

Perspectivas de Atención a los Estudiantes con Talento Académico

Una visión Global^{,**}*

DRA. MARÍA CARIDAD GARCÍA-CEPERO
Universidad Católica del Norte
Pontificia Universidad Javeriana

P.S. ALEJANDRO N. PROESTAKIS MATURANA
Universidad Católica del Norte

* Para citar este capítulo: García-Cepero, M.C y Proestakis, M.N (2010) Perspectivas de Atención a los Estudiantes con Talento Académico; Una visión Global. En García-Cepero (Ed.) Talentos en el Bicentenario; Educación para el desarrollo de estudiantes sobresaliente. Antofagasta: Centro de Investigación y Desarrollo de Talento DeLTA-UCN, Universidad Católica del Norte, p.37-46.

** Documento basado en la revisión teórica y contextualización desarrollada para el proyecto FONIDE N°:20912 "Estudiantes sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipalizados de la Segunda Región; Fundamentos para una política pública para el desarrollo del talento en la escuela"

En los últimos años el problema de la cobertura educativa ha empezado a estar medianamente superado por la mayoría de los sistemas educativos en Latinoamérica, sin ser Chile la excepción. Es así como han surgido nuevas inquietudes alrededor del favorecimiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la equidad en el servicio educativo y la atención de la diversidad de los estudiantes. Estos procesos en buena medida han permitido la aparición de iniciativas orientadas al desarrollo del potencial de poblaciones con altas capacidades intelectuales o talento académico (Benavides, M., Maz, A., Castro, E. y Blanco, R., 2004, García-Cepero y Gonzalez, 2004).

La historia de la investigación en el área de la dotación intelectual y la educación para el desarrollo del talento académico¹ se origina muchos siglos atrás. Los primeros trazos de este campo de estudio, según Grinder (citados por Robinson y Clinkenbeard, 2009), se remontan a las creencias de los griegos y los romanos alrededor de las personas consideradas por ellos eminentes. Estos estudios continúan a través de los siglos, de la mano de diferentes disciplinas como la teología, la filosofía, la educación, la psicología y las ciencias cognitivas entre otras, partiendo desde aproximaciones teológicas, metafísicas, para cristalizarse desde finales del siglo XIX en aproximaciones empíricas (Stoeger, 2009).

Concepciones contemporáneas del Talento Académico

Al analizar las diferentes concepciones sobre talento y sus conceptos relacionados como superdotación, dotación, "giftedness", "high-ability", entre otros, es posible concluir que no existe en la actualidad un acuerdo sobre estos términos y que dependiendo del autor, cultura y momento histórico, se han definido de manera diferenciada o indistinta (Sternberg y Davidson, 1986; Bralic y Romagnoli, 2000; García-Cepero y Gonzalez, 2004, Mayer, R. E., 2006; Kaufman, S. B., y Sternberg, R. J., 2008).

Durante los últimos 120 años de historia del campo de la superdotación y educación para el desarrollo del talento han surgido múltiples concepciones sobre a qué llamar "talento académico" y las formas de favorecerlo. Hasta 1970, en general, las concepciones de talento estaban directamente relacionada con las concepciones sobre inteligencia, dado que el talento académico se manifestaba en aquellas personas que presentaban niveles excepcionales de inteligencia (CI sobre 130 en pruebas estándar de inteligencia) (García y González, 2004; Kaufman, y Sternberg, 2008).

Desde inicios de la década de los 70 se comienzan a difundir concepciones de talento académico que incluyen en su definición otros elementos como por ejemplo la motivación y la creatividad, entre otros (por ejemplo: Renzulli, J. S. 1978).

Kaufman y Sternberg (2008) plantean que es posible identificar 4 diferentes olas en la historia de las concepciones de talento contemporáneas, las cuales describimos en la siguiente tabla.

TABLA 1
Evolución de las concepciones de talento desde finales del siglo XIX hasta inicios del siglo XXI

