



Perspectiva Educacional, Formación de

Profesores

ISSN: 0716-0488

perspectiva.educacional@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso
Chile

Llancavil Llancavil, Daniel Rodrigo; Lagos González, Luis Felipe

**IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA EL TRABAJO CON NIÑOS CON
TALENTO ACADÉMICO**

Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, vol. 55, núm. 1, enero, 2016, pp. 168-
183

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333343664011>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA EL TRABAJO CON NIÑOS CON TALENTO ACADÉMICO

THE IMPORTANCE OF INCLUSIVE EDUCATION FOR WORK WITH CHILDREN WITH ACADEMIC TALENT

Daniel Rodrigo Llancavil Llancavil (*)

Luis Felipe Lagos González

Universidad Católica de Temuco

Chile

Resumen

En este documento, se busca posicionar la necesidad de una educación inclusiva que favorezca la atención de la diversidad de las alumnas y alumnos del sistema escolar chileno, particularmente de aquellos con talento académico. Se persigue que estos temas favorezcan la construcción de conocimientos y un diálogo compartido entre educadores, profesores en formación y agentes educativos, de modo de contar con profesionales que reconozcan y potencien el talento académico en aquellos niños y jóvenes que lo poseen. Así, se impone un análisis pedagógico y psicoeducativo del significado de educar en la diversidad a estudiantes con talento académico, dentro de un marco que promueva la inclusión y el respeto hacia ella. Se sostiene que los itinerarios de las carreras de pedagogía deben formar profesores preparados para educar en la diversidad y atender las necesidades de todos sus estudiantes en particular de aquellos con talento académico.

Palabras clave: Talento académico, educación inclusiva, diversidad, inclusión, formación inicial docente.

Abstract

This paper seeks to position the importance of inclusive education that favors diversity of pupils and students in the Chilean school system, particularly those with academic talent. It follows that these issues favor the construction of knowledge and a shared dialogue between teachers, prospective teachers and educators, in order to have professionals who recognize and enhance academic talent in young children and those who possess it. Thus, an educational and psycho-educational analysis of the meaning of diversity educates students with academic talent, within a framework that promotes inclusion and respect for diversity. It is argued that the itineraries of teaching degree programs should prepare teachers who are able to educate on diversity and meet the needs of all students including those with academic talent.

Keywords: Academic talent, inclusive education, diversity, inclusion.

(*) Autor para correspondencia:
Daniel Rodrigo Llancavil Llancavil
Magíster en Educación mención Currículo y
Evaluación Educativa.
Facultad de Educación
Universidad Católica de Temuco
Rudecindo Ortega 02950, Temuco
Correo de contacto: llancavil@uct.cl

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas cinco décadas, el sistema escolar chileno ha logrado una cobertura casi total en enseñanza básica y media lo que ha significado incorporar a las aulas a más niños y jóvenes en edad escolar. Y también implica que, en la actualidad, las salas de clases albergan una gran diversidad que requiere de una atención no solo comprometida, sino que también especializada por parte de todos los educadores. Lo anterior, representa un desafío cada vez mayor para los profesores del sistema escolar y para quienes están en una etapa de formación inicial en las diferentes Escuelas de Pedagogía del país. La tarea es compleja, ya que implica "transformar el paradigma de la homogeneidad y, sobre todo, el profundo individualismo que caracteriza la época actual y nos dificulta ver fraternalmente al otro" (Mena, Muñoz & Cortese, 2012, p. 19). Dentro de esta diversidad, existe un grupo de estudiantes con habilidades superiores a las de sus pares, con gran motivación por aprender, y que requieren de una atención educativa especial. Estos son los alumnos con talento académico, quienes no han encontrado en la educación regular las oportunidades que requieren para su desarrollo. Se ven enfrentados a situaciones escolares que les resultan fáciles y rutinarias, donde sus capacidades no son reconocidas y se le conduce al mismo ritmo que el resto del grupo curso, lo cual les hace perder la motivación por aprender (Arancibia, Hanisch y Rodríguez, 2012). Los alumnos con talento académico requieren de una educación inclusiva (Valadez y Avalos, 2010) y de un apoyo docente que les permitan desarrollar todas sus capacidades, en la sala de clases, junto al resto de sus compañeros (Arancibia, 2009; García-Cepero, Proestakis y Lillo, 2010).

