

CAPITULO 5

Curriculum y Pedagogía para un Programa Educacional Especial

En la actualidad se reconoce que los estudiantes con talentos sobresalientes en una o más áreas presentan ciertas características personales y necesidades de aprendizaje diferentes en estas áreas que los demás niños de su edad; por lo tanto el curriculum escolar o el de programas educacionales especialmente diseñados para estos niños deben considerar y adaptarse a estas características y necesidades. Diversos autores señalan que para obtener resultados exitosos y favorecer el desarrollo del potencial y capacidades de estos niños, es necesario diseñar un curriculum con actividades cuidadosamente planificadas, definidas, implementadas y evaluadas, acordes a las necesidades de ellos en las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales (Maker, 1982, Passow, 1982, VanTassel-Baska, 1993, todos ellos en VanTassel-Baska, 1997).

1. Elementos centrales en el diseño curricular

Parte importante de los sistemas educativos del mundo se encuentran actualmente, en proceso de reforma de sus currículos escolares. Los elementos centrales de estas reformas educacionales son bastante compartidos entre los distintos países. En el caso de Chile, la reforma curricular en pos de mejorar la calidad y equidad de la educación que reciben niños y jóvenes, incorpora una serie de elementos y criterios generales que enriquecen la oferta curricular, oferta que se espera sea acorde a las diferentes necesidades y características de los alumnos.

En general, las reformas educacionales en marcha, tanto en Chile (García-Huidobro, 1999; Ministerio de Educación, 1998), como en otros países de la Región, y también en Europa y Estados Unidos, consideran como elementos centrales del curriculum, los siguientes:

- Un curriculum *significativo*, que enfatiza la profundidad por sobre la amplitud, los conceptos por sobre los hechos, y está basado en problemas y temáticas de la vida real que los estudiantes quieren o necesitan conocer; un curriculum que fija *objetivos de aprendizaje significativos*, relevantes para la vida personal de los alumnos, amplios, relacionados y aplicables a la vida real.
- Un curriculum que incorpora el desarrollo de *habilidades de pensamiento de orden superior* como parte integral de todas las áreas de contenido. Las unidades de aprendizaje proveen oportunidades para demostrar la comprensión de contenidos avanzados e ideas interdisciplinarias, a través de estrategias como el uso de mapas conceptuales, escritura persuasiva y el diseño de experimentos.

- Un curriculum que enfatiza *relaciones intra e interdisciplinarias*, a través del uso de conceptos generales, problemáticas y temas como organizadores principales. Por ejemplo el concepto del cambio es relevante para múltiples disciplinas como idiomas, arte, ciencia, matemáticas, etc.
- Un curriculum que provee de oportunidades para la *metacognición* y la reflexión del estudiante sobre sus procesos de aprendizaje. Los estudiantes se involucran en la planificación de actividades, y en el monitoreo y evaluación de su propio aprendizaje.
- Un curriculum que desarrolla *hábitos mentales* a través del cultivo de estilos de pensamiento que se requieren en las distintas disciplinas. Por ejemplo, en ciencias se requiere desarrollar la curiosidad, la objetividad, la capacidad crítica, etc., mientras que en lenguaje se requiere desarrollar la capacidad de expresión, reflexión sobre las ideas, entre otras.
- Un curriculum que promueve el *aprendizaje activo* y la *resolución de problemas* al poner a los alumnos a cargo de su propio aprendizaje. En las unidades de ciencias por ejemplo, a los alumnos se les pide que reconozcan cuánto y qué conocen del tema a estudiar, qué necesitan saber, y cómo encontrar la información que necesitan para dar solución a un problema de la vida real, a través del trabajo individual o en grupos de investigación.
- Un curriculum que integra de manera relevante la *tecnología*. Se promueve el uso de variadas tecnologías como herramientas de apoyo al proceso de aprendizaje. Se estimula la investigación vía CD-ROM, trabajos con el procesador de texto, las comunicaciones vía E-mail, uso de Internet, etc.
- Un curriculum que emplea sistemas de *evaluación auténtica*, la cual busca conocer qué ha aprendido el alumno como resultado de una instrucción significativa. Se involucra al alumno en los procesos de evaluación, se utilizan técnicas como los portafolios y la autoevaluación.

VanTassel- Baska (1997) plantea que gran parte de estas orientaciones de las reformas educacionales forman la base para iniciar cualquier trabajo de diseño y desarrollo curricular; por lo tanto son fundamentales de considerar e integrar también al momento de diseñar e implementar programas educacionales para estudiantes con talentos académicos sobresalientes, aunque naturalmente pueda haber variaciones y especificaciones en términos de objetivos a alcanzar en determinados plazos, en las metodologías pedagógicas que se privilegien, y en otras características propias de cada una de las poblaciones a atender con los diversos programas de educación.

2. Objetivos curriculares

Al momento de diseñar un curriculum educacional para alumnos con talentos intelectuales sobresalientes, resulta importante considerar sus características en las distintas dimensiones, cognitiva, afectiva y social, y proponer el desarrollo integral y articulado de éstas. A

continuación se señalan algunos objetivos para cada una de estas dimensiones en el trabajo con estos niños.

Dimensión Cognitiva

Las características cognitivas de los alumnos con talentos sobresalientes relacionadas con habilidades de razonamiento superiores al de su grupo de pares, capacidades para considerar diversas perspectivas frente a un problema, capacidades de mayor abstracción y comprensión de los fenómenos, velocidad para establecer relaciones entre hechos y situaciones, facilidad para trabajar con diversos niveles de complejidad, entre otras, ha llevado a considerar de manera especial esta dimensión al momento de diseñar actividades curriculares.

Ello ha implicado incorporar una serie de estrategias pedagógicas en los diseños curriculares, que partan de la base y promuevan el desarrollo de estas habilidades. A continuación se describen brevemente las habilidades que se esperaría promover, y algunas estrategias pedagógicas para hacerlo.

Como se verá, éstas no son esencialmente distintas de las que se promueven hoy en día como objetivos y herramientas de aprendizaje para todos los niños. La diferencia radica, más bien, en que los niños con talentos académicos destacados requieren de más tiempo en este tipo de actividades que en otras más básicas o de menor nivel de complejidad, que son las que suelen consumir la mayor dedicación de una clase común.

Desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior

Los estudiantes con talentos académicos destacados suelen tener habilidades especiales de razonamiento y de pensamiento. Muchas veces pueden trabajar con mayores niveles de abstracción que sus pares, y pueden ser desafiados con contenidos de mayor complejidad. Estas habilidades especiales necesitan de un desafío continuo de parte del profesor, necesitan nutrirse y expandirse. Para esto requieren de situaciones de aprendizaje y problemas más complejos y variados. Algunas técnicas generales que promueven estas habilidades son por ejemplo, las técnicas de cuestionamiento, de exploración, de experimentación, solución de problemas, etc. (Education Department of Western Australia, 1996).

Algunas técnicas específicas:

- La taxonomía que propuso Benjamín Bloom a mediados de los '50, discrimina entre niveles de razonamiento (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación). Los estudiantes debieran ser estimulados a moverse entre estos diversos niveles de razonamiento (de niveles más bajos a niveles superiores), a través del uso de técnicas de cuestionamiento, de discusión y de tareas apropiadas. Si bien los alumnos necesitan ser expuestos a experiencias en los distintos niveles, las oportunidades de trabajar con niveles superiores de razonamiento son vitales para los estudiantes con talentos destacados. Muchas veces sus

avanzados niveles de conocimiento y habilidades de comprensión, les permite progresar más rápidamente a niveles superiores de pensamiento, como son los de análisis, síntesis y evaluación.

- Técnicas de cuestionamiento divergente que promueven múltiples respuestas posibles. Estas técnicas desafían las habilidades de pensamiento de los alumnos, les estimula a generar diversas respuestas o posibilidades de solución.
- Actividades de resolución de problemas y situaciones creativas que estimulan a los estudiantes a formular problemas y explorar soluciones al mismo tiempo que utilizan niveles superiores de razonamiento.
- Un ambiente creativo al interior de la sala de clases que estimula el desarrollo de sus habilidades de pensamiento.

Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico

El pensamiento crítico incluye diversos tipos de pensamiento y se caracteriza por: apertura de pensamiento cuando se consideran nuevas ideas, la suspensión del juicio y la no argumentación cuando se conoce poco o nada de un tema en cuestión, conciencia de la necesidad de conocer más acerca de un tópico en especial, aprendiendo a ser consciente del propio estilo de pensamiento y evitando obstáculos en el propio razonamiento, cuestionando las cosas cuando éstas no hacen sentido, siendo capaz de separar el pensamiento emocional del lógico (Education Department of Western Australia, 1996; Braggett, 1996).

Desarrollo de estrategias de resolución de problemas

El enfoque de resolución de problemas estimula a los estudiantes a pensar más creativamente, a formular y probar sus hipótesis, a desarrollar y extender sus habilidades de pensamiento. A través de la solución de problemas aprenden a elaborar y defender sus ideas y conclusiones, y generalmente a integrar y aplicar sus conocimientos (Braggett, 1996; VanTassel-Baska, 1999; Maker, 1993).

Este enfoque puede ser aplicado a todas las áreas del currículum, como por ejemplo, a través del denominado “método de proyectos” y es más efectivo si es integrado a las lecciones cotidianas. Existen diversos métodos y estrategias para la resolución de problemas, y los estudiantes debieran ser además estimulados a compartir y discutir sus propias técnicas.

Desarrollo de habilidades de pensamiento creativo

Los problemas reales a los que se ve enfrentado el mundo actual requieren de mentes creativas, que generen una variedad de alternativas posibles de solución. Los alumnos con talentos destacados son capaces de niveles superiores de razonamiento que facilitan un pensamiento creativo.

Un ambiente de aprendizaje que favorece y estimula el pensamiento creativo de sus alumnos es uno que es cálido en sus relaciones humanas, es respetuoso con las ideas y soluciones divergentes, valora las ideas poco usuales, permite a sus estudiantes explorar diferentes formas de pensar, otorga tiempo a sus estudiantes para desarrollar ideas creativas, estimula la toma de riesgos en el aprender, estimula a sus alumnos a explorar una amplia variedad de posibilidades (Hennessey, 1997).

Existen diversas técnicas que favorecen el pensamiento creativo, que buscan entre otras cosas, desarrollar habilidades de fluidez, flexibilidad, originalidad, imaginación, de investigación y búsqueda de alternativas, nuevas capacidades de organización de la información, aceptando los riesgos que implica lo nuevo y diferente (Dalton, 1985; de Bono, 1986).

Desarrollo de habilidades de metacognición

La metacognición hace referencia a la habilidad para explorar y analizar los propios procesos mentales. En los últimos 10 años, este tema ha sido considerado de gran importancia en el mundo educacional. Los profesores a través del uso de ciertas estrategias instruccionales, son capaces de promover en sus alumnos las habilidades de planear, dirigir y monitorear sus procesos de pensamiento y por consiguiente los resultados y productos de éste (Braggett, 1996; VanTassel-Baska, 1999).

Desarrollo de habilidades de investigación

El uso del método científico puede ser una estrategia muy útil para estimular a los estudiantes a investigar en sus áreas de interés. El modelo consiste básicamente en cinco pasos: definición del problema, formulación de hipótesis, experimentación, establecimiento de resultados, interpretación de los datos, y determinación de conclusiones.