	1.- Ideas y Avances Centrales de cada generación	2.-Concepciones del Talento e inteligencia
Primera Ola "Modelos de Dominio General"	Focalización en responder a la pregunta ¿Qué es el Talento? -Giftedness- Introducción de los primeros Test de Inteligencia para medir el "Talento"	"Una Habilidad excepcionalmente alta y al mismo tiempo innata", Francis Galton -1869- Habilidad "g" como Inteligencia General, medible con test cognitivos que correlacionaban entre cada uno. Charles Spearman -1904- Talento como entidad única, asociada directamente a un alto CI, Lewis Terman -1925-
Segunda Ola "Modelos de Dominios Específicos"	Trabajos en las teorías de la inteligencia, descubriendo múltiples y distintas formas de ser talentoso	El talento puede presentarse de diferentes formas, dentro de siete habilidades mentales primarias: I- Comprensión Verbal, II- Fluidez Verbal, III- Numérica, IV- Rapidez perceptual, V- Razonamiento Inductivo, VI- Visualización Espacial y VII- Memoria. Louis Thurstone -1938- Inteligencia Fluida y Cristalizada, la primera dependiente del eficiente funcionamiento del sistema nervioso central y la segunda dependiente de la experiencia y el contexto cultural Horn y Cattell -1966- Una habilidad o set de habilidades que permite al individuo resolver problemas o crear productos que son consecuentes con su medio sociocultural actual-...- Ramos-Ford y Gardner -1997- Las inteligencias múltiples como sistemas cognitivos independientes por sí mismos. Howard Gardner -1983- El talento no es de un dominio general, sino que está relacionada a la precocidad demostrada en un dominio específico. Julian Stanley -2005-
Tercera Ola "Modelos de Sistemas"	Reconocimiento del talento tanto General como específico y la inclusión de variables psicológicas como componentes del talento -Creatividad, Motivación, compromiso con la tarea, Sabiduría, etc.-	El comportamiento talentoso estaría dado por la conjunción de tres factores: Habilidad por sobre la media, compromiso con la tarea, y creatividad. Diferenciando así dos tipos de "talento": "Schoolhouse Giftedness" y el Talento de producto creativo. Joseph Renzulli -1975, 2005- El Talento debe ser considerado como una síntesis de Sabiduría, Inteligencia y Creatividad. Las personas talentosas, no son necesariamente fuertes en estos tres aspectos, sin embargo son capaces de reconocer y capitalizar sus fortalezas y reconocer y compensar o corregir sus debilidades, a fin de adaptarse, modificar y elegir ambientes reales. Robert Sternbergs -2003-

TABLA 1

Evolución de las concepciones de talento desde finales del siglo XIX hasta inicios del siglo XXI

	1.- Ideas y Avances Centrales de cada generación	2.-Concepciones del Talento e inteligencia
Cuarta Ola "Modelos de Desarrollo"	Posicionan al talento dentro de un contexto de desarrollo incluyendo variables externas al individuo, como el ambiente.	<p>Junto a las tres dimensiones establecidas por Renzulli, se han añadido factores ambientales, tal como la Escuela, la familia, los pares como parte del modelo del Talento Mönks -1992-</p> <p>Se diferencia las concepciones de Dotado y Talento -Gifted y Talented-, se consideran entonces al Dote, "gift" como elementos determinados genéticamente como la Creatividad, el intelecto, la capacidad sensoriomotor, que mediante catalizadores o aspectos ambientales como la escuela, la familia, las actividades y encuentros entre otros y variables psicológicas como la motivación y el temperamento, se convierten en talentos específicos como el lenguaje, las ciencias, matemáticas, artes, música, etc. François Gagné -2005-</p>

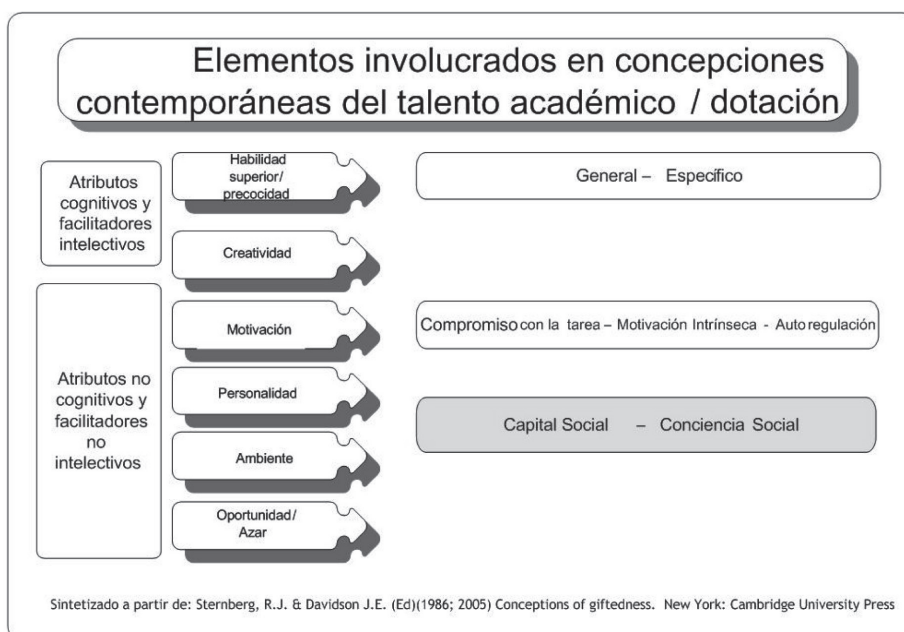
Basado en: Kaufman, S. B., y Sternberg, R. J. -2008- Conceptions of giftedness. In S. Pfeiffer -Ed.-, Handbook of giftedness in children -pp. 71-91-. Tallahassee, FL: Springer.

* Schoolhouse Giftedness: corresponde a aquel talento orientado a rendir bien en las pruebas escolares, y al aprender las lecciones de la escuela, sin mayor producto o complejidad.

Es importante resaltar que las diferentes concepciones presentadas por Kaufman y Sternberg, coexisten en la actualidad, primando sobretodo modelos de la tercer y cuarta ola, como se hace evidente al estudiar la nueva edición de Conceptions of giftedness (Sternberg, y Davidson, 2006).