La educación de talentos es un tema relativamente nuevo en nuestro país. Los estudios al respecto están referidos a la identificación de alumnos con talento académico (Flanagan & Arancibia, 2005; Alegría, Lin, Calderón y Cárdenas, 2010; García-Cepero, 2010) y a la evaluación de estudiantes con estas características (Lizana et al. 2010; Mathiesen, Merino, Castro, Mora y Navarro, 2011). Asimismo, existen investigaciones sobre sus aspectos emocionales y motivacionales (Villarroel, 2001; González, Leal, Segovia y Arancibia, 2012); su inteligencia social y habilidades metacognitivas (López, 2008; Burgos, 2014) y al impacto de los programas extracurriculares (Narea, Lissi y Arancibia, 2006; Arancibia, 2009; Merino, Mathiesen, Mora, Castro, y Navarro, 2014). Igualmente, se evidencia que estos estudios se centran principalmente en experiencias realizadas con programas extracurriculares y no en dar cuenta de situaciones dentro del aula común. Si bien, destacan los trabajos de García y Arancibia (2007), Cabrera-Murcia (2011) y Conejeros, Gómez y Donoso (2013) sobre los saberes docentes y las experiencias de acercamiento al aula, estos se vinculan a contextos particulares y no al sistema educativo chileno como tal. Por otra parte, se aprecia que la atención a los estudiantes con talento académico en nuestro país presenta dos dificultades; la ausencia de una política pública orientada al desarrollo de talentos y la escasa preparación de los profesores para atender a niños y jóvenes con estas características y necesidades. De acuerdo con cifras entregadas por Arancibia (2009), el número de alumnos con talento académico en Chile corresponde al 10% de la población escolar, es decir, unos 350.000 estudiantes.

Desde el año 2001, se han desarrollado en nuestro país los siguientes programas extracurriculares que han asumido el desafío de trabajar con alumnos con talento académico: PENTA UC, de la Pontificia Universidad Católica de Chile; DELTA-UCN de la Universidad Católica del Norte; PROENTA-UFRO de la Universidad de la Frontera; BETA-PUCV

de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; TALENTOS UDEC de la Universidad de Concepción; y ALTA UACH de la Universidad Austral de Chile (Asesorías para el desarrollo, 2013). Estos Programas poseen un currículum de modalidad flexible, distinto del existente en el sistema escolar lo que incide en su alta valoración por parte de estudiantes participantes, encargados del programa y sostenedores. Entre sus aspectos más destacados están la flexibilidad, la novedad de los cursos, la infraestructura, la calidad y cercanía docente, el apoyo por parte de los coordinadores estudiantiles y la diversidad de actividades (Arancibia, 2009; Asesorías para el desarrollo, 2013). Sin embargo, también es posible constatar que no existe un equilibrio entre ambas ofertas curriculares, sobre todo en la precaria calidad de los procesos educativos que se llevan a cabo en los establecimientos de educación formal (Asesorías para el Desarrollo, 2013).

Este artículo busca posicionar la necesidad de una educación inclusiva que favorezca la atención de la diversidad de las alumnas y alumnos del sistema escolar, particularmente de aquellos con talento académico. Asimismo, pretendemos que estos temas permitan la construcción de conocimientos y que generen un diálogo entre educadores, de modo de contar con profesores que potencien el talento académico en aquellos niños y jóvenes que lo poseen.

2. EDUCACIÓN INCLUSIVA

2.1 Definiciones

La idea de una educación inclusiva cobra fuerza a partir de los desafíos dados a conocer en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, el año 2004, y que más tarde fueron ratificados en la Conferencia “La educación inclusiva: El camino hacia el futuro” en el 2008 (Blanco, 2008). Estos desafíos, planteados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], buscan la integración de todos los niños y jóvenes a los sistemas educativos, indistintamente de las condiciones que ellos presenten. Asimismo, proponen la reformulación y ampliación de la respuesta brindada por los sistemas escolares en el marco del Programa Educación para Todos. De este modo, la educación inclusiva se asume como un proceso en donde se consideran las necesidades de todos los alumnos y alumnas, con el fin de propiciar actividades que posibiliten su participación dentro de los procesos de enseñanza, así como también una disminución de la discriminación (UNESCO, 2009).