Dimensión Afectiva

Las características emocionales que son frecuentes en los niños con elevados niveles de talento intelectual, son importantes de considerar al momento de trabajar con ellos en el sistema educacional formal, o al diseñar e implementar programas educacionales especiales. La comprensión y consideración de estas características al interior de la clase, en talleres de desarrollo personal para los alumnos, y talleres de orientación para los padres, sin duda marcan una diferencia importante y positiva para el desarrollo y aprendizaje de estos niños.

Lo anterior no difiere del principio general que debe conducir la educación integral de cualquier niño; la especificidad en el caso de los niños con talentos reside precisamente en sus características emocionales, que como se ha dicho, están marcadas por una alta intensidad.

A juicio de Sword (1999), resulta muy importante que a los niños con talentos destacados se les enseñe a ver y reconocer que tienden a ser muy sensibles frente a lo que les sucede o conocen

y que esta alta sensibilidad e intensidad en sus emociones es una respuesta normal de su persona. Si esto no resulta claro para ellos, tenderán a percibir que sus experiencias internas intensas son evidencia de que algo malo ocurre con ellos. Otros niños pueden ridiculizarlos al verlos reaccionar tan fuertemente frente a un incidente cotidiano, aumentando aún más el sentimiento de inadecuación de estos niños.

A continuación se señalan algunas estrategias para que padres y profesores faciliten el desarrollo personal de estos niños (Kremer, 1996; Sword, 1999; Silverman 1996):

Para lograr que estos niños se sientan aceptados y para ayudarles a aceptarse a sí mismos con sus emociones positivas y negativas, y la alta intensidad con que suelen vivenciar las experiencias, es necesario explicarles que los sentimientos intensos son normales en las personas con mucho talento, y que la sensibilidad no significa necesariamente una debilidad, sino que por el contrario, puede constituir una de sus grandes fortalezas. Al mostrarles las fortalezas y ventajas que pueden tener su alta sensibilidad, intensidad y pasiones y al sentir que sus habilidades y características personales son apreciadas, se sentirán más seguros y aceptados. De este modo, si la intensidad emocional es vista por los padres y profesores, y presentada a los niños positivamente como una fortaleza, éstos serán ayudados a comprender y valorar sus talentos, siendo estimulados a expresar su unicidad en el mundo y a utilizar sus talentos y dotes con confianza y alegría.

Respecto a sus emociones dolorosas, aparte de confortarlo, puede ser útil ayudarlo a encontrar maneras de expresarse a través de cuentos, poemas, trabajos de arte, música, o actividades físicas, aunque es importante recordar que estos niños se frustran cuando sus capacidades físicas no van de la mano con sus habilidades intelectuales. De manera que hay que estar atento a reforzar los procesos y no sólo los resultados, y a enfatizar sus fortalezas y no centrarse excesivamente en sus dificultades, aunque evitando al mismo tiempo minimizar sus emociones, lo que suele ser la tendencia en el adulto, al enfrentarse con la intensidad del sufrimiento que ciertas experiencias provocan en el niño.

Por otro lado, resulta importante ejercer una disciplina adecuada, que ayude a estos niños a desarrollar un sentido de seguridad que además fomente el desarrollo de la autodisciplina, la perseverancia y un sentimiento de competencia emocional. Una disciplina apropiada corresponde a una que aplica consistentemente aquellos valores, reglas y comportamientos considerados importantes en la familia o colegio. Resulta positivo explicar los beneficios de las reglas y además ser consecuentes con el propio comportamiento, recordando que ellos suelen identificar y rechazar con facilidad lo que les parece inconsistente o arbitrario. Se sugiere dar responsabilidades adecuadas para su edad, sin caer en la tentación de sobreprotegerlo del mundo, de las eventuales críticas o incomprensiones, o de las consecuencias de sus acciones. Como contrapartida, es necesario mantener en mente que en primer lugar son niños, y además de eso, son talentosos; no corresponde esperar, por tanto, que se comporten como “pequeños adultos”, sino que, como cualquier niño, necesitan jugar, divertirse y realizar actividades de entretención con el adulto para favorecer su desarrollo emocional.

Por último, la búsqueda de consejo y ayuda profesional especializada puede ser importante tanto para apoyar un sano desarrollo emocional, como para prevenir problemas sociales y emocionales.

A juicio de Silverman (1996), la clave principal en la crianza y formación de estos niños es el “respeto”. Respeto por su unicidad, respeto por sus opiniones e ideas, respeto por sus sueños. Los niños talentosos necesitan padres que estén abiertos a sus necesidades y sean flexibles. Muchas veces resulta doloroso para los padres ver que su hijo(a) tiene problemas de adaptación a su grupo de pares, que es muy sensible frente a lo que le rodea, afectándolo personalmente; pero es mejor no sobreenfatizar estas características, sino más bien reconocerlas en su justa medida, y apoyar al niño en su desarrollo personal-social. Los niños reciben cotidianamente mensajes del mundo externo que les señalan lo diferentes que son del resto. En el hogar, los niños necesitan saber que su unicidad es respetada y valorada, y que son apreciados por lo que son.

El apoyo que puedan recibir los padres en este proceso de criar niños talentosos puede ser muy positivo. La participación en grupos de padres, o la orientación de un profesional experto en el tema, puede ayudarles enormemente. El compartir experiencias con otros padres les permite conocer otras realidades familiares que vivencian situaciones similares; o la orientación experta les permite reconocer características antes no apreciadas, comprender de mejor manera el desarrollo personal de sus hijos y así apoyar de mejor manera su formación (Colangelo 1997; Silverman 1996, 1997).

Dimensión Social

El desarrollo de la dimensión social es un componente fundamental para el desarrollo pleno de cualquier persona. Los niños con talentos sobresalientes al igual que el resto de los niños, necesitan establecer relaciones de amistad, y tal como se señalaba en el Capítulo 4, prefieren hacerlo con pares intelectualmente similares. Sin embargo, esto a veces es difícil, ya que comparten actividades con niños de su clase que tienen su misma edad cronológica, pero no su edad mental. Se producen, entonces, problemas de integración por la disparidad de intereses y habilidades, y una falta de reconocimiento o valoración por parte de sus pares, lo que puede deteriorar su autoestima y la confianza en sí mismo, o desembocar en un bajo rendimiento con respecto de sus capacidades, como una manera de ganar la aceptación social de sus pares y profesores.

Vemos entonces, que la dimensión social de estos niños debe ser considerada al momento de diseñar un currículum educacional, integrando esta temática tanto a las clases regulares como a talleres específicos. Un número importante de programas educacionales para niños con talentos, destinan horas pedagógicas para estimular el desarrollo socioafectivo de los alumnos. Además se realizan talleres específicos con el fin de favorecer el desarrollo de las habilidades sociales, de comunicación, y de autoconocimiento. Cualquiera sea la modalidad en que esto se haga, deben ofrecerse al niño oportunidades de relación e intercambio con otros niños de similares intereses y capacidades, independientemente de su edad cronológica. Desde este punto de vista, los programas que combinan una escolaridad regular con actividades especiales, permiten un

adecuado balance entre satisfacer sus necesidades de pertenencia a un grupo de iguales y aprender a relacionarse con personas menos talentosas que ellos. Esta es la realidad que formará parte de su vida cotidiana cuando niños y adultos, por lo que es esencial que desarrollen una actitud de valoración y respeto por las diferencias (Landau, 1999).

En relación a la dimensión social, diversos autores plantean que tanto en el curriculum escolar regular como en los programas educacionales especiales para niños con talentos sobresalientes, debiera estimularse en los alumnos: la toma de conciencia respecto de temáticas sociales, exploración de problemas que se presentan en la comunidad y la búsqueda de soluciones alternativas a éstos, así como el desarrollo de habilidades de comunicación y liderazgo que les facilite sus posibilidades de influir positivamente en otros (Braggett, 1996).

3. Modelos curriculares en la educación de alumnos con talentos académicos

Por más de 20 años, el campo de la educación para alumnos con talentos intelectuales sobresalientes ha favorecido la orientación curricular que se centra en los procesos y productos. El Modelo Triádico de Enriquecimiento propuesto por Renzulli a mediados de los '70, fue ampliamente implementado, modelo que además se sustentaba en el desarrollo del movimiento de la ciencia cognitiva, la cual enfatizaba la importancia de las habilidades de pensamiento superiores, los diversos estilos de pensamiento, así como el trabajo con situaciones y productos concretos de la vida real. Cualquier modelo curricular que siguiera los ejemplos del paradigma proceso – producto tenía alta aceptación en el área de la educación de talentos. En este marco se desarrollaron los siguientes modelos: *The Autonomous Learner Model* (Betts, 1991); *Purdue Three-Stage Model* (Feldhusen y Kolloff, 1978); y el modelo IPPM (*Individualized Programming Planning Model*), de Treffinger (1986). Todos estos modelos plantean que a la base de un buen curriculum para alumnos con talentos intelectuales sobresalientes debe enfatizarse el desarrollo de habilidades de orden superior y utilizarse al servicio de la creación de productos significativos (VanTassel-Baska, 1997).

El Modelo Triádico de Enriquecimiento propuesto por Renzulli fue diseñado para estimular la productividad creativa de niños y jóvenes, exponiéndolos a variados tópicos, áreas de interés y campos de estudio; para luego entrenarlos en la aplicación de estos contenidos avanzados, habilidades de procedimiento, y metodologías en aquellas áreas de su interés y elección. Tres tipos de enriquecimiento son incluidos en el Modelo Triádico de Enriquecimiento, el cual se aplica al interior de escuelas y liceos, como una propuesta que se integra al curriculum escolar regular. Los Tipos I y II son ofrecidos a todos los estudiantes de la escuela, y los Tipo III son usualmente más apropiados para aquellos alumnos con elevados niveles de habilidades, intereses y capacidad de trabajo (Renzulli y Reis, 1997).

El enriquecimiento Tipo I, está diseñado para exponer a los estudiantes a una amplia variedad de disciplinas, tópicos, ocupaciones, hobbies, personas, lugares y eventos, que comúnmente no están cubiertos por el curriculum escolar regular. En una escuela en que se utiliza este modelo, un equipo generalmente compuesto por padres, profesores y alumnos, organizan y planifican en

conjunto las actividades Tipo I, contactando expertos, expositores, organizando minicursos y visitas, consiguiendo películas, diapositivas, videos, u otros recursos.

Las actividades de enriquecimiento Tipo II consisten en el uso de materiales y métodos diseñados para promover el desarrollo de procesos cognitivos y afectivos. Algunas de estas actividades son de tipo general, consistentes en entrenamiento en áreas como pensamiento creativo y resolución de problemas, aprender a aprender, clasificación y análisis de datos, investigación avanzada y habilidades de comunicación. El entrenamiento Tipo II, generalmente se lleva a cabo tanto en la sala de clases como en programas de enriquecimiento y ambas posibilidades incluyen el desarrollo de:

- 1) pensamiento creativo y resolución de problemas, pensamiento crítico, y procesos afectivos.
- 2) una amplia variedad de estrategias para el aprendizaje y desarrollo de habilidades específicas.
- 3) habilidades para utilizar apropiadamente materiales de referencia avanzados.
- 4) habilidades de comunicación escrita, oral y visual.

Otras de estas actividades son más bien específicas, no se planifican con anterioridad, y usualmente involucran una instrucción avanzada en un área de interés seleccionada por el propio estudiante.