Frente a esto Kaufman y Sternberg (2006) hacen énfasis en que "talento académico [giftedness] es un rótulo – y nada más. Se nos pregunta frecuentemente si este o este niño es o no dotado. La respuesta depende del criterio [concepción] que uno establezca. Pero no hay un criterio absoluto o correcto. Criterios para denominar talento académico son un problema de opinión y nada más, hay muchos desacuerdos, en cómo deben ser aplicados... Estos pueden ser generales o más específicos a poblaciones particulares [inclusivos o exclusivos]... pueden cambiar con el tiempo y el lugar... y pueden estar basados en teorías implícitas o explícitas sobre el talento académico " p.71²

En la siguiente figura es posible identificar algunos de los elementos involucrados en concepciones contemporáneas y liberales sobre el talento. En estas generalmente se incluyen atributos cognitivos y atributos no cognitivos que facilitan la expresión y desarrollo del potencial de los sujetos.

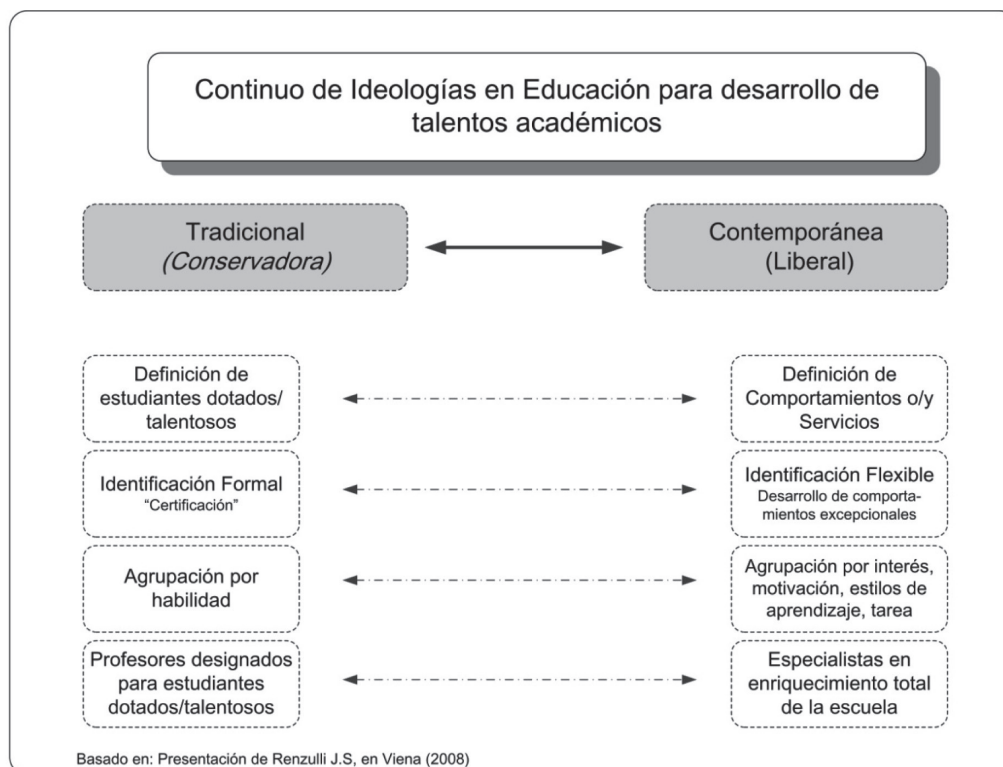


Frente al desacuerdo entre los diferentes investigadores y educadores en el área de talento académico, Joseph Renzulli (2002), actual director del Centro Nacional para Educación de Dotados y Talentosos de Estados Unidos de América (National Center for Gifted and Talented Education), plantea que es posible identificar un continuo en las definiciones o ideologías alrededor del talento académico. En un extremo del espectro están las concepciones tradicionales, en las cuales el estudiante con talento académico es aquel que posee un nivel de inteligencia 2,5 desviaciones estándar por sobre el promedio de la población, (utilizando pruebas tradicionales de inteligencia). En el otro extremo se encuentran modelos en los cuales el talento académico es una propiedad emergente de factores personales (por ejemplo, capacidad por sobre el promedio, motivación y creatividad) y condiciones ambientales (ambiente educativo, resonancia familiar).

La recomendación fundamental de Renzulli es no tratar de discernir cuál es la definición que corresponde al “verdadero talento”, pues cada una de las definiciones refleja una porción de aquellos estudiantes que, bajo oportunidades educativas apropiadas, podrían lograr niveles de producción y desempeño excepcionales, a menudo muy superiores a lo esperado para estudiantes de su misma edad.

Educación para el desarrollo de talento académico

Desde la perspectiva de Joseph Renzulli (2002), este continuo de definiciones de talento está directamente relacionado la forma en la que se identifica y se atiende a los “talentos académicos” dentro del sistema educativo. Como puede observarse en la siguiente figura, modelos más tradicionales (conservadores) se centrarán de la identificación de “quienes” son talentos académicos, a través de procesos formales. En general, los modelos tradicionales de intervención propenderán por la agrupación por habilidad, dirigida por profesores designados para trabajar con estudiantes con altas capacidades. En contraste, modelos contemporáneos (liberales) se centrarán más en la definición de los comportamientos a través de los cuales se manifestará el talento y los servicios que pueden ofrecerse dada la naturaleza de las habilidades e intereses de los estudiantes. Los procesos de identificación son más flexibles y utilizan múltiples fuentes de información. La agrupación de estudiantes está centrada en sus intereses, estilos de aprendizaje, expresión y tipos de tarea. Adicionalmente se plantea que la escuela debe contar con especialistas en enriquecimiento escolar, extendiendo la labor de desarrollo del talento a todos los docentes e involucrando a la escuela como totalidad.