El concepto de inclusión se posiciona en la literatura educacional a partir de los aportes de Booth y Ainscow (2000) quienes lo definen como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas, eliminando o minimizando las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. La inclusión implica la mejora sistemática de las instituciones educativas para tratar de eliminar las diversas barreras que restringen la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en los centros donde son escolarizados, con particular atención en aquellos más vulnerables (Duk & Murillo, 2011). A partir de entonces, el movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo (Blanco, 2006). En una educación inclusiva,

se reconoce la diversidad de todos los alumnos y se les provee de las oportunidades y condiciones para que sean beneficiados por la educación, considerando sus características, potencialidades, ritmos y motivaciones. De este modo, se asume que todos los alumnos pueden aprender juntos, al margen de sus condiciones físicas, culturales, sociales e intelectuales (Valadez y Avalos, 2010; Lissi y Salinas, 2012).

Comúnmente se confunden los conceptos de inclusión e integración. Tal como sostiene Infante (2010), la inclusión educativa tiende a relacionarse discursivamente con el concepto de educación especial y, por tanto, de integración escolar. Sin embargo, el concepto de inclusión es mucho más profundo, ya que a diferencia de lo que ocurre con las experiencias de integración, "la enseñanza se adapta los alumnos y no estos a la enseñanza" (Blanco, 2006, p. 6). La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos, independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan 'requisitos de entrada' ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (Blanco, 2008; Solla, 2013). Lo anterior, permitirá que estos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones de un proceso de enseñanza adaptado a sus necesidades y características. La educación inclusiva, sostienen Duran y Giné (2011), debe asumirse como un proceso de mejora del sistema educativo para atender, en todas las escuelas, a todos los estudiantes. De esta forma, la inclusión educativa se constituye en una forma de responder y abordar la diversidad en contextos educacionales.

Asimismo, con la formación de escuelas inclusivas se hace frente a un enfoque educativo tradicional, que impera en nuestras aulas, y que está basado en la homogeneidad beneficiando tan solo a unos pocos estudiantes. Lo anterior, como señala Blanco (2006), justifica sobradamente la preocupación central de la inclusión; "transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado" (p. 6). De este modo, la educación inclusiva aspira a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos, y que asumimos como la base para una sociedad más justa e igualitaria.

A pesar de que el enfoque inclusivo es respaldado por importantes organizaciones mundiales como UNESCO, UNICEF y ONU, después de veinte años de la Declaración de Salamanca en 1994, el panorama internacional ha cambiado escasamente y el caso chileno no es la excepción. Pese a las políticas y disposiciones legales establecidas en nuestro país, (Política Nacional de Educación Especial, Ley de Subvención Escolar Preferencial, Ley sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, Ley General de Educación), el fenómeno de la inclusión aún no ha logrado posicionarse en los establecimientos escolares. Los actuales sistemas educacionales tienen aún muchos inconvenientes que le impiden convertirse en un sistema inclusivo, en donde la atención sea para todos los niños sin excepción. Es así, como aún seguimos en una concepción de integración, que a su vez tiene varias dificultades y obstáculos.

2.2 Una educación inclusiva para alumnos con talento académico

Actualmente, existe un mayor reconocimiento sobre la importancia de considerar la diversidad en las aulas. Sin embargo, las prácticas diarias en los establecimientos escolares dejan en evidencia que los sistemas educativos siguen reproduciendo acciones homogeneizadoras a estudiantes con necesidades particulares y muy diversas. Lo anterior, se constituye en un importante obstáculo para la participación y aprendizaje de todos los educandos en la escuela. “Este carácter homogeneizador ha conducido a considerar las diferencias desde criterios normativos, de tal forma que todos aquellos que se distancian o desvían de lo ‘supuestamente normal o frecuente’ son considerados sujetos de programas diferenciados, excluidos o simplemente ignorados” (UNESCO, 2004, p. 9). Ante esta realidad, uno de los grupos que tradicionalmente ha sido ignorado es el de los estudiantes talentosos, asumiendo la creencia errada de que estos no requieren de una atención o apoyo educativo debido a que son considerados como estudiantes que no tienen necesidades académicas.