Las actividades de enriquecimiento Tipo III ocurren cuando los estudiantes están interesados en trabajar en un área elegida por ellos, esperan comprometer el tiempo necesario para adquirir conocimientos más avanzados acerca del área o tema escogido, y asumen el rol de un investigador de primera fuente. Los objetivos del enriquecimiento Tipo III incluyen:

- Proveer de oportunidades para desarrollar sus intereses, conocimientos, ideas creativas y trabajo comprometido en un área de estudio o un problema de su interés.
- Adquirir un elevado nivel de comprensión acerca del conocimiento (contenido) y metodología (procesos) que son utilizados en una particular disciplina, en áreas de expresión artística y en estudios interdisciplinarios.
- Desarrollar productos auténticos que están orientados a producir un cierto impacto en una audiencia específica.
- Desarrollar habilidades de aprendizaje autodirigidas en áreas como planificación, organización, utilización de recursos, manejo del tiempo, toma de decisiones y autoevaluación.
- Desarrollar compromiso por el trabajo, confianza en sí mismo, y sentimientos de logros creativos.

Por su parte, el Modelo Trifásico de Purdue para el desarrollo de talentos, sugiere una diversidad de experiencias educativas que facilitan ir desarrollando paulatinamente, de modo piramidal, la totalidad de los talentos. El primer escalón de la pirámide tiene que ver con la importancia de aceptar y legitimar las necesidades especiales de estos niños/jóvenes; luego se debe ir proveyendo de una serie de experiencias como: instrucción a un nivel y rapidez apropiada a las habilidades del estudiante, posibilidades de maestría en habilidades básicas, experiencias

curriculares más complejas y abstractas, experiencias de cuestionamiento y resolución de problemas, experiencias de desarrollo de la creatividad, experiencias de investigación y estudio independiente y original, con excelentes profesores, mentores y pares desafiantes, talentosos como ellos (Feldhusen, 1997a).

Estos modelos curriculares, a juicio de Van Tassel-Baska (1997), han limitado el desarrollo y uso de otros que derivan de las disciplinas del conocimiento mismo, centrándose básicamente en el área de la psicología educacional, con un foco centrado en procesos y productos. La autora plantea que este modelo y otros similares, no tienen o han perdido la riqueza que sólo el mundo del conocimiento posee (la dimensión conceptual), perdiendo además la relación con temáticas e ideas importantes de estas ramas del conocimiento (dimensión epistemológica).

Otro autor que ha realizado un trabajo importante en el área del diseño curricular para alumnos con talentos intelectuales sobresalientes es Maker (1982, en Education Department of Western Australia, 1996; Maker y Schiever, 1993). Según su opinión, el diseño de un curriculum para alumnos con talentos destacados debiera considerar al menos cuatro elementos: el contenido, los procesos, los productos, y el ambiente de aprendizaje en su conjunto, trascendiendo así el modelo de Renzulli, que enfatiza excesivamente la dupla proceso-producto.

El *contenido* que se enseñe debería:

- Basarse en conceptos
- Ser más abstracto, complejo, variado, y basado en ideas que tienen un amplio rango de aplicabilidad y transferencia al interior de una y varias disciplinas.
- Basarse en el conocimiento que busca ilustrar ideas abstractas, en vez de centrar el foco en la adquisición de conocimientos.
- Estar organizado de manera de desafiar a los estudiantes a formular conceptos, desarrollar relaciones y realizar aplicaciones concretas.
- Facilitar la transferencia del aprendizaje y la comprensión de los conceptos y sus generalizaciones.
- Ser una expansión del curriculum regular, y favorecer el desarrollo de técnicas de investigación que se puedan utilizar en diversas disciplinas.

Los *procesos y métodos* deberían:

- Estimular el uso de la información en vez de la adquisición de ésta.
- Proveer oportunidades para la solución de problemas y el desarrollo de la creatividad.
- Utilizar técnicas de aprendizaje inductivas y por descubrimiento.
- Promover niveles superiores de pensamiento.
- Promover el aprender durante toda la vida, como un proceso que no termina.
- Estimular a los alumnos a presentar evidencias y explicar sus razonamientos frente a problemas o situaciones planteadas, y no centrarse en la entrega de una respuesta correcta.
- Proveer de una mayor libertad en la elección de los tópicos a estudiar.

Los *productos* deberían:

- Ser muy diversos, como informes, modelos, demostraciones en una variedad de medios, presentaciones orales, historias, trabajos de arte, obras de teatro, etc.
- Permitir la solución de problemas reales, de preferencia relacionados con la comunidad local del estudiante.
- Permitir la presentación de estos problemas a una audiencia real.
- Ser evaluados por una audiencia apropiada y por el mismo estudiante.
- Extender las soluciones y hacer otras generalizaciones.
- Ser una manifestación de la investigación y análisis de información original y no de resúmenes o visiones de otras investigaciones.

El *ambiente de aprendizaje* debería estar caracterizado por:

- La variedad
- Flexibilidad
- Mayor cantidad y variedad de recursos
- Equipamiento sofisticado
- Un clima de calidez humana y confianza mutua
- Estar exento de situaciones amenazantes o riesgosas.
- Ofrecer situaciones que promuevan la creatividad y el pensamiento divergente.

Van Tassel-Baska, una prestigiada curricularista en la educación de niños con talentos, sostiene que lo que ha faltado en esta área, es un modelo curricular más comprehensivo e integrado, que considere las distintas dimensiones del contenido, proceso y producto, tome lo positivo de cada modelo curricular propuesto, y se adapte a las particularidades de los estudiantes con talentos sobresalientes. Diversos estudios señalan que una mejor transferencia de aprendizaje ocurre cuando las habilidades de pensamiento superiores tratan sobre contenidos relevantes.

El modelo que propone Van Tassel-Baska se denomina Modelo Curricular Integrado (ICM) y fue propuesto por primera vez el año 1986. Este modelo considera tres dimensiones curriculares:

- (1) Contenidos avanzados: enfatiza contenidos del conocimiento avanzados, que forman parte de las disciplinas de estudio,
- (2) Procesos y productos: que proveen de habilidades de pensamiento y de procesamiento de orden superior, y
- (3) Problemáticas y temas generales: que focalizan las experiencias de aprendizaje alrededor de temáticas generales, problemas o ideas que definen tanto aplicaciones a la vida real, como modelos teóricos dentro o entre varias disciplinas de estudio (Van Tassel-Baska, 1997).

Estas tres dimensiones integradas en un solo modelo curricular, dan cuenta de tres modelos teóricos curriculares que históricamente han probado cierta efectividad en el trabajo con estudiantes con talentos sobresalientes.

(1) Modelo centrado en la maestría en contenidos

Este modelo de contenidos, enfatiza la importancia del aprendizaje de habilidades y conceptos al interior de un predeterminado campo del conocimiento. Los estudiantes con altas capacidades son estimulados a moverse lo más rápidamente posible a lo largo de áreas de contenido. La estrategia de aceleración de contenidos representa la aplicación práctica dominante de este modelo.

Este modelo tiende a utilizarse más con alumnos de educación media, ya que demanda al profesor un dominio importante de los contenidos de la disciplina del conocimiento que imparte. El curriculum está organizado según los contenidos intelectuales de una disciplina, y es altamente secuencial y acumulativo. Es posible utilizar el curriculum escolar existente y sus textos de estudio, ya que lo que importa es avanzar rápidamente en la maestría de los contenidos, lo que generalmente implica adelantar cursos al dominarse las materias. Este modelo es capaz de hacer cubrir el curriculum regular en lenguaje y matemáticas, en un tercio del tiempo que generalmente se emplea con alumnos regulares.

Este ritmo más acelerado en la adquisición de contenidos, suele no ser lo suficientemente desafiante para los alumnos con altas capacidades, por lo que la autora lo complementa con los otros 2 modelos siguientes.

(2) Modelo centrado en el proceso/producto

Este modelo enfatiza el aprendizaje de habilidades de investigación, tanto científicas como sociales, que permitan a los estudiantes desarrollar productos de alto nivel de calidad. A la base se encuentra un modelo colaborativo de investigación, en el que involucra tanto al profesor, al estudiante, como a otros profesionales del área específica de investigación en que se trabaja. El estilo instruccional está basado en el trabajo independiente y en la investigación, culminando con una comprensión por parte del estudiante acerca del fenómeno o proceso científico estudiado. Este modelo ha cosechado éxitos en su aplicación, y se observa en la propuesta de Renzulli (1997) en el modelo Purdue (Feldhusen, 1997a), antes expuestos.

En este enfoque se enfatiza la definición de problemas de estudio, y la utilización de estrategias de resolución de problemas, estimulándose el trabajo conjunto con profesionales como científicos, escritores, etc. En el campo de la ciencia, por ejemplo, algunos científicos trabajan junto a jóvenes talentosos ayudándoles a desarrollar investigaciones y proyectos durante todo el año escolar. Los estudiantes son activamente involucrados en el proceso de aprendizaje, a través de la generación de un tópico de estudio de su interés personal, la conducción de una investigación bibliográfica, la selección de un tipo de diseño experimental, la descripción de su plan de trabajo para alcanzar las metas propuestas al inicio, etc. De esta manera, los estudiantes se focalizan en el desarrollo de habilidades de proceso y de investigación que les permiten generar un producto de elevado nivel de calidad. Este modelo también enfatiza fuertemente el aprendizaje basado en problemas.

Este modelo, basado en el proceso y producto, difiere del modelo anotado antes, basado en la maestría de contenidos, porque considera los contenidos como incidentales. No importa realmente cuál sea el contenido: lo importante es el desarrollo de las habilidades de trabajo e investigación, para alcanzar productos de calidad. Los intereses personales de los alumnos definirán el contenido específico de trabajo. Por otro lado, la naturaleza del proceso de evaluación se basa en la calidad del producto realizado, en vez del nivel de dominio alcanzado en relación a los contenidos; y el foco del estudio corresponde a ciertos tópicos que deben ser tratados en profundidad, en vez del avance acelerado en un área general del conocimiento.

(3) Modelo Conceptual Epistemológico

Este modelo enfatiza la importancia de la comprensión y apreciación por parte de los alumnos talentosos, de los sistemas de conocimiento en vez de los elementos individuales de tales sistemas. Esto se refleja en el interés por exponer a los alumnos a ideas claves, temáticas y principios que están al interior y que cruzan los campos del conocimiento. De esta manera se internalizan estos esquemas, se sintetiza el conocimiento, para luego amplificar con ejemplos.

El rol del profesor es ser un cuestionador, levantando temáticas generales para la discusión y debate con los alumnos. Los estudiantes centran sus energías en la lectura, reflexión y escritura.

El Modelo Conceptual Epistemológico ha sido utilizado con estudiantes con talentos académicos sobresalientes por varias razones. Primero, porque los niños con altas capacidades intelectuales tienen habilidades especiales para ver y comprender interrelaciones. Toda la estructura conceptual del curriculum está basada en interrelaciones constantes entre formas y contenidos. El curriculum conceptual es una herramienta de enriquecimiento en su más elevada expresión, proveyendo a los alumnos talentosos de un marco intelectual que es útil no sólo para el estudio de un área del conocimiento, sino que los expone a múltiples ideas que no son provistas por el curriculum tradicional. Provee las bases para que los estudiantes comprendan tanto los procesos intelectuales como creativos a través del análisis crítico de productos creativos, y al ser involucrados activamente en el proceso creativo en sí mismo. También provee un contexto para la integración de objetivos cognitivos y afectivos del curriculum: la discusión de ideas evoca sentimientos; el estudio del arte involucra la apreciación estética; y el estudio de los arquetipos literarios va creando la estructura de la propia identidad.