En la actualidad es posible observar a nivel mundial diferentes alternativas de atención para estudiantes con “talento académico”. Muchas de estas intervenciones son realizadas en el interior de las escuelas y liceos, en contraste con otras que se realizan en campus externos a los establecimientos universidades, academias o centros de investigación.

En algunos países dichas alternativas de atención se desarrollan en el marco de políticas nacionales y se encuentran legisladas por el estado, como por ejemplo, Estados Unidos, la mayoría de provincias de Canadá, Australia, entre otros países. En Latinoamérica, ejemplo de esto es Colombia y Brazil. Chile en la actualidad no cuenta con políticas claras en el área de talento académico. Sin embargo, hace casi 10 años la educación de Talentos Académicos es un tema que está adquiriendo creciente importancia en distintos Centros de Investigación de Universidades. Además, desde el año 2007 existe un manifiesto interés por incorporarlo paulatinamente en la agenda del Gobierno a través del “Programa de Promoción de Talentos y Escuelas y Liceos” (Arancibia, 2009). Es importante señalar que hasta el momento, de entre los tipos de programas para la atención de los niños con talento, Chile ha optado por el de enriquecimiento, debido a las ventajas que la literatura sobre el tema plantea (Renzulli y Reis, 1997). Esta alternativa ha sido implementada de manera exitosa en 6 programas orientadas por 6 universidades a lo largo del país (Programa ALTA-UACH –Universidad Austral de Chile, BETA- Valparaíso, DeLTA-Antofagasta, PENTA -Santiago de Chile, PROENTA- Temuco y Talentos UdeC – Concepción)) y serán explicadas con mayor detalle en la siguiente sección.

Alternativas de atención

Existen diversas metodologías y herramientas que se han desarrollado a lo largo del tiempo para poder desarrollar las capacidades de aquellos estudiantes que presentan capacidades y/o desempeños por sobre al resto de sus compañeros dentro del aula de clases (Blanco, R., Rios, C. y Benavides, M. 2004). Estas metodologías pueden diferenciarse en base a dos modalidades generales de trabajo: 1) clases y/o establecimientos educacionales específicos y diferenciados para la educación de estudiantes sobresalientes, y 2) la participación en establecimientos y clases de educación formal considerando la participación de estrategias y/o programas de pull-out, en donde el estudiante participa de programas y/o metodologías fuera del currículo educacional formal, con la finalidad de satisfacer sus necesidades educativas especiales, manteniendo su participación en sus respectivos establecimientos (Zeidner, M. y Schleyer, E. J. 1999).

Si bien las modalidades antes mencionadas han demostrado resultados en su aplicación, existen aún críticas en cuanto a su existencia al ser consideradas como elitistas y poco inclusivas (Bralic, S., Romagnoli, C. 2000; Borland, J. 2009). Es por ello que también se han adoptado metodologías de trabajo individualizadas dentro del aula escolar, como los grupos de enriquecimiento, la aceleración parcial o total y la diferenciación curricular.

Dentro de las metodologías que podemos diferenciar, pudiendo ser aplicadas en cualquiera de las modalidades mencionadas anteriormente:

1. La aceleración: Es una de las estrategias más utilizadas, ya que consiste permitir al estudiante avanzar a una mayor velocidad que sus compañeros. Esto permite acelerar el proceso de aprendizaje del estudiante, compatibilizándolo con el ritmo y capacidades del mismo. (Blanco, R., Rios, C. y Benevides, M. 2004).

La aceleración requiere, en la mayoría de los casos, sacar al estudiante de su nivel original, ya sea en cursos específicos, o por nivel de enseñanza. Alternativamente, ofrece la posibilidad de adelantarse dentro de los cursos de acuerdo a las características del estudiante. Adicionalmente, es posible hacer procesos de aceleración al interior del aula regular, asignando al estudiante material más avanzado, con el cual puede trabajar de manera independiente a sus compañeros.

La aceleración es un medio práctico que facilita el desarrollo de sus habilidades, fomenta un auto-concepto más realista y aumenta la motivación al logro del estudiante (Mackenzie-Sykes, L. 2003). Si bien los resultados obtenidos con este tipo de metodología (Assouline, S., Blando, C., Croft, L., Baldus, C. y Colangelo, N. 2009) posicionan a la aceleración como unas de las prácticas más efectivas en términos académicos y de desarrollo social y emocional, debemos considerar que no todos los estudiantes talentosos se verán beneficiados por ésta. Es necesario, por tanto, un análisis global cognitivo, emocional y académico del estudiante, para recién considerar el aceleramiento como la estrategia a usar (Mackenzie-Sykes, L. 2003).

