos, adaptando estrategias que favorezcan la inclusión". Esta figura es esencial para garantizar la atención adecuada a los estudiantes con TCE, alineando sus prácticas con los principios inclusivos. Por su parte, Vásquez (2015) compara las políticas de inclusión educativa de Colombia y Chile y hace hincapié en la necesidad de un enfoque normativo que potencie la educación inclusiva y garantice el acceso. Este comparativo pone de manifiesto que, pese a los avances normativos, una aplicación efectiva de los mismos queda supeditada a las concepciones y actitudes de los DAP.

Por ende, la atención a estudiantes con TCE proporciona un fundamento desde un marco teórico que ha evolucionado en el tiempo. Esta evolución busca generar un enfoque inclusivo en la educación. Al respecto, algunas normas nacionales e internacionales apoyan la atención a la diversidad en el fortalecimiento docente y prácticas pedagógicas inclusivas. A continuación, se presentan los principales referentes normativos que fundamentan este estudio:

Tabla 1. Referencias normativas TCE.

Normativa	Descripción
Constitución Política de Colombia de 1991	El artículo 68 establece que la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, así como aquellas con capacidades excepcionales, debe recibir una atención especializada que promueva su desarrollo integral (Constitución Política de Colombia, 1991).
Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación	Reconoce la diversidad de condiciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. En su articulado, contempla la necesidad de implementar estrategias pedagógicas diferenciadas para estudiantes con capacidades y talentos excepcionales (Congreso de la República de Colombia, 1994).
Sentencia SU-1149 de 2000 – Corte Constitucional	Reafirma el derecho fundamental a la educación para todos los niños y niñas del país, incluyendo a quienes presentan condiciones excepcionales, y obliga al Estado a garantizar las condiciones necesarias para su desarrollo educativo (Corte Constitucional, 2000).
Decreto 366 de 2009	Regula la prestación del servicio de apoyo pedagógico para estudiantes con necesidades educativas especiales, incluyendo a los estudiantes con TCE, y define el rol del docente de apoyo pedagógico en el marco de la educación inclusiva (Ministerio de Educación Nacional, 2009).
Sentencia T-294 de 2009 – Corte Constitucional	Declara que el Estado debe garantizar el acceso y permanencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo regular, y que la omisión en su atención constituye una vulneración de derechos (Corte Constitucional, 2009).
Sentencia T-571 de 2013 – Corte Constitucional	La Corte resalta que la falta de recursos no puede ser una excusa para desatender a los estudiantes con TCE. Se exige garantizar su permanencia en el sistema educativo con las condiciones adecuadas (Corte Constitucional, 2013).
Decreto 1075 de 2015	Este decreto compila y unifica toda la normativa del sector educativo colombiano, consolidando los lineamientos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad, y estableciendo criterios de calidad educativa para estudiantes con TCE (Ministerio de Educación Nacional, 2015).
Acuerdo 875 de 2023 – Consejo de Bogotá	Establece lineamientos para fortalecer la política pública de educación inclusiva en Bogotá. Reconoce a los estudiantes con TCE como población prioritaria, promoviendo estrategias institucionales para su identificación, evaluación y atención (Consejo de Bogotá, 2023).

Fuente: La autora

Metodología

Esta investigación se basa en el paradigma interpretativo, que busca comprender las realidades sociales a partir de la subjetividad de los actores. Igualmente, se basa en el enfoque cualitativo, que busca explorar las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes a

profundidad. El método etnográfico es pertinente porque permite captar los significados contruidos por los DAP en su contexto.

La muestra intencional es de 15 DAP que pertenecen a la red distrital de TCE en Bogotá. Se utilizan como instrumentos la entrevista

semiestructurada y la observación, herramientas que permiten generar un análisis de datos y una codificación temática a partir de la tríada de inclusión, según la UNESCO (2000), que identifica las políticas, culturas y prácticas. Igualmente, se buscó garantizar los principios éticos por medio de los consentimientos informados, donde se brinda la confidencialidad y la participación voluntaria.

Resultados

Las concepciones sobre el proceso de identificación de los estudiantes con TCE evidencian una multiplicidad de comprensiones que generan una influencia en la práctica pedagógica. Algunos DAP muestran una visión amplia e inclusiva de los TCE, destacando habilidades mucho más allá de lo académico, como por ejemplo el liderazgo, la creatividad y el pensamiento crítico.