Diversos autores han elaborado propuestas curriculares tanto para enseñanza básica y media, en base a este modelo (Ward, 1981, Hayes-Jacobs, 1981, Maker, 1982, Tannenbaum, 1983; en VanTassel – Baska, 1993). El Programa de Filosofía para Niños, el Programa MACOS (Man: A Course of Study), el Programa Grandes Libros Infantiles, entre otros, corresponden a programas de enseñanza básica que se han basado en este modelo. Todos ellos enfatizan la técnica del cuestionamiento socrático para estimular la discusión intelectual entre los alumnos en determinadas temáticas. La creación de analogías entre campos del conocimiento, así como el razonamiento interdisciplinario, son altamente valorados. Esfuerzos recientes de desarrollo curricular para alumnos talentosos han utilizado este marco epistemológico (VanTassel-Baska, & Feldhusen, 1981, Gallagher et al, 1984; en VanTassel-Baska, 1993), así como una serie de

programas dirigidos a enseñanza media como: CEMREL'S, un programa de matemáticas, y el programa de Matemáticas Unificadas, el que ha utilizado esta aproximación holística para la organización del contenido.

Este modelo es considerablemente distinto a los otros dos. Está organizado en ideas y temáticas amplias, no en asignaturas ni en habilidades de proceso. Es altamente interactivo en el contexto instruccional, lo que contrasta con los modos de instrucción más independientes de los otros dos modelos. El interés por la naturaleza y la estructura del conocimiento en sí mismo es el núcleo central del modelo. La evaluación de los estudiantes generalmente requiere que demuestren una capacidad de *insight* y una percepción estética, global o sintética de alto nivel, más que el dominio de contenidos específicos. Los productos que se estimula elaborar tienen que ver más con la producción de ensayos, que muestren evidencia de capacidad de síntesis y comprensión significativa de las relaciones entre campos del conocimiento. Los productos artísticos también demuestran esta síntesis entre forma y significado.

VanTassel-Baska (1993) plantea que la competencia entre estos modelos ha disipado y dificultado la construcción de un buen programa diferenciado para el trabajo con alumnos sobresalientes, que permita alcanzar sus necesidades y posibilidades de desarrollo. La autora opina que la síntesis entre estos modelos (de contenido, proceso/producto y conceptual/epistemológico) es capaz de proveer una dirección clara a nuevas propuestas curriculares para el trabajo con estos estudiantes.

Su aporte en la dirección de esta síntesis es un modelo que se caracteriza por: 1) oportunidades para el trabajo con contenidos avanzados a un ritmo, profundidad, y nivel de complejidad apropiado a las necesidades individuales de estos alumnos; 2) oportunidades para un aprendizaje generativo que permita a los estudiantes desarrollar el pensamiento crítico y creativo, la definición y resolución de problemas, culminando en la producción de un producto o trabajo original, y 3) oportunidades para hacer conexiones epistemológicas al interior y entre las áreas del conocimiento. Según ella, idealmente, un curriculum debiera estar estructurado de manera de integrar estos tres tipos de oportunidades para el desarrollo de las áreas de talentos de cada uno de sus alumnos con altas capacidades.

Este enfoque de integración y síntesis de modelos ha sido el adoptado por algunos recientes proyectos curriculares nacionales en los Estados Unidos. Estos proyectos han buscado trabajar el área de contenido (un programa es de Ciencias y el otro de Matemáticas) en torno a la integración de estos tres modelos curriculares, proveyendo una oferta educativa muy atractiva para los estudiantes con talentos intelectuales sobresalientes. El propósito general de estos dos proyectos fue desarrollar recomendaciones para el trabajo con estudiantes con altas capacidades, desde kinder a 8° año de enseñanza básica, respondiendo tanto a las necesidades de este tipo de estudiantes, como a las innovaciones educativas que esos campos del conocimiento venían desarrollando.

El área de la educación o desarrollo de talentos es un área que ha venido cambiando y evolucionando a lo largo de la historia. Las concepciones acerca de la inteligencia y por tanto de lo que significa ser talentoso han cambiado, las concepciones acerca del contexto de aprendizaje

más útil para la enseñanza de niños y jóvenes con talentos intelectuales sobresalientes también ha cambiado, así como el grupo objetivo de niños a quienes actualmente se está ofreciendo estas oportunidades de desarrollo. El grupo de niños con altas capacidades es diverso, incluyendo algunos niños con habilidades en todas las áreas y otros, la gran mayoría, en áreas específicas, por lo que un currículum académico debe considerar y velar porque se satisfaga esta diversidad de características y necesidades, valorando equitativamente el desarrollo de la dimensión cognitiva, afectiva, estética y social de los estudiantes, y buscando fomentar tanto contribuciones individuales como sociales.

4. Tipos de programas educacionales para niños con talentos intelectuales sobresalientes

Las orientaciones curriculares y pedagógicas previamente discutidas se encarnan, en la educación de niños con talentos académicos, en una variedad de tipos de programas, cuyas principales diferencias pueden agruparse en torno a tres ejes:

- Dentro o fuera del sistema escolar regular
- De enriquecimiento o de aceleración
- Intensivos y de corta duración vs. extendidos en el tiempo.

Cada una de las modalidades de organización de los programas que se describirán brevemente a continuación, representan una combinación particular de estas tres variables. En muchos países, varias de ellas coexisten y se complementan entre sí, favoreciendo a veces a distintos subgrupos de alumnos. Como se verá, sin embargo, es difícil establecer una separación neta entre unos y otros, porque muchas veces comparten rasgos comunes, por lo que también se dificulta su comparación en términos de su eficacia relativa.

Programas que se realizan fuera del sistema escolar

1. Programas de enriquecimiento extracurriculares:

Estos programas se realizan fuera del sistema y del horario escolar (después de clases, en fines de semana, en vacaciones de invierno y verano), como actividades complementarias al currículum escolar. Al definirse como de “enriquecimiento” se enfatiza su propósito de no competir ni sustituir el currículum regular, sino que extenderlo o ampliarlo con materias de estudio habitualmente no cubiertas por éste, o profundizar el aprendizaje hacia niveles de complejidad de las materias escolares a los que no suele llegar la experiencia escolar común.

Este tipo de programas existe en numerosos países, y se ofrecen tanto para la educación básica como para media. Suelen depender de universidades o centros especializados, y varían en su duración e intensidad, desde algunos que comprometen una dedicación horaria de un par de horas a la semana durante un semestre o más, hasta otros que implican horario completo e

internado durante unos pocos días, o hasta varias semanas (por ejemplo, en el caso de programas que se realizan en períodos de vacaciones). En la mayoría de los casos se desarrollan principalmente en modalidad presencial, pero hay también algunos que complementan (o se desarrollan exclusivamente) con educación a distancia. Se distinguen entre ellos, también, por su foco más o menos amplio, centrado en los diversos talentos específicos (matemáticas, física, literatura, etc.), o en el desarrollo más integral de la personalidad (en cuyo caso, el programa suele incluir talleres u otras actividades tendientes al desarrollo personal, emocional y social, además del cultivo del talento específico).

2. Programas de aceleración extracurriculares

Se organizan administrativamente de manera similar a los anteriores, dependiendo de universidades o centros similares, en horarios y períodos alternos a la jornada escolar; pero a diferencia de aquéllos, su intención es que los alumnos avancen en las materias del curriculum regular a mayor velocidad que el común de los alumnos, llegando por lo tanto a dominar materias correspondientes a edades o niveles del sistema, superiores a los que les corresponde por su edad o curso.

La consecuencia es que los alumnos aceleran su aprendizaje de las materias escolares, y se adelantan hacia materias más avanzadas, de manera que su re-inserción en el sistema escolar regular requiere de autorizaciones para adelantarse de curso, en todas o en algunas materias, o incluso, para tomar precozmente cursos de nivel universitario.

Programas que se realizan dentro del sistema escolar

1. Programas tipo *pull-out*

Estos programas son, estrictamente, de enriquecimiento, pero en lugar de desarrollarse en horarios alternos a la jornada escolar, se realizan dentro de la jornada, sacando a los niños de clase durante algunas horas a la semana, para ofrecerles un conjunto de actividades que les permite ampliar, enriquecer y profundizar el curriculum escolar. Ello requiere de los niños que posteriormente se pongan al día en las materias perdidas, pues se les exige rendir en el programa regular igual que el resto de sus compañeros; sin embargo, como es fácil de imaginar, esto no constituye mayor dificultad para ellos, a pesar de que, en general, en los distintos países, es una oferta para niños relativamente pequeños, de enseñanza básica.

Esta modalidad requiere un cierto nivel de coordinación al interior del establecimiento educacional, lo que implica contar con políticas del establecimiento, o del nivel institucional que corresponda, que autoricen a los alumnos para faltar a clases en los horarios estipulados. Por ello, estos programas suelen depender de organismos estatales o distritales de educación, como parte de la oferta educacional general del sistema.

2. Clases especiales en un colegio común

La modalidad consiste en abrir una o más clases, en uno o más niveles, exclusivas para niños que cumplen con el criterio que se haya definido para considerarlos “talentos”.

En estas clases, los niños pueden cursar todos los ramos, o solamente una parte del curriculum, mientras que para el resto se integran con el curso regular que les corresponde por edad (p. ej., para educación física, música, etc.).

Cuando esta modalidad se usa en la educación básica, asume fundamentalmente el carácter de enriquecimiento; es decir, desarrollan su programa en base al curriculum regular, pero agregan a él contenidos o temas adicionales.

También se aplica esta modalidad en la educación media, pero en este caso las clases especiales tienden a asumir la forma de aceleración: desarrollan el curriculum escolar en menos tiempo, por lo que terminan con el programa en menos años; de este modo, egresan más tempranamente, o incorporan al programa escolar cursos adicionales, ya sea de profundización, de enriquecimiento, o de aceleración, incluyendo cursos de nivel universitario, que posteriormente pueden recibir créditos.

3. Colegios especiales

Esta modalidad, en su forma más pura, implica asistir regularmente a un colegio especialmente diseñado para alumnos con talentos académicos. Este servicio se ofrece mayoritariamente en la educación media, aunque hay casos en básica; suelen tener un foco específico, p. ej. en los talentos matemáticos y científicos, aunque también los hay para talentos en las áreas deportivas y artísticas.

En una forma menos rigurosa o exclusivamente dedicada a niños identificados como talentosos, existen también colegios cuyo programa de estudios es de alta exigencia académica, como los *magnet schools* en Estados Unidos, o los colegios con Bachillerato Internacional. Estos colegios, si bien no están específicamente orientados a alumnos talentosos, suelen concentrar una alta proporción de ellos, por sus altos niveles de exigencia, tanto en los procesos de selección, como en sus programas de estudio.

4. Programas de diferenciación curricular dentro de la clase común

Diversos países tienen políticas educacionales que promueven la diferenciación curricular, lo que permite atender al interior del sistema escolar regular a todos los niños, incluyendo a los que tienen dificultades de rendimiento, tanto como a los que presentan rendimientos y capacidades sobresalientes. En estos casos se exige a los establecimientos educacionales definir mecanismos de identificación de niños talentosos (así como de otros tipos de necesidades especiales) y diseñar planes de estudio diferenciados, tomando las medidas de enriquecimiento y/o aceleración que corresponda, tales como: grupos de aprendizaje homogéneos según habilidades, contratos de

aprendizaje individualizados, condensación o compactación del currículum, sistemas de evaluación alternativos, y otras estrategias y metodologías diferenciadas.