2. Enriquecimiento: esta estrategia consiste en añadir nuevos contenidos o temas que no están cubiertos por el currículo regular del sistema educativo (Blanco, R. Rios, C. Y Benevides, M. 2004), o que no se profundizan mucho en él. El enriquecimiento implica la profundización de áreas de interés del estudiante que le permitan desarrollar sus capacidades en temas específicos o globales. Esto eleva la motivación del estudiante frente al aprendizaje y desarrolla herramientas que le permiten utilizar sus capacidades y destrezas en situaciones de mayor desafío (Renzulli, J., y Reis, S., 1997). De acuerdo a esto, podemos diferenciar dos tipos de enriquecimiento: curricular y extracurricular (Bralic y Romagnoli 2000). Mientras el primero trabaja dentro del aula regular, el segundo permite la creación de programas académicos externos que ofrecen al estudiante la posibilidad de compartir con estudiantes, de similares intereses y características, en espacios externos a la educación formal y con docentes y cursos diferenciados acorde a sus motivaciones y capacidades educativas.

Dentro de los modelos de enriquecimiento más utilizados, encontramos el modelo trídico de enriquecimiento de Renzulli (a veces llamado el modelo del triple enriquecimiento). Este modelo se caracteriza por integrar al trabajo del aula 3 tipos de actividades o enriquecimientos (Renzulli, J., y Reis, S. 1997). En el Tipo I y II, el estudiante conoce los conceptos y herramientas que le permiten un saber global sobre la temática de su interés, generar proyectos de trabajo, aplicaciones de los conocimientos y profundizar sobre temas de su interés. En el Tipo III, el estudiante no solo es capaz de realizar lo mencionado anteriormente, sino que refleja todo lo aprendido en un producto creativo, con un mayor grado de independencia y autorregulación basado en su interés en una problemática real. El estudiante asume el rol de investigador, pensando, sintiendo y actuando como un profesional (Van Tassel- Baska, J., y Stambaught, T., 2008). Un elemento fundamental de este modelo es que los enriquecimientos Tipo I dan origen a las inquietudes y problemas que se desarrollan en enriquecimiento Tipo III. El enriquecimiento Tipo II provee de las herramientas cognitivas y prácticas para llevar a cabo enriquecimientos Tipo III. A su vez, los enriquecimientos Tipo III pueden generar inquietudes que se constituyan en enriquecimiento Tipo I para el estudiante o sus compañeros, generándose una relación sinérgica entre los 3 tipos de enriquecimiento. En el aula regular no es de esperar que todos los estudiantes desarrollen siempre proyectos de Enriquecimiento de Tipo III y estos tenderán a presentarse con mayor frecuencia en estudiantes con capacidades por sobre el promedio, motivación y creatividad (Renzulli, J., Reis, S. 1997).

Las principales ventajas que ofrece el enriquecimiento son (Van Tassel- Baska y Stambaught 2008, Renzulli y Reis 1997, Feldhusen y Kolloff, 1986):

- Efectos Positivos en motivación, rendimiento, socialización y desarrollo social
- Mayor velocidad de aprendizaje y desafíos en los cursos
- Contacto con estudiantes de otros centros escolares y con similares intereses y características
- Aprendizaje más didáctico y autónomo
- Espacio único fuera del concepto escolar
- Aceptación y aumento de autoestima y auto concepto
- Desarrollo de habilidades superiores de pensamiento
- Desarrollo de resolución de problemas reales
- Acercamiento al ámbito profesional en temáticas de su interés
- Metodología de expansión al aula regular

Renzulli, y Reis (1997) sugieren que a través de procesos de compactación curricular es posible identificar contenidos redundantes para los estudiantes, lo cual permite eliminar los contenidos que ya son dominados por el estudiante, reduciendo el tiempo de trabajo y focalizando la atención y desafío en aquellas áreas o temáticas que para el estudiante presentan mayor complejidad y dificultad, generando tiempo disponible para desarrollar las actividades de enriquecimiento. Cuando se compacta el currículo, se permite al estudiante no solo optar a un mayor desafío en los contenidos que va trabajar, sino que disminuimos el tiempo de clases, de forma que el estudiante pueda acceder a actividades de enriquecimiento que le permitan usar habilidades más complejas, en áreas de su interés, ya sean individuales o grupales (Clark y Bruce, 1998).

3. Cluster Grouping o Unidades de Agrupamiento: Esta estrategia agrupa a todo el estudiantado considerado como “talentoso” en un nivel de un curso definido. Por ejemplo, si un establecimiento cuenta con tres cuartos básicos y entre los tres cursos existen 8 estudiantes talentosos, estos estudiantes se agruparían

en un solo curso (Gentry, M., y Mann, R. 2008). La división por clúster usualmente se hace con estudiantes talentosos o sobresalientes en más de un área. Sin embargo podemos hacerlo dividiendo por especificación del Talento, es decir en un curso se incluirán a todos los estudiantes talentosos en matemáticas y en otro curso los estudiantes talentosos en lenguaje.