Sin embargo, aún persisten algunas concepciones tradicionales asociadas al alto rendimiento académico. Es por que los DAP manifiestan que la observación es uno de los modelos de identificación más utilizados dentro de los contextos escolares, junto con los aportes de los docentes y las familias, lo cual prioriza un enfoque relacional y formativo por medio del uso de herramientas técnicas y estandarizadas para este proceso. Igualmente, algunos mencionan los modelos teóricos como el de Renzulli, lo cual refleja una amplia percepción de sus referentes, aunque también se evidencian limitaciones, como la falta de formación más especializada. A partir de ello, se generan unos sesgos institucionales que invisibilizan otras formas de TCE, lo cual resulta en una desconexión entre la política pública y la implementación de su práctica.

Los DAP muestran actitudes positivas hacia el proceso de evaluación de los estudiantes con TCE, pues se destaca su buena intención que permite avanzar hacia prácticas inclusivas y

flexibles que valoran la diversidad de todos los estudiantes. Al respecto, la mayoría expresa estrategias que van desde el uso de portafolios y proyectos de enriquecimiento hasta evaluaciones adaptadas que permitan una evaluación integral de los aprendizajes.

Sin embargo, estas iniciativas evidencian un obstáculo generado por múltiples tensiones, como por ejemplo resistencias institucionales, falta de criterios diferenciados y una escasa formación en los procesos de evaluación inclusiva, lo cual dificulta una implementación efectiva de estas prácticas pedagógicas. Por su parte, los DAP critican el sistema evaluativo que rige actualmente, pues evidencia estructuras rígidas que no logran favorecer el desarrollo del talento o la capacidad, lo cual genera la necesidad de señalar una reformulación tanto de los propósitos como de los instrumentos de evaluación que respondan a la diversidad. A pesar de que algunos reconocen avances normativos, la mayoría percibe una desconexión entre el discurso normativo y la realidad escolar, que limita los procesos de transformación pedagógica.

Los hallazgos de esta investigación reflejan la complejidad y la riqueza de las experiencias de los DAP frente a los TCE. Desde las concepciones, actitudes y prácticas se perciben tensiones, búsquedas pedagógicas y una construcción situada de saberes alrededor de los procesos de atención, evaluación y prácticas de los estudiantes con TCE.

Concepciones en tránsito: del rendimiento a la diversidad de TCE

Las concepciones que emergen de los relatos de los DAP evidencian un proceso de tránsito entre las visiones tradicionales asociadas a altos rendimientos académicos o superdotación y una visión más amplia e inclusiva de los TCE. De acuerdo con Covarrubias (2018), es imperante superar el concepto de "aptitudes sobresalientes"

y empezar a generar una visión más amplia, contextualizada y plural del concepto de TCE. Igualmente, como afirman Robres & Lozano (2020), es necesario implementar modelos que consideren diferentes o múltiples formas de inteligencia, creatividad y compromiso.

Sin embargo, existe un malestar que busca, con urgencia, identificar criterios que estandaricen el concepto, lo cual imposibilita la construcción de una cultura inclusiva, ya que no es inmediata ni homogénea. Como lo mencionan García-Cepero & Velasco (2020), las concepciones que tienen los docentes permiten tener la posibilidad de reconocer o invisibilizar a los estudiantes con TCE, en especial a aquellos estudiantes que no se ajustan a los modelos tradicionales por excelencia.

Así mismo, las actitudes que se identificaron en los resultados de esta investigación coinciden en que, mayoritariamente, son favorables hacia el proceso de evaluación diferenciada que permita una valoración de las diversas formas de expresión del TCE. Sin embargo, estas actitudes con frecuencia se ven afectadas por factores externos que implican faltas de lineamientos claros en los procesos, al igual que una rigidez institucional para flexibilizar el conocimiento y una escasez de recursos que dificulta el desarrollo del talento. Como lo advertía Barragana (2022), los docentes se enfrentan de manera frecuente a abstenciones derivadas de los procesos de inclusión.

Florian y Linklater (2010) también mencionan que es importante evidenciar cómo la formación docente es un elemento que influye en la transformación de las actitudes. De acuerdo con lo anterior, aunque los DAP presentan una apertura hacia el cambio, es necesario generar un acompañamiento de forma permanente que brinde una seguridad y autonomía para generar estrategias de evaluación de acuerdo con su contexto.