En un Anexo, al final de este capítulo, se ofrece una serie de cuadros que resumen las características de diversos programas existentes en Estados Unidos, Australia e Israel, para ilustrar la diversidad de los mismos.

Análisis comparativo

En relación a esta amplia gama de alternativas programáticas, tanto las declaraciones de principios de las instituciones que las ofrecen, como las opiniones de los autores y expertos, son bastante eclécticas, en el sentido de que no descartan de plano ninguna de las estrategias o alternativas en uso (enriquecimiento o aceleración, integración o colegios especiales, etc.). Se tiene conciencia, al parecer, de que se está en los inicios de una acumulación sistemática de conocimientos sobre la educación de estos alumnos talentosos. Por lo tanto, cuando más, se hacen llamados de alerta tendientes a cautelar que las decisiones se tomen informadamente y caso a caso, y que se reserven siempre puertas abiertas para revertirlas si fuera necesario.

En general, en todos los países coexisten las diversas modalidades educacionales enumeradas. Al mismo tiempo, todas las modalidades tienen sus partidarios y detractores, con argumentos atendibles en una y otra dirección, aunque con un cuerpo de investigación comparativa de impacto y seguimiento, relativamente escaso. Por esta razón, un ejercicio que pretenda identificar cuál es la modalidad que cuenta con más ventajas y menos riesgos, conducirá probablemente a un resultado menos determinado por las características inherentes a cada modalidad, que por los principios básicos, los objetivos y las condiciones contextuales de los que quieren diseñar o iniciar la operación de un programa.

Aún así, es posible señalar algunas ventajas comparativas en los programas que siguen la modalidad de enriquecimiento extra-escolar. Entre ellas, en primer lugar, está una que es central en términos de los principios valóricos subyacentes: los programas de enriquecimiento permiten no desarraigar al niño de su medio social y escolar natural. A la vez que le ofrecen actividades estimulantes en un grupo de pares, impiden que se genere un “efecto burbuja”, como puede suceder en otras modalidades que aíslan a estos niños de la interacción con el universo heterogéneo de alumnos que constituye el mundo real.

Este principio de no-desarraigo, o puesto en términos positivos, de integración social, conlleva otro rasgo deseable. Si la opción es estimular el desarrollo del niño con talentos (y no sólo el talento del niño), se requiere un programa que ofrezca oportunidades para el desarrollo integral de su personalidad, incluyendo tanto los aspectos cognitivos como socio-afectivos. Desde este punto de vista, mantener la integración social facilita el desarrollo de actitudes tales como respeto y valoración de las diferencias, tolerancia a la frustración, generosidad, solidaridad, cooperación, y otros valores similares.

Obviamente estas actitudes y valores pueden también desarrollarse en otros contextos. Sin embargo, mientras más reducida sea la diversidad en las interacciones sociales del niño, menor será su base de experiencia real sobre la cual construir tales actitudes y valores, lo que puede acarrear dificultades posteriores en su transferencia o generalización a realidades distintas, desconocidas para él.

Los planteamientos anteriores pueden resumirse diciendo que los programas de enriquecimiento abren mundo al estudiante, ofreciéndole oportunidades adicionales a las que le presenta su medio natural, en lugar de reemplazar un mundo por otro.

En relación con esta “apertura” hay que mencionar otro beneficio potencial de los programas de enriquecimiento, cuando ellos son operados por una universidad (como es en la mayoría de los casos mencionados). Se trata de la relación que se establece entre el mundo universitario y el sistema escolar, relación que puede ser de gran beneficio mutuo. Para las universidades, el contacto con los primeros niveles del sistema educacional, con sus profesores y alumnos, con su curriculum y modelos de enseñanza, puede ser muy enriquecedor para la orientación de su propia actividad, tanto docente como de investigación. Para los colegios, por su parte, un programa como éste puede permitirles acceder a recursos académicos y de investigación de alto nivel, que de otro modo nunca tendrían a su alcance.

Otros aspectos de esta relación son también evidentes, como el de orientar vocacionalmente a los estudiantes, despertar o estimular vocaciones académicas y evitar la pérdida de talentos por falta de oportunidades.

En dirección similar a las características mencionadas, la literatura especializada permite identificar algunos beneficios esperables de un programa de enriquecimiento extra-escolar, aunque no todos ellos pueden ser atribuidos exclusivamente a esta modalidad, puesto que otras también los comparten. Entre los principales beneficios reportados pueden mencionarse los siguientes (Olszewski-Kubilius, 1997):

- a. Percepción del alumno de recibir un mayor apoyo social para el aprendizaje, debido a la agrupación homogénea con otros estudiantes talentosos, y al apoyo de profesores y consejeros.
- b. Sentimientos positivos derivados de la participación en situaciones de aprendizaje que implican una mejor correspondencia entre las capacidades intelectuales del alumno y el desafío o exigencias del curso.
- c. Desarrollo de habilidades de estudio como resultado de la inmersión en un curso desafiante.
- d. Aumento de las expectativas y aspiraciones de rendimiento o logro educacional, debido al éxito obtenido en un ambiente de aprendizaje exigente.
- e. Refuerzo de la capacidad de asumir riesgos como resultado de la expansión de la experiencia personal, tanto intelectual como social.
- f. Aumento de la capacidad para aceptar a otros, conocimiento de una diversidad de grupos culturales o socioeconómicos, y desarrollo de una visión de mundo ampliada, como resultado de convivir e interactuar con un grupo más diverso de estudiantes.

- g. Auto-evaluación de capacidades debido a la participación en una situación intelectualmente demandante, con la subsecuente reevaluación y reestablecimiento de metas que pueden aumentar el progreso del alumno en pos de la excelencia.

Otros estudios enfocados más directamente en los efectos de los programas de enriquecimiento sobre el rendimiento académico, permiten concluir que cuando se agrupa a los niños según sus capacidades y se les ofrece un currículum especialmente adaptado para su nivel, los programas tienen efectos claramente positivos sobre su rendimiento general, su capacidad de pensamiento crítico y su creatividad (Schiever y Maker, 1997; Kulik y Kulik, 1997; Rogers, 1991). Sin embargo, la mayoría de estos resultados han sido obtenidos de programas de enriquecimiento desarrollados dentro del contexto escolar, a través de alguna forma de agrupación por capacidad. El grado en que ellos se aplican a programas de enriquecimiento extra-escolares depende, entre otros factores, de la extensión o duración de éstos, la que varía enormemente de uno a otro programa, desde algunos días hasta semanas, con o sin actividades de seguimiento durante los intervalos.

En este sentido, cabe aquí hacer una comparación más precisa entre dos modalidades de enriquecimiento: la que se desarrolla fuera del sistema, como actividad extra-escolar y extracurricular, y la que se desarrolla dentro del mismo, en la forma de una clase especial o similar.

Al comparar las clases especiales con características de enriquecimiento, vs. los programas de enriquecimiento extra-escolares, las principales ventajas que pueden atribuirse a las primeras se refieren a la organización y disponibilidad de tiempo: en las clases especiales, cuando son de tiempo completo, todo el currículum está organizado para el tipo de niño a atender, mientras que en el programa extra-escolar hay una actividad extraordinaria que se planifica especialmente para ellos. A lo primero se asocian también algunas ventajas prácticas, como que toda la actividad se desarrolla en el mismo lugar (en el colegio), mientras que en el segundo caso, el niño debe concurrir a otro lugar especial.

En ambos casos puede haber una adecuada interacción del niño con el resto de sus compañeros; pero si la clase especial es de tiempo completo, puede producirse un cierto grado de aislamiento o enclaustramiento de los niños talentosos en relación al resto. En este sentido, ambas modalidades comparten la ventaja (comparadas con colegios especiales) de evitar el desarraigo de los alumnos de los establecimientos y comunidades escolares de los que forman parte.

La principal desventaja de la clase especial, especialmente cuando es de tiempo completo, es el riesgo de estigmatización del niño por parte de sus compañeros de la clase “normal”, y el riesgo de que se generen expectativas o exigencias desmedidas por parte de profesores o padres en relación a su rendimiento y comportamiento.

Contrariamente, el programa extra-escolar reduce el riesgo de estigmatización, en tanto la actividad puede ser vista externamente como similar a las “clases particulares” a las que suelen acceder distintos niños, sea en base a su talento, o en base a un interés particular, e incluso, motivados por una dificultad específica en relación a un área de contenidos. Como contrapartida,

en la medida que el colegio no tome ninguna medida curricular o pedagógica especial con los niños talentosos que están siguiendo un programa de enriquecimiento externo, existe el riesgo de desmotivación o frustración de su parte, y eventualmente, de problemas de conducta derivados. No obstante, puede afirmarse que esto no es una característica del programa extra-escolar *per se*: es característica de un sistema escolar que no hace distinciones dentro de la heterogeneidad del alumnado. Es algo que probablemente se produce desde antes del ingreso del niño a un programa de enriquecimiento, pero que eventualmente pudiera ser exacerbado por la experiencia derivada de su participación en éste.

Una desventaja de las clases especiales, particularmente aplicable a sistemas educacionales regulados centralmente, como es el caso chileno, es que la institución escolar y las disposiciones legales que la rigen imponen ciertas restricciones y menor flexibilidad en la formación posible de entregar a los niños con talentos (p. ej.: los docentes tienen que ser profesores, los modos de evaluación tienen que ser compatibles con las regulaciones del Ministerio, etc.).

Lo anterior va ligado al tipo de recursos a los que puede acceder una y otra alternativa. Un programa extra-escolar, particularmente si está asociado a una universidad, puede hacer uso de capacidades académicas, de investigación e institucionales en general, para un nuevo objetivo y una nueva población (escolar, en este caso), recursos que no están habitualmente al alcance de los colegios, y que permiten adicionalmente, establecer una comunicación enriquecedora y bidireccional, entre el sistema de educación escolar, y el de educación superior.

Por otra parte, entre los principales desafíos que la literatura menciona en relación a los programas de enriquecimiento extra-escolares, destacan los siguientes (P. Olszewski-Kubilius, op. cit.):

- a. *Relación con el programa escolar regular*: en ocasiones, aunque el programa intente evitar la aceleración del aprendizaje, la oferta de cursos o talleres en materias relacionadas con el currículum escolar regular puede traer como consecuencia no buscada, que dicha aceleración se produzca. Sin embargo, no todos los colegios están dispuestos a reconocer este aprendizaje logrado, ni mucho menos, a permitir al alumno incorporarse a un curso superior para continuar con esa materia. Esto conlleva el riesgo de que el alumno se vea forzado a repetir durante el año escolar, materias que llegó a dominar durante un programa de verano, por ejemplo, con la frustración que ello puede significar para él, y el riesgo para el colegio de que se transforme en un problema durante las clases.

Para enfrentar este problema, los programas asumen una de dos opciones. Algunos sostienen que los programas para niños con talentos deben planificar, en alguna medida, un componente de aceleración, porque consideran que es un complemento indispensable del enriquecimiento. Para éstos, la articulación con el sistema escolar regular es necesaria, por lo que desarrollan acciones tendientes a obtener que los colegios reconozcan los avances del alumno y flexibilicen sus criterios de adscripción a un determinado curso o nivel.

La solución que otros han encontrado, en cambio, es diseñar la oferta curricular del programa especial, en torno de temas que no se superponen ni compiten con el currículum escolar, sino que se agregan a él, intentando evitar así los problemas de coordinación mencionados.