Algunos de los beneficios que conllevan implementar esta estrategia en los establecimientos educacionales, según lo planteado por Gentry M. y Mann, R. (2008) son los siguientes:

- Desafiar a los estudiantes talentosos al agruparlos en la misma sala de clases, permitiendo la aparición de nuevos talentos en otras clases y cursos.
- Incrementar la habilidad de todos los profesores de conocer las necesidades académicas de sus estudiantes, al reducir el rango de diferencia en los logros académicos de los cursos.
- Mejorar como los profesores ven a los estudiantes con respecto a sus habilidades y logros.
- Extender los servicios de la educación para talentos a más estudiantes del colegio.
- Ayudar a los profesores a trabajar juntos para planificar currículos diferenciados e instrucciones para estudiantes de diversos logros académicos.
- Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de desarrollar y crecer recibiendo los servicios educativos de acuerdo a sus necesidades y capacidades.

4. Diferenciación Curricular: Esta estrategia consiste en la diferenciación de los contenidos y aprendizajes por cada estudiante, basado en los atributos particulares de los estudiantes (Tomlinson 2003; 2008), por ejemplo sus fortalezas, intereses y talentos (Renzulli, J., Leppien, J., y Hays, T. (2000). El Docente es capaz de aumentar el nivel de desafío y facilitar la toma de decisiones del estudiante, otorgándole mayor significancia y sentido al aprendizaje (Kaplan y Cannon, 2001).

Maker y Nielson (1996), plantean 4 áreas que pueden desarrollarse en el aula regular, y que permiten nutrir apropiadamente el ambiente para estudiantes con talento académico:

- Modificaciones en los ambientes de aprendizaje
- Modificaciones en los contenidos curriculares (Nivel de abstracción, Complejidad, Variedad y Organización)
- Modificaciones en los procesos
- Modificaciones en los productos

Renzulli (1997) añade, a estas 4 áreas de diferenciación, modificaciones en la forma y estilo de enseñanza del docente.

Para que la diferenciación resulte efectiva como estrategia, Gentry y Owen (1999) plantean que la planificación y las instrucciones generales deberían considerar lo siguiente:

- a) Volver al aprendizaje interesante y atractivo para el estudiante,
- b) Desafíos de acorde a las habilidades individuales
- c) Empoderar al estudiante a tomar decisiones en su propio aprendizaje,
- d) Que el contenido sea significativo y le haga sentido al estudiante, y finalmente
- e) Valorar y considerar la importancia de la autoeficacia del estudiante frente al aprendizaje y sus habilidades.

La diferenciación curricular, sumada a la compactación de currículo y a las unidades de agrupamiento, constituyen una efectiva metodología de trabajo dentro del aula regular. La diferenciación no sólo considera a los estudiantes sobresalientes; también facilita y mejora las estrategias para todo el estudiantado, dependiendo de sus características y habilidades.

Autores como Gallager y Gallager (citado por García y Gonzalez, 2004) proponen que no existe una alternativa ideal para todos los estudiantes con talento académico. Las diferentes alternativas resultan apropiadas dependiendo de las características particulares de los individuos y de sus necesidades. En esa medida, deben existir diferentes alternativas y programas para excepcionales, de manera que, dadas sus diferencias específicas puedan encontrar la opción más apropiada para suplir sus necesidades educativas.

Articulación de las alternativas de atención

A pesar que a simple vista las estrategias enunciadas anteriormente parezcan mutuamente excluyentes, autores como Renzulli y Reis (1997) sugieren que estas estrategias pueden ser articuladas de forma tal que permitan a los establecimientos ofrecer un continuo de servicios educativos que respondan a las necesidades educativas de los estudiantes en los establecimientos educativos.

Esta articulación, como puede observarse en la siguiente figura, se estructura alrededor de 4 preguntas fundamentales:

1. ¿Para quién está dirigido el servicio? Para todos los estudiantes, para algunos o para aquellos con habilidades e intereses excepcionales.
2. ¿Qué tipo de servicio se puede ofrecer? Enriquecimiento, aceleración, diferenciación, entre otros.
3. ¿Dónde se ofrecerá el servicio? En el aula regular o fuera de ella.
4. ¿Quién ofrecerá el servicio? El docente de aula, un tutor, el especialista en enriquecimiento, entre otros.