Prácticas emergentes y redes de colaboración como posibilidad

Los DAP generan esfuerzos en adaptar su práctica a diversas metodologías. Sin embargo, se enfrentan a tensiones institucionales, como la falta de recursos, la sobrecarga laboral y la débil articulación entre actores, la cual limita la sostenibilidad de estrategias y permite el predominio de prácticas reactivas a las situaciones particulares o individuales de la situación o estudiante, y no permiten una planeación proactiva basada en proyectos y la flexibilización curricular (Camargo, 2023).

A partir de los sesgos, se identifican tres elementos claves para las implicaciones prácticas y teóricas:

1. La formación continua es un proceso fundamental que busca generar un desarrollo de los procesos de capacitación, de las concepciones y habilidades que fortalezcan la práctica en la atención y promuevan un enfoque multidimensional del TCE.
2. Es importante generar una transformación institucional, que busque fortalecer las condiciones institucionales que generen un respaldo al trabajo de los DAP, para promover una mayor coordinación, autonomía pedagógica y movilización de recursos.
3. El aporte al campo teórico de esta investigación genera una mirada que permite identificar los discursos desde el contexto internacional sobre la inclusión y adaptarlos a las particularidades del sistema educativo colombiano.

Conclusiones

La atención educativa de los TCE no debe depender exclusivamente del compromiso individual de un DAP; si bien se reconoce como actor fundamental, es indispensable generar una corresponsabilidad institucional que incluya

a los docentes de aula, directivos, familias e instituciones estatales.

De acuerdo con la brecha entre la normativa y la práctica, la cual genera una distancia entre el discurso inclusivo y las condiciones

reales, ya que es importante iniciar un proceso de formación docente, cultura inclusiva y un rediseño de política pública que permita garantizar la educación inclusiva y que no deje de lado a los estudiantes con TCE.

Referencias bibliográficas

- Barragana, Y. (2022). *Las tensiones que vivencian los docentes de apoyo liderando la educación inclusiva*. Universidad de Antioquia. Disponible en: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/30487>
- Belda Ribera, J. (2011). Alumnado con altas capacidades intelectuales: Conceptualización, identificación e intervención en el ámbito escolar y familiar. Disponible en: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/170/TFG%20Belda%20Ribera.pdf>
- Camargo, L. P. C. (2023). El desafío de desarrollar talento en las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. *Revista LEE*. Disponible en: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/LEE/article/view/19373>
- Covarrubias Pizarro, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 63–81. Disponible en: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.106
- Dai, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. Teachers College Press. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/268743465_The_nature_and_nurture_of_giftedness_A_new_framework_for_understanding_gifted_education
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers to work with children with special educational needs: The role of teacher training programs. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 17–33. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13603110802504135>
- García Cabrero, B. L., Loredó Enríquez, G. A., Luna Serrano, E. E., & Navarro González, M. E. (2008). *La práctica docente: Una aproximación desde los profesores de bachillerato*. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3693165.pdf>
- García-Cepero, M. C., & Velasco, J. I. (2020). Hacia una comprensión de las aproximaciones institucionales a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales: Primeros pasos para incluirlos en la escuela. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 423–444. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/rce.num79-10040>
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Lamo de Espinosa, E., & Argos, J. (2011). *Las actitudes: Concepto, formación y cambio*. Universidad de Alicante. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/358314572/Actitudes-Formacion-y-Cambio>

- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Perfil del docente de apoyo pedagógico*. Disponible en: <https://escuelasecretarias.mineduacion.gov.co/sites/default/files/2022-08/Perfil%20docente%20de%20apoyo.pdf>
- Orjuela, D. V. (2015). Políticas de inclusión educativa: Una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45–61. Disponible en: <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.3>
- Peña, R. V. P., Pérez Priego, M., & Peña, E. P. (2021). Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: un reto de formación en las instituciones docentes del nivel superior. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*, 9(1), 2825. Disponible en: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2825>
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for talent development. *Prufrock Press*. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/15439321003759632>
- Restrepo García, P. A. (2008). Evaluación de personas con capacidades excepcionales: Implicaciones para la perspectiva de la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(2), 227–239. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/273127539_EVALUACION_DE_PERSONAS_CON_CAPACIDADES_EXCEPCIONALES_IMPLICACIONES_PARA_LA_PERSPECTIVA_DE_LA_EDUCACION_EN_Y_PARA_LA_DIVERSIDAD
- Robres, A. Q., & Lozano, R. B. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: Una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching*, 38(1), 45–66. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/347530349_Modelos_de_inteligencia_y_altas_capacidades_una_revision_descriptiva_y_comparativa
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill. Disponible en: <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Simancas, E. P., & Meza, L. L. H. (2019). *La investigación educativa aplicada a los enfoques educativos y a los núcleos del saber pedagógico*. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4137/413759559002/html/>
- Torres, L., Carvajal, S., Álvarez, S., Duque, C., & Torres, V. (2023). *Orientaciones técnicas para el funcionamiento de las Redes de Apoyo Pedagógico*. Disponible en: <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/f2572dc3-84c6-4c9b-8e85-e459c32e2923>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Vásquez Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: Una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45–61. Disponible en: <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.3>
- Vilanova, S., Mateos-Sanz, M., & García, M. (2011). *Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias*. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722011000100003&script=sci_arttext