- b. *Acceso al programa:* frecuentemente, como se ha dicho, los programas de enriquecimiento extra-escolares dependen de instituciones de educación superior y no reciben subvención estatal, por lo que su financiamiento proviene, en medida importante, del pago de matrícula o colegiatura por parte de los padres. Esto atenta contra las posibilidades de acceso de los niños talentosos provenientes de familias de menores recursos pues, aunque muchos programas cuentan con algunas becas, éstas generalmente son insuficientes en relación a las necesidades.

Otra fuente de sesgos en el acceso se asocia a los criterios o procedimientos de selección de los alumnos, como se vio en el Capítulo 3; los instrumentos y procedimientos de selección pueden discriminar en contra de poblaciones culturalmente diversas.

- c. *Características del programa:* los programas de enriquecimiento extra-escolares varían enormemente en términos de su contenido, duración, intensidad, modelos instruccionales y propósitos generales. Cada uno de ellos sirve a distintos tipos de niños, y permite albergar distintas expectativas de resultados.

Un primer desafío aquí es que el diseño del programa debe ser muy explícito en términos de los supuestos básicos y opciones fundamentales sobre las que se construye, y de sus características y limitaciones (lo que puede y no puede ofrecer). Al mismo tiempo, debe construirse sobre un análisis cuidadoso de las relaciones de interdeterminación entre los diferentes componentes del programa, con el fin de asegurar que el modo en que quede definido un elemento sea coherente con las definiciones en otros aspectos.

Pero incluso contando con un diseño de calidad, hay un segundo desafío que se refiere a la información sobre el programa. De no mediar una adecuada descripción del mismo (de sus objetivos, destinatarios, contenidos y resultados esperados), junto a una clara y completa información a los padres, profesores y a los propios niños, y a un esfuerzo activo para asegurar la correspondencia entre el tipo de programa y el tipo de niños que acceden a él, la experiencia puede terminar siendo más dañina que beneficiosa para el propósito declarado de contribuir al desarrollo de los alumnos con talentos especiales.

5. Actividades y recursos pedagógicos que pueden formar parte de un programa de enriquecimiento extracurricular

Diversos autores plantean que el desarrollo de los talentos individuales necesita de una rica variedad de experiencias a través de las cuales los niños con elevadas capacidades pueden descubrir las magnitudes de sus habilidades y potencialidades, y llegar a desplegarlas en su totalidad. Entre estas experiencias se pueden incluir cursos de instrucción muy bien diseñados,

actividades extracurriculares, y experiencias extraescolares al interior de la comunidad social más amplia (Feldhusen, 1997a).

Según Feldhusen (1997a), los estudiantes talentosos debieran tener muchas oportunidades para estudiar y aprender con otros jóvenes talentosos precoces como ellos, y la posibilidad de acelerar sus programas de aprendizaje para satisfacer su propia precocidad.

De esta manera, un programa de enriquecimiento puede contar con una variedad de actividades y experiencias para sus alumnos, además de las realizadas en los talleres o clases regulares del programa, entre éstas:

- Participación en clubes y competencias
- Visitas a diversos lugares e instituciones
- Conversaciones con invitados especiales
- Asistencia a campamentos, excursiones
- Participación en investigaciones reales de centros especializados
- Participación en trabajos de la comunidad
- Usos de tecnología de punta
- Contar con la asistencia de Mentores

La participación en actividades como clubes y competencias pueden promover el desarrollo de múltiples habilidades: sociales, de razonamiento, de trabajo en equipo, de resolución de problemas, de organización y planificación; pueden además promover el interés y motivación por ciertos temas de estudio, y además obtener reconocimiento por su trabajo.

La realización de excursiones, campamentos, visitas a centros especializados y conversaciones con expertos en estas u otras actividades, pueden proveer de experiencias muy atractivas y motivadoras para los estudiantes, que les permiten profundizar en las áreas y temas de su interés. La oportunidad de conocer y preguntar a un experto que trabaja en su área de interés puede motivarlo aún más y promover su curiosidad, cuestionamiento y motivación por aprender. Es importante balancear aspectos como el género de los expertos a conocer, su diversidad cultural, etc., de manera de promover un rango más amplio de opciones para los estudiantes. Todas las comunidades tienen una gran variedad de actividades de este tipo, desde visitas a parques y reservas, museos, empresas, áreas recreacionales, laboratorios, etc. Se sugiere que los estudiantes participen directamente en la selección y planificación de las visitas, así como en la evaluación de éstas.

Las experiencias de trabajo en actividades de la comunidad pueden ser muy relevantes y significativas para los estudiantes. Pueden promover el desarrollo de sus habilidades personales y sociales, enriquecer sus aprendizajes y motivarlos, acercarlos a su comunidad local, y sentirse más responsables y con la capacidad de aportar a otros.

Las experiencias de aprendizaje pueden verse favorecidas con el uso de diferentes medios, entre éstos la tecnología informática y de comunicaciones. Los estudiantes necesitan aprender a

operar lo antes posible y a ser responsables del uso de este tipo de equipamiento. Estos medios pueden estimular su independencia, permitiendo variar las fuentes de investigación (CD's educativos, Internet, fax, material audiovisual, cintas de video y música, cámaras de video, radios, etc.) y las posibilidades de presentación de sus estudios (presentaciones multimediales). Los medios informáticos y de comunicaciones pueden ser también un valioso recurso para asistir el trabajo de alumnos que están más distantes geográficamente.

Los estudiantes con talentos sobresalientes en un área específica, por ejemplo en poesía, matemáticas, computación, etc., pueden beneficiarse con la interacción con algún miembro de la comunidad que sea experto en el tema. El trabajo conjunto con un mentor generalmente es a largo plazo, y requiere de una cuidadosa planificación, con el compromiso y aprobación de los padres del estudiante. Los contactos con el mentor pueden ser de los más diversos tipos: cara a cara, vía Internet (e-mail, listas de interés, chat, página Web, videocassette, cassettes, fax, etc.) Los mentores pueden proveer a los estudiantes niveles más avanzados de conocimientos, habilidades y experiencia. Son capaces de guiar al estudiante en sus investigaciones, cuestionamientos y trabajos, siendo además una buena fuente de motivación al desarrollo de sus talentos y de evaluación de sus progresos.

6. Una nueva alternativa: la educación a distancia

La mayoría de los programas de enriquecimiento que se ofrecen a estudiantes con talentos sobresalientes, se realizan en una modalidad presencial. Desde hace unos pocos años, y especialmente debido a las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de información y de comunicación, han surgido programas con modalidad a distancia, con interesantes resultados.

La tecnología computacional ofrece atractivas posibilidades para la realización de cursos y programas especiales, incluyendo estrategias como el teleaprendizaje y la telementoría (Lewis, 1989, y McBride & Lewis, 1993, en Olszewski-Kubilius, 1997). Estas tecnologías pueden aumentar el acceso de estudiantes talentosos a programas especiales, y especialmente a aquellos que están geográficamente aislados o en escuelas con recursos pedagógicos restringidos.

En Australia por ejemplo, existe un Colegio Virtual para Talentosos (*Virtual School for the Gifted*), institución privada que ofrece diversos cursos a estudiantes de enseñanza media, de una duración aproximada de 9 semanas, que requieren de un trabajo semanal personal de tres horas. Todos los cursos son realizados completamente a través de Internet. Los materiales de apoyo se acceden vía páginas Web, en un formato que permite una fácil impresión. Los estudiantes se comunican con los profesores y compañeros de curso a través de correo electrónico y listas de correo. En la actualidad cuentan con estudiantes de aproximadamente 10 países diferentes. Además de los cursos que se imparten, se ofrecen otras actividades curriculares como clubes (de escritores, de ajedrez, etc.), y comunicaciones frecuentes a los padres y profesores de los niños que participan. Los estudiantes pueden inscribirse individualmente o a través de sus colegios, si éstos facilitan la participación de grupos de estudiantes. Para mayor información se puede visitar el sitio Web: <http://www.vsg.edu.au>

Otra experiencia de cursos a distancia para estudiantes talentosos es la realizada por la Escuela de Educación de la Universidad de Tel Aviv, en Israel. En la actualidad ofrecen dos cursos vía Internet (además de una gran variedad de cursos presenciales), uno de astrofísica y otro de investigación acerca del cerebro humano. Los materiales de apoyo del curso se adquieren a través de páginas Web, y se trabaja básicamente haciendo uso del correo electrónico y listas de correo. Más información sobre este programa se puede obtener visitando la siguiente página Web: <http://www.tau.ac.il/education/etext.htm>

También en Estados Unidos existe este tipo de programa, como el de la Universidad de Stanford, denominado *Education Program for Gifted Youth (EPGY)*. Este es un proyecto en marcha desde hace 30 años, que ofrece cursos por computación a alumnos talentosos de educación básica y media, en matemática, física y literatura. Los alumnos siguen los cursos desde sus computadores personales, en su casa o en el colegio, y mantienen contacto regular con los instructores de Stanford que monitorean su progreso y les brindan apoyo tutorial. En 1998, había más de 1500 estudiantes entre 5 y 18 años de edad, tomando alguno de estos cursos, representando a un total de 48 estados y 17 países extranjeros. Información adicional sobre EPGY puede obtenerse en la siguiente página Web:

<http://www-epgy.stanford.edu/epgy/pamph/pampl.html>

7. Formación de profesores para el trabajo con alumnos con talentos intelectuales sobresalientes

Las características de los profesores que trabajan en un programa de enriquecimiento para alumnos con talentos destacados es una temática de suma importancia, ya que sin duda son éstos los que facilitarán el desarrollo de sus alumnos, desafiando sus capacidades y estimulando la expresión de sus potencialidades.

Algunas preguntas que surgen en relación al reclutamiento, selección, capacitación y evaluación de profesores para un programa especial, son:

- ◆ ¿Cuáles deberían ser las características personales y profesionales básicas de un profesor de alumnos con talentos sobresalientes? ¿Son ellas distintas a las del profesor de alumnos regulares? ¿Son las mismas para educación básica y media?
- ◆ Las características personales y profesionales de un profesor de alumnos con talentos sobresalientes, ¿deberían ser las mismas para las distintas disciplinas del conocimiento? (por ejemplo para la enseñanza de matemáticas avanzadas, creación literaria, o estudios de música, etc.).
- ◆ Los profesores que trabajen con alumnos con talentos ¿deberían contar con una capacitación previa? En tal caso, ¿en qué debería consistir? ¿Formación en ciertos contenidos, en habilidades, en estrategias?

- ◆ ¿Cuál debería ser la formación profesional de un profesor de alumnos con talentos sobresalientes? ¿Debe ser siempre un educador, o puede ser un profesional de otra área? (científico, ingeniero, escritor, escultor, etc.).
- ◆ ¿Qué experiencias de capacitación de profesores existe en esta área?

Sólo algunas de estas preguntas pudieron ser contestadas luego de la revisión bibliográfica en el tema. La literatura disponible es escasa y aún más los estudios de investigación empíricos exhaustivos. La gran diversidad de variables que deben ser consideradas para poder contestar estas preguntas ha afectado la posibilidad de realización de estos estudios.

Ha habido una gran cantidad de generalizaciones, propuestas y teorías en torno al tema de las características y formación del profesor de alumnos con altas capacidades, sin embargo muy pocas han sido evaluadas y han considerado las múltiples variables en juego (Baldwin, 1993). Claramente, se necesita más investigación para poder dilucidar estas preguntas, cuyas respuestas nos entregarán nuevas luces acerca del proceso de enseñar a los alumnos intelectualmente talentosos, y acerca del proceso de formar a los profesores para este desafío.