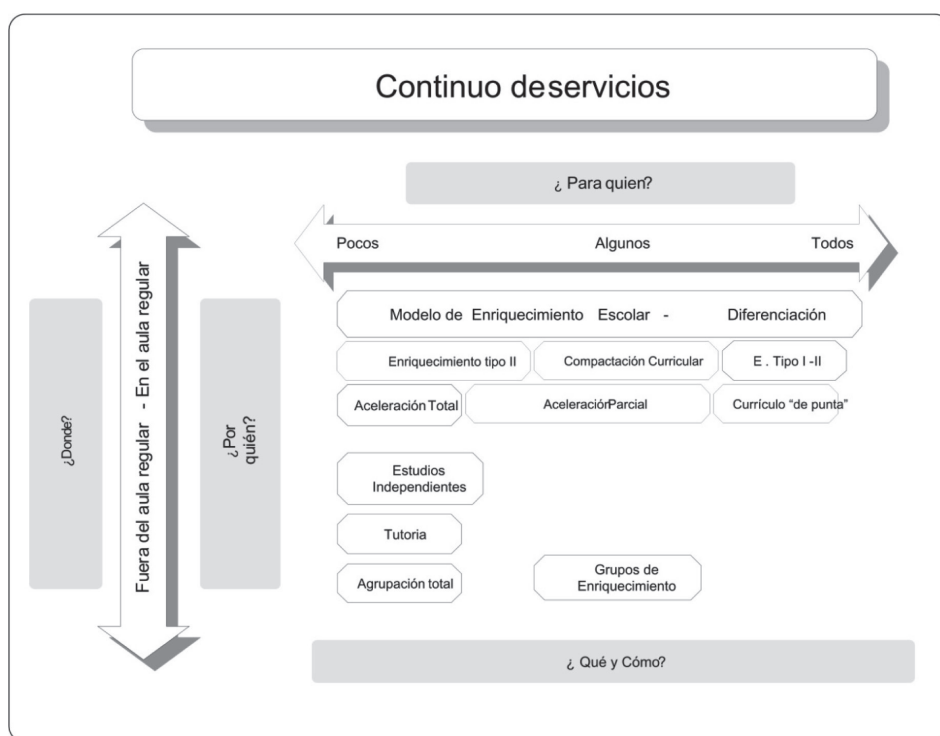


Diagrama basado en: Renzulli J., y Reis, S., (1997) *The Schoolwide Enrichment Model: a how to guide for educational excellence* (2nd Edition). Mansfield: creative Learning Press

En términos generales, diversos autores sugieren que prácticas educativas más inductivas, centradas en el estudiante, y que permitan la construcción de conocimiento, son más apropiadas para el desarrollo del potencial de aquellos estudiantes que sobresalen por su nivel intelectual (Renzulli y Reis, 1997; Graffam, B. 2006; Vantassel-Baska y Brown, 2007, Cheung, H., Phillipson, S. 2008).

Adicionalmente, desde hace varias décadas, múltiples investigaciones han demostrado que los programas de talento implementados como política institucional, tienen un impacto positivo en el mejoramiento de la calidad educativa de los establecimientos que las implementan (Renzulli y Reis, 1997). Lo cual permite indicar que al integrar el problema del desarrollo del talento en el aula regular, no sólo se beneficia al estudiante que forma parte del pool de talentos, sino además, al establecimiento educacional en general (Renzulli y Reis, 1997; Vantassel-Baska y Brown, 2007). Tal como ha sido planteado por Vantassel-Baska y numerosos otros autores, el campo de educación del talento tiene muchos elementos con los cuales se puede y se debe contribuir en el mejoramiento de la calidad educativa de todos los establecimientos (Vantassel-Basaka 2007).

Algunas Reflexiones Finales

Este documento busca contextualizar y presentar un panorama global del área de educación para el desarrollo del talento, ilustrando algunas alternativas que se han desarrollado en diferentes latitudes del mundo.

Para concluir, los autores queremos enunciar varias reflexiones finales que surgen de la revisión de literatura e investigaciones en el área del talento académico.

- Durante mucho tiempo se pensó que la educación para excepcionales era una educación elitista y excluyente. En la actualidad, las propuestas educativas para excepcionales han trascendido las aulas especializadas y se han infiltrado en el aula regular. En otras palabras, se están constituyendo propuestas para el desarrollo del Talento de todos los estudiantes
- Una educación para el desarrollo del Talento sólo puede ser posible en el marco de modelos pedagógicos que reconozcan las necesidades, habilidades y potencialidades presentes en cada uno de los estudiantes (pedagogías positivas). Adicionalmente, sólo puede construirse en un espacio educativo que reconozca el valor de las diferencias individuales.
- Las pedagogías positivas son aquellas que buscan partir de las fortalezas de sus estudiantes, capitalizándolas y compensando así sus debilidades, de modo tal que el estudiante sea capaz de adaptarse o configurar el medio en el cual vive.

El desarrollo del talento es un problema pedagógico y no meramente psicológico que surge del desajuste entre las necesidades de nuestros estudiantes y los servicios que ofrecemos en la escuela. Es así que los establecimientos tienen la responsabilidad de desarrollar alternativas de atención que permitan a los estudiantes desarrollarse en su potencial. Esto impone sobre la institución la tarea de reflexionar y tomar postura frente a lo que llamará talento académico y los modos en los que puede responder a las necesidades educativas de sus estudiantes con altas capacidades intelectuales.

Notas

¹ Es posible encontrar en la literatura Iberoamericana diferentes términos que hacen referencia a estudiantes con altas capacidades intelectuales, por ejemplo: Talento académico, dotación, sobredotación, superdotación, excepcionalidad. En países angloparlantes los términos utilizados más frecuentemente son: Giftedness, Talent, High-Ability entre otros. Dependiendo de los autores, dichos términos tienen definiciones idénticas o diferentes.

² Según Kaufman y Sternberg (2006) las teorías implícitas están basadas en las creencias o teorías desarrolladas por las personas y que no tienen una fundamentación investigativa. Las teorías explícitas se basan en resultados de estudios empíricos.