Vincenzi, E. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Revista Colombiana de Educación*, 56, 101–118. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000200007

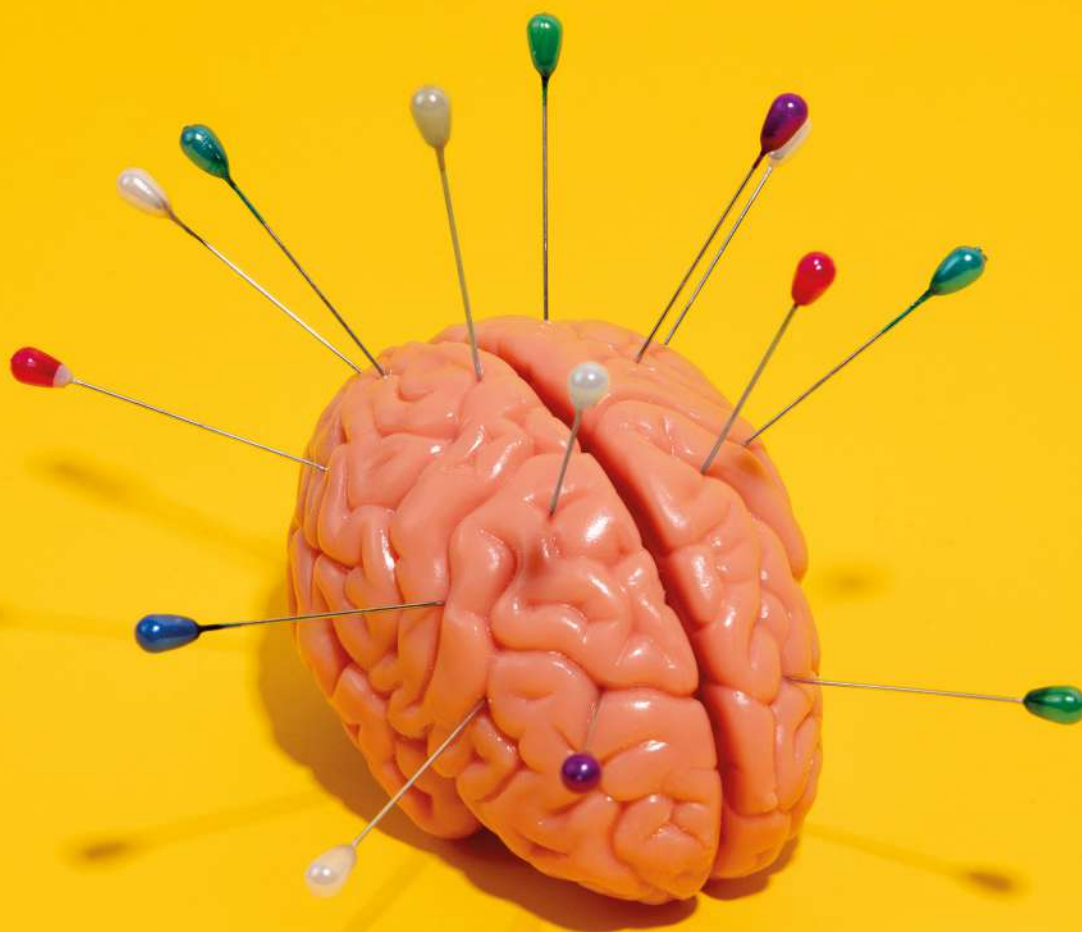
Referencia

Olga Patricia Ruiz Trujillo. *Talentos y capacidades excepcionales: mirada de los docentes de apoyo pedagógico en Bogotá.*

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 126-135

Fecha de recepción: marzo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025



Universidad
del Tolima



ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

¡Construimos la universidad que soñamos!

**Instituto de Educación
a Distancia**