Feldhusen (1997 b), plantea que los profesores que trabajan con niños con talentos especiales debieran tener habilidades también especiales y conocimientos respecto de las características particulares de estos niños que faciliten su desarrollo personal, social y académico. Además considera que si bien la sola experiencia de trabajar con niños talentosos –que poseen una amplia variedad de habilidades, desempeños, intereses, estilos de aprendizaje y motivaciones-, les va a demandar desarrollar ciertas habilidades personales de trabajo, y poco a poco irán comprendiendo y conociendo mejor las características personales de ellos, sin duda que una preparación previa, relativa a las características y estilo de estos niños, facilitará un buen trabajo. Para este autor la formación y entrenamiento especial de estos profesores es muy importante.

Los estudios acerca de los profesores y el proceso de enseñanza de los niños y jóvenes con talentos especiales se han enfocado en tres direcciones. Por un lado a determinar las características de los profesores “buenos o exitosos” según la opinión de los propios alumnos y expertos en el área. Otro foco de atención y estudio han sido las competencias o habilidades específicas que se requieren para ser un buen profesor de estos niños. Y, finalmente, algunos estudios se han centrado en el proceso de enseñanza propiamente tal, evaluando el desempeño de los profesores exitosos.

Feldhusen, en su artículo *Educating Teachers for Work with Talented Youth* (1997 b), revisa un conjunto de estudios realizados por diversos investigadores, que dan cuenta de estas 3 dimensiones. A continuación se presenta un extracto de dicho artículo¹.

¹ Las referencias bibliográficas que se incluyen en lo que sigue, corresponden a las citadas en el artículo original.

Características del profesor

Bishop (1968) realizó una serie de estudios en los que se concluye que los buenos profesores de niños talentosos se distinguen por diversas características:

1. Alto nivel intelectual
2. Intereses culturales e intelectuales
3. Madurez y experiencia
4. Elevado nivel de logro
5. Capacidad de ver las cosas desde el punto de vista de sus estudiantes
6. Bien organizado, ordenado y sistemático
7. Abierto a las opiniones de sus alumnos
8. Entusiasta, estimulante, imaginativo.

Maker (1975) por su parte, revisó la literatura y estudios realizados a esa fecha respecto de las características de estos profesores y concluyó que las más distintivas son:

1. Habilidad para relacionarse bien con los niños talentosos
2. Flexibilidad y apertura al cambio
3. Alto nivel intelectual
4. Imaginativos
5. Respeto por los talentos individuales
6. Acepta la responsabilidad de trabajar con cada niño individual
7. Ve la necesidad de desarrollar el autoconcepto de sus estudiantes.

Hultgren and Seeley (1982) luego de realizar una investigación bibliográfica en el tema, encontraron los siguientes rasgos:

1. Madurez, experiencia, confianza en sí mismos
2. Alto nivel intelectual
3. Orientado al logro
4. Actitudes favorables hacia las personas talentosas
5. Sistemáticos y ordenados
6. Estimulantes e imaginativos
7. Buen sentido del humor
8. Facilitador del aprendizaje, no lo dirige
9. Capacidad de trabajo
10. Tiene conocimientos generales amplios
11. Reconoce las diferencias individuales.

En el año 1989, Whitlock y DuCette realizaron un estudio que consistía en entrevistas en profundidad a diez profesores de niños talentosos considerados excelentes en su trabajo profesional, y diez profesores considerados de un nivel promedio de desempeño. Este estudio arrojó que los buenos profesores se caracterizaban especialmente por:

1. Entusiasmo
2. Confianza en sí mismo
3. Motivación de logro
4. Compromiso en el trabajo con estudiantes talentosos
5. Habilidad para aplicar la teoría a la enseñanza
6. Capacidad para atraer apoyo hacia el programa para niños con talentos.

Todos estos estudios dan cuenta de una serie de características o virtudes deseables en la mayoría de los profesores o de los líderes en general. Son rasgos que podrían facilitar un proceso de selección de profesores para un programa de educación de talentos, pero que no aportan mucho como guías para el desarrollo de programas de capacitación de profesores. Si bien existe conciencia respecto de esta dificultad de discriminación entre características y habilidades importantes para todos los profesores y aquellas para los profesores de niños excepcionales, estos estudios entregan algunas luces que permiten avanzar en esta temática.

A modo de resumen, y como guía para un proceso de selección de profesores, Feldhusen (1997) propone que las características generales deseables en los profesores que trabajen con niños con talentos especiales son:

1. Alto nivel intelectual
2. Intereses culturales e intelectuales
3. Busca la excelencia o un alto nivel de desempeño
4. Entusiasta en relación con los talentos
5. Se relaciona bien con las personas talentosas
6. Tiene un conocimiento general amplio.

Competencias o habilidades específicas del profesor

Hultgren y Seeley, en 1982, realizaron un estudio nacional en los Estados Unidos, con 628 profesionales y profesores que trabajaban en programas de educación para estudiantes talentosos. Las competencias mejor rankeadas fueron las siguientes:

1. Conocimiento de la naturaleza y necesidades de los niños con talentos especiales
2. Habilidad para desarrollar metodologías y materiales para el trabajo con alumnos talentosos
3. Destrezas para enseñar habilidades cognitivas superiores y para utilizar técnicas de cuestionamiento
4. Destrezas para facilitar la investigación autónoma de los alumnos
5. Destrezas para la enseñanza individualizada
6. Habilidades para trabajar con jóvenes talentosos culturalmente diferentes
7. Destreza para orientar a los jóvenes talentosos.

Las competencias anteriormente señaladas pueden convertirse fácilmente en metas u objetivos de un programa de formación de profesores para niños con talentos especiales. Sin embargo, a juicio de Feldhusen, la investigación se centró en ciertas habilidades generales, sin

reconocer que las competencias específicas requeridas por los profesores de diversas disciplinas pudieran ser distintas. Por ejemplo, un profesor de matemáticas o ciencias seguramente requiere ciertas habilidades diferentes a un profesor de artes, música o literatura.

Un estudio más reciente realizado por Nelson y Prindle (1992), el cual utilizó el mismo instrumento de investigación desarrollado por Hultgren y Seeley (1982) con un grupo de profesores y administradores educacionales, arrojó los siguientes resultados, relativos a las habilidades y capacidades que debían tener los profesores que trabajaran con niños talentosos:

1. Fomento de destrezas de pensamiento
2. Desarrollo de resolución creativa de problemas
3. Selección de métodos y materiales de enseñanza apropiados
4. Conocimiento de las necesidades afectivas de sus alumnos
5. Facilitación de la investigación autónoma
6. Conciencia de la naturaleza de los niños con talentos especiales.

Desempeño de profesores exitosos

Según Feldhusen, los estudios que buscan conocer tanto las características como las habilidades necesarias a desarrollar por los profesores que trabajen con alumnos talentosos, se nutren de los juicios y opiniones de personas que muchas veces no trabajan directamente con grupos de alumnos talentosos, sino que más bien han tenido la experiencia de trabajar con algunos alumnos que forman parte de su sala de clases regular.

Frente a esta realidad, se han efectuado otros estudios que buscan conocer a través de la observación directa de profesores que trabajan con grupos de alumnos talentosos, sus características o habilidades distintivas. Un estudio de este tipo, realizado por Silverman en 1982, en el que observó a profesores con un importante nivel de experiencia y a otros recién iniciándose en el área, concluyó que existen diferencias relevantes entre un desempeño y otro.

Los profesores con amplia experiencia en el trabajo con alumnos talentosos mostraron que:

1. Inducían más y a un más alto nivel las destrezas de pensamiento de los alumnos.
2. Realizaban menos juicios y eran menos críticos hacia sus alumnos
3. Facilitaban que los alumnos se autoevaluaran
4. Enseñaban bien, aun utilizando menos presentaciones directas de contenidos
5. Efectuaban preguntas más divergentes
6. Mostraban una actitud más cercana hacia sus alumnos, en vez de adquirir una postura más formal como profesor.

Otro estudio que observó las habilidades y el desempeño en el trabajo de aula de profesores con entrenamiento en educación de niños con talentos y profesores sin capacitación previa alguna, fue realizada en 1994 por Hansen y Feldhusen. El entrenamiento o capacitación que había recibido un grupo de profesores incluía el desarrollo de las competencias y habilidades

específicas resaltadas por los estudios en el área, y tres o cuatro cursos sobre educación de talentos. El primero correspondía a una introducción general a la teoría y práctica con alumnos talentosos. El segundo curso se focalizaba en los procesos de identificación de jóvenes con talentos especiales, orientación, evaluación de programas y evaluación de las habilidades y aprendizaje de estos niños. El tercer curso abordaba temáticas de diseño y diferenciación curricular, metodologías de enseñanza y programas de desarrollo. El cuarto curso era electivo en una de las siguientes áreas: 1) enseñanza individualizada de alumnos talentosos 2) habilidades de pensamiento 3) orientación a niños con talentos especiales.

Se observó el trabajo en sala de clases con alumnos talentosos, de un total de 54 profesores previamente capacitados, y 28 profesores no capacitados. Se les evaluó con el Formulario Purdue de Observación de Profesores (Feldhusen y Huffman, 1988). Los alumnos, por su parte, contestaron un Cuestionario de Actividades de Sala de Clases (Steele, 1981).

El estudio arrojó resultados ampliamente superiores para el desempeño de los profesores que habían sido capacitados, tanto desde el punto de vista de las observaciones directas como de las respuestas de los alumnos. Todas las diferencias fueron evaluadas estadísticamente y resultaron altamente significativas.

A través de la observación directa de clases se pudo constatar diferencias entre los desempeños de los profesores con y sin capacitación, reflejadas en el grado de dominio de las siguientes competencias:

1. Ritmo rápido en la instrucción
2. Énfasis en la creatividad y habilidades de pensamiento.
3. Habilidades en la interacción profesor – alumno
4. Técnicas motivacionales apropiadas
5. Actividades dirigidas por los alumnos
6. Uso de medios y modelos en la enseñanza.

A juicio de los alumnos encuestados, los profesores que contaban con capacitación previa realizaban actividades que requerían niveles superiores de razonamiento y mayor discusión, enfatizaban la autodirección por parte del alumno, realizaban menos clases expositivas y motivaban a sus alumnos con el propio entusiasmo.

Otro estudio de observación directa de profesores fue conducido por Story (1985). Esta investigadora observó profesores considerados excelentes en el trabajo con alumnos talentosos, por un período de 60 a 70 horas. El estudio encontró que estos profesores enfatizaban en el trabajo con sus alumnos el estudio independiente y autodirigido, utilizando una multiplicidad de recursos de enseñanza, estimulando el desarrollo de habilidades de pensamiento superiores, y siendo flexibles en la organización de las actividades pedagógicas.

Llama la atención que, entre los numerosos estudios y las diversas características identificadas en los profesores “exitosos” que trabajan con alumnos talentosos, no parece la variable de alta competencia o nivel de dominio disciplinario como rasgo distintivo, o un

requisito necesario. Esto puede estar relacionado con un rol del profesor más como instigador del aprendizaje autónomo del alumno, que como fuente primaria de dicho aprendizaje, en programas que, como se ha visto, suelen incluir el contacto con expertos disciplinarios, como parte de las actividades curriculares y pedagógicas.

Programas y cursos de capacitación de profesores en educación de talentos

Parker y Karnes (1991), realizaron un estudio con el objetivo de conocer cuántas instituciones de los Estados Unidos y Canadá ofrecen cursos y/o se dedican al tema de la educación de talentos. Fueron identificadas un total de 127 instituciones (universidades, institutos, colleges, etc.), que ofrecían cursos de postgrado en educación de talentos. Adicionalmente encontraron un total de 25 “centros” que enfatizaban algunos aspectos como la investigación, el desarrollo, la orientación, programas juveniles, la realización de conferencias y de servicios de información, todos focalizados en el tema de los talentos y de la educación de talentos.