Referencias

- Arancivia, V., (2009) La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. Temas de Agenda Pública. Universidad Católica de Chile 4 (26) 3-15
- Assouline, S., Blando, C., Croft, L., Baldus, C. y Colangelo, N. (2009) Promoting excellence: acceleration Trough enrichment. En Renzulli, J.,(Ed) System y Models for Developing Programs for the gifted y Talented (2E) (pp.1-16) Mansfield Center, CT: Creative Learning Press Inc.
- Benavides, M., Maz, A., Castro E., Blanco R. (2004) La educación de talento en Iberoamérica. Santiago: UNESCO (Versión online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf>)
- Blanco, R. Rios, C. y Benavides, M. (2004) Respuesta educativa para los niños con talento. En Benavides, M., Maz, A., Castro, E., Blanco, R. (Ed) Educacion de Talentosos en Iberoamerica (pp. 49-59) Chile, Trineo S.A.
- Borland, J. (2009) Gifted Education Without Gifted Programs or Gifted Students an Antil-Model. En Renzulli, J.,(Ed) System y Models for Developing Programs for the gifted y Talented (2E) (pp.1-16) Mansfield Center, CT: Creative Learning Press Inc.
- Bralic S. y Romanoli C (2000) Niños y Jóvenes con Talentos; Una educación de calidad para todos. Santiago de Chile: Dolmen
- Cheung, H., y Phillipson, S. (2008) Teachers of Gifted Students in Hong Kong: Competencies and Characteristics. Asia-Pacific Education Researcher. 17, 143-156.

- Clark, C. y Bruce S. (1998). Educating students with high ability. UNESCO. Division of Basic Education. Special Needs Education. Paris, France.
- Feldhusen, J. F., y Kolloff, M. B. (1986). The Purdue Three-Stage Model for Gifted Education. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 126–152). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- García-Cepero, M.C. y Gonzalez J.(2004) *Fundamentos de educación para la excepcionalidad*. 1 ed. Bogotá: Javergraf – Secretaria de Educación de Cundinamarca
- Gentry, M. & Mann, R. (2008) *Total School Cluster Grouping and Differentiation*, USA. Creative Learning Press Inc.
- Gentry, M. y Owen, s. V. (1999) An Investigation of total school flexible cluster grouping on Identification, Achievement and Classrooms practices. *Gifted Child Quarterly*, 43, 224-243
- Graffam, B. (2006) A case study of teachers of gifted learners: Moving from prescribed practice to described practitioners. *Gifted Child quarterly*. 50, 119-131.
- Kaplan, s. y Cannon, M. W. (2001) *Curriculum Starter Cards: developing differentiate lessons for gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Kaufman, S. B., y Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. En S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 71-91). Tallahassee, FL: Springer.
- Mackenzie-Sykes, L. (2003) La aceleración y su defensa, el desafío continua. En Alonso, J., Renzulli, J., Benito, Y. (Coord) *Manual Internacional de Superdotados* (pp. 295-305) Madrid, EOS.
- Maker, J. y Nielson, A. (1996) *Curriculum development and teaching strategies for Gifted Learners* Austin: Pro-ed.
- Mayer, R. E., (2006) *The scientific study of giftedness*. En Sternberg y Davidson *Conceptions of giftedness* (2nd Edition). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. S. (1997, Julio). Five dimensions of differentiation. Keynote presentation at the 20th Annual Confratute Conference, Storrs, CT.
- Renzulli, J., Reis, S. (1997) *The Schoolwide Enrichment Model (2E)*, USA. Creative Learning Press Inc.
- Renzulli, J.S. (2002) Emerging conceptions of giftedness: building a bridge to the new century, *Exceptionality* 10 (2) (2002), pp. 67–75
- Renzulli, J., Leppien, J., & Hays, T. (2000). *The multiple menu model: a critical guide for developing differentiated curriculum*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Robinson, A., y Clinkenbeard, P.C., (2009) *History of Giftedness: Perspectives from the Past Presage Modern Scholarship*. En Pfeiffer, S. *Handbook of Giftedness in Children*. Springer 13-31
- Sternberg, R. J.,y Davidson, J. E. (Eds.). (1986). *Conceptions of giftedness*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J.,y Davidson, J. E. (Eds.). (2006). *Conceptions of giftedness*. (2nd Edition).. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Stoeger, H. (2009b). *The History of Giftedness Research*. In L. V. Shavinia (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 17-38). New York: Springer
- Tomlinson, C.A. (2008). The goals of differentiation. *Educational Leadership*, 66 (3), 26-30
- Tomlinson, C.A., et al. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119-145.
- VanTassel-Baska y Brown, E. (2007) *Toward Best Practice: An Analysis of the Efficacy of curriculum models in gifted education*. *Gifted Child Quarterly*. 51(4) 342-359
- VanTassel-Baska, J., Stambaught, T.,(2008) *Curriculum and Instructional Considerahts in Programs for the Gifted*. En Pfeiffer, S. (Ed) *Gifted Handbook* (pp. 347-366) USA. Springer
- Vantassel-Basaka (2007) Conferencia presentada en el Congreso Mundial del World Gifted Council for Gifted and Talented children
- Zeidner M. y Schleyer E.J. (1999), The effects of educational context on individual differences variables, self-perceptions of giftedness, and school attitudes in gifted adolescents, *Journal of Youth and Adolescence* 28 (1999), pp. 687–703