Algunos ejemplos de universidades y centros prestigiados en el área son:

Connie Belin National Center for Gifted Education, de la Universidad de Iowa,
URL: <http://www.uiowa.edu/~belinctr>

Departamento de Educación Especial de la Universidad de Arizona,
URL: <http://www.arizona.edu>

Center for Gifted Education, The College of William and Mary,
URL: <http://www.wm.edu/education/gifted.html>

National Research Center on the Gifted and Talented, de la Universidad de Virginia,
URL: <http://curry.edschool.virginia.edu/curry/dept/edlf/gifteded>

Neag Center for Gifted Education and Talent Development, de la Universidad de Connecticut,
URL: <http://www.gifted.uconn.edu>

En el Apéndice que se incluye al final de esta publicación, se presenta un listado más amplio acerca de las principales instituciones en el mundo en el área de la educación e investigación en talentos. Además en la página Web de Hoagies' Gifted Education se encuentra un completo directorio norteamericano de programas de enriquecimiento en verano y días sábado, clasificados según Estados:

URL: <http://www.hoagiesgifted.org/tag-sum.htm>

Es importante destacar que gracias al aumento de la popularidad de la educación a distancia, la capacitación en educación de talentos ha extendido sus posibilidades. Por ejemplo, la Universidad de Indiana, una de las más prestigiadas en el área, da actualmente un curso de 15 créditos en el tema de educación de talentos, al que se suscribieron en un año académico, 750 profesores-alumnos (Hansen y Feldhusen, 1990).

El año 1991 se realizó un estudio nacional en los Estados Unidos en el que participaron 29 expertos en educación de talentos (Cramer, 1991). Las conclusiones del estudio señalaron la importancia de que todos los profesores del sistema educacional reciban alguna educación básica en las necesidades y características de los niños con talentos especiales. También se concluyó que resulta fundamental la certificación de los profesores que trabajan con grupos de niños talentosos. Por último, se confirmó que los niños con talentos especiales necesitan un curriculum diferenciado, y que los profesores debieran ser entrenados con el fin de desarrollar e implementar este curriculum diferenciado en sus salas de clases regulares.

ANEXO:

Características de diversos programas de educación de talentos en tres países ²

Cuadro N° 1
Programas educacionales para niños talentosos visitados en Israel

Tipo de programa	Dependencia	Edades	Características
<u>Enriquecimiento tipo “pull-out”:</u> -Centro Ofek	Municipal	4° a 9° básico	Clases 1 día a la semana, por 5-6 hrs.
<u>Enriquecimiento extracurricular:</u> -Inst. Promoción de la Creatividad y Excelencia en la Juventud -Ctro. enriquecim. Carmiel	Privado/Universidad Privado/College	5 a 15 años 9° a 12° año	Clases en la tarde, 1-2 días a la semana, por 1-2 hrs. Clases en la tarde, 1-2 días a la semana
<u>Colegios especiales:</u> -Academia de Artes y Ciencias Jerusalem -Colegio de Abbu Kabbir	Privado Municipal	10° a 12° año 1° a 9° año	Con internado Sin internado, jornada extendida
<u>Programas para la juventud científica:</u> Instituto Weizmann U. de Tel-Aviv	Privado Universidad	Básica y Media Básica y Media	Programas presenciales y a distancia Programas presenciales y a distancia

² El listado de programas incluidos en cada Cuadro no es en absoluto exhaustivo, ya que ellos corresponden simplemente a los que profesionales de la Fundación Andes han tenido la oportunidad de visitar, en el marco de la preparación del diseño y ejecución de un Programa Educacional para Alumnos con Talentos Académicos Destacados.

Cuadro N° 2
Programas educacionales para niños talentosos visitados en Estados Unidos

Tipo de programa	Dependencia	Edades	Características
<u>Enriquecimiento extracurricular:</u> -Belin & Blank International Center -Center for Talent Development	U. of Iowa Northwestern U., Evanston, Ill.	Desde 3° básico Desde los 4 años	Progrs. presenciales, con internado para los mayores. Programas especiales para minorías. Programas presenciales y a distancia. Con internado para los mayores.
<u>Aceleración extracurricular:</u> -Institute for the Academic Advancement of Youth (IIAY)	Johns Hopkins U.	Desde 2° básico	Programas presenciales y a distancia. Con internado para los mayores.
<u>Pull-out programs:</u> -Roosevelt Elementary School & Horn Elementary School	Públicos (Iowa City School District)	Ed. básica	Salen de clases para actividades de enriquecimiento durante algunas horas a la semana
<u>Colegios especiales:</u> -Thomas Jefferson School of Mathematics, Science and Technology -Baltimore City College	Público (c/aportes privados) Público	Ed. media Ed. media	Magnet school Bachillerato Internacional
<u>Diferenciación curricular intra-escolar:</u> -Portland Public Schools	Públicos	Ed. básica	Diferenciación curricular dentro de clases comunes

Cuadro N° 3
Programas educacionales para niños talentosos visitados en Australia

Tipo de Programa	Dependencia	Edades	Características
<u>Enriquecimiento y/o aceleración:</u>			
GERRIC	University of New South Wales	1° a 2°, 3° a 6° y 7° a 10° grados	Programas de enriquecimiento en la universidad, entre 2 y 7 días de duración, en vacaciones
Essex Heights Primary School	Escuela pública	Ed. Básica	Programas extracurriculares de enriquecimiento y aceleración
Carey Baptist Grammar School	Colegio privado	Ed. Media	Programa de aceleración en convenio con universidades y Bachillerato Internacional
GATE Network	Asociación de profesores	Kinder a 6° básico	Talleres extra-escolares de enriquecimiento, 2-3 sesiones c/u, durante 2-3 semanas
ACT Association for Gifted & Talented Children	Asociación de padres	Ed. Básica	Talleres extra-escolares de enriquecimiento, duración variable
<u>Pull-out programs:</u>			
Forrest Primary School	Escuela pública	Ed. Básica	Enriquecimiento 1 día semanal
Palmerston Primary School	Escuela pública	Ed. Básica	Enriquecimiento 1 hora. semanal
St. Monica's College	Colegio privado católico	Ed. Media	En proceso de implementación inicial
Carey Baptist Grammar School	Colegio privado	Ed. Básica	Enriquecimiento 1 hora. semanal
<u>Clases especiales:</u>			
Curtin Primary School	Escuela pública	Kinder a 6° básico	Clases especiales de tiempo completo
Kaleen Primary School	Escuela pública	Ed. Básica	Clases especiales (1°-2°, 3°-4° y 5°-6°)
University High School	Liceo público	Ed. Media	Clase especial acelerada que finalmente se integra a un grado superior
<u>Colegios especiales:</u>			
Hurlstone Agricultural High School	Liceo público	Ed. Media	Liceo selectivo y programa de enriquecimiento extracurricular
Sydney Girls High School	Liceo público	Ed. Media	Liceo selectivo, programa de tutores y de enriquecimiento extracurricular

Bibliografía

- Baldwin, A. Y. (1993). Teachers of the Gifted. En K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 621-629). Oxford: Pergamon Press.
- Braggett, E. (1996). Differentiating the curriculum. En A. Jacob y G. Barnsley (Eds.), *Gifted Children: The Challenge Continues. A guide for parents and teachers* (pp. 161-168). Sydney: NSW Association for Gifted and Talented Children.
- Colangelo, N. y Davis, G. (eds) (1997). *Handbook of Gifted Education* (segunda edición). Boston: Allyn and Bacon.
- Colangelo, N. (1997). Counseling Gifted Students: Issues and Practices. En N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 353-365). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).
- Dalton, J. (1985). *Adventures in Thinking*. Melbourne: Nelson.
- De Bono, E. (1986). *The CoRT thinking program*. Sydney: McGraw-Hill.
- Education Department of Western Australia (1996). *Secondary Teaching. Talented and Gifted Students*. Belmont, Western Australia: autor.
- Feldhusen, J. (1997 a). Secondary Services, Opportunities, and Activities for Talented Youth. En N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 189-197). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).
- Feldhusen, J. (1997 b). Educating Teachers for Work with Talented Youth. En N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 547-552). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).
- García-Huidobro, J. E. (Ed.) (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Editorial Popular.
- Gross, M. (1996). The Pursuit of Excellence or the Search for Intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. En A. Jacob y G. Barnsley (Eds.), *Gifted Children: The Challenge Continues. A guide for parents and teachers* (pp. 111-120). Sydney: NSW Association for Gifted and Talented Children.

Hennessey, B. (1997). Teaching for Creative Development: A Social – Psychological Approach. En N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 282 - 291). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).

Kremer, M. (1996). Gifted Children Need a RAFT. En A. Jacob y G. Barnsley (Eds.), *Gifted Children: The Challenge Continues. A guide for parents and teachers* (pp. 103-108). Sydney: NSW Association for Gifted and Talented Children.

Kulik, J. A. y Kulik, C. C. (1997). Ability Grouping. En N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 230-242). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).

Landau, E. (1999). *Ser superdotado no sólo significa ser inteligente, sino que también abarca necesidades emocionales y sociales*. Ponencia presentada al Seminario Internacional “La Educación de alumnos con talentos académicos destacados”, organizado por Fundación Andes en junio de 1999, Santiago, Chile.

Maker, C. J. y Schiever, S. W. (1993). Enrichment and Acceleration: An Overview and New Directions. En K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 113-125). Oxford: Pergamon Press.

Ministerio de Educación, República de Chile (1998). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Santiago: autor.

Piechowski, M. (1997). Emotional Giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. En N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 366-381). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).

Olszewski-Kubilius, P. (1997). Special Summer and Saturday Programs for Gifted Students. En N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 180-188). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).

Renzulli J. S. y Reis, S. M. (1997). The Schoolwide Enrichment Model: New Directions for Developing High-End Learning. En N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 136-154). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).

Rogers, K. B. (1991). *The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner*. Research-Based Decision Making Series. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Schiever, S. W. y Maker, C. J. (1997), Enrichment and Acceleration: An Overview and New Directions. En N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 113-125). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).

Silverman, L. (1996). How parents can support gifted children. En A. Jacob y G. Barnsley (Eds.), *Gifted Children: The Challenge Continues. A guide for parents and teachers* (pp. 81-84). Sydney: NSW Association for Gifted and Talented Children.

Silverman, L. (1997). Family Counseling with the Gifted. En N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 382-397). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).

Sword, L. (1999). Focus: Social, Emotional and Moral Development, Emotional Intensity in Gifted Children. En *VISION: The newsletter of the Victorian Association for Gifted and Talented Children Inc.*, Volume 9, Number 9, pp. 12–13.

Van Tassel-Baska, J. (1993). Theory and Research on Curriculum Development for the Gifted. En K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 365-386). Oxford: Pergamon Press.

Van Tassel-Baska, J. (1997). What Matters in Curriculum for Gifted Learners: Reflections on Theory, Research and Practice En N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 126-135). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).

Van Tassel-Baska, J. (1999). *Issues in Developing, Implementing, and Assessing Curriculum: Lessons from Experience*. Trabajo presentado en la 3ª Conferencia Australiana-Asiática “Education of Gifted Students”, Melbourne, Australia, 15–17 agosto.