Un contexto educativo que no considere la diversidad existente en sus aulas, se arriesga a que muchos de sus estudiantes no desarrollen plenamente sus capacidades o experimenten dificultades de aprendizaje y de participación dentro de la escuela. Por lo anterior, resulta imprescindible dejar atrás los enfoques homogeneizadores vigentes en nuestras escuelas y avanzar hacia centros inclusivos en donde las diferencias se valoren y de paso se consideren los múltiples talentos y capacidades de sus estudiantes. El gran desafío del siglo XXI, en materia escolar, es formar escuelas que eduquen en la diversidad, en el respeto y valoración de estas, y en donde todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad que les permita su pleno desarrollo, aprendizaje y participación.

En este último tiempo, son los estudiantes con alguna discapacidad, quienes han concitado la principal atención y hacia quienes se han dirigido las mayores acciones tendientes a evitar su segregación y exclusión. Sin perjuicio de lo anterior, también se deben considerar las necesidades educativas especiales de aquellos estudiantes con talento académico, quienes requieren igualmente de una oportuna atención para que alcancen su máximo potencial. Tal como señalan Blanco, Ríos y Benavides (2004), si estos no reciben una oportuna atención educativa, también pueden presentar dificultades de aprendizaje, de participación o alteraciones en el comportamiento. De este modo, hay que tener presente que existe un importante número de estudiantes con talento académico y que también requieren una educación especial, que vaya acorde a su ritmo de aprendizaje, que es más rápido.

3. TALENTO ACADÉMICO

3.1 Concepciones

El concepto de talento académico presenta múltiples concepciones que evidencian el avance de las investigaciones en torno a su uso, y que dependen del contexto donde se desarrollan y las respuestas que se entregan a los alumnos.

Al respecto, Gagné (2000) establece una diferenciación entre dotación y talento, en donde define a este último como el conjunto de habilidades o capacidades generales o específicas de orden superior en al menos un dominio en comparación a sus pares. Además, sostiene

que para atender las necesidades de estos estudiantes se requiere considerar aspectos personales y ambientales (Gagné, 2003). De igual modo, Bralic y Romagnoli (2000) establecen que el talento académico se refiere a habilidades o capacidades en comparación con algún referente o estándar que considera a personas de similar edad, experiencia o medio ambiente. Estas habilidades pueden estar latentes y no necesariamente ser reconocidas, por lo que una detección temprana permitiría su atención. Mönks y Mason (2000) se refieren al concepto de talento académico como el potencial individual asociado a las capacidades y características que están en constante interacción con el medio. De igual forma, Renzulli (1978), plantea la existencia de seis factores para el desarrollo del talento, los cuales se agrupan en variables personales y ambientales. En el primer grupo, se encuentran la motivación, las habilidades superiores y la creatividad y en el segundo; la familia, el colegio y los pares. Por otra parte, Tannenbaum (2003) plantea que el talento se refiere a las habilidades demostradas y valoradas públicamente, las que se presentan en la niñez como un potencial. Su fomento y materialización en la adultez dependerá de los siguientes factores: inteligencia general superior; fortuna o suerte en períodos cruciales de la vida; características sociales, emocionales o conductuales; contexto estimulante e influyente; aptitudes específicas excepcionales. Martínez y Rehbein (2004) concuerdan con que el talento académico se asocia con habilidades de orden superior, aunque enfatizan que, a pesar de desarrollar determinadas competencias en un área, el rendimiento de estos alumnos puede ser normal e incluso deficitario en otros ámbitos. A pesar de la existencia de diferentes concepciones, existe un cierto acuerdo con respecto a que "el talento académico es un potencial individual para un desempeño excepcional en uno o más dominios" (Sánchez y Flores, 2006, p. 17).

En este artículo, se asume la definición propuesta por Arancibia (2009) quien define talento académico como "una habilidad o una capacidad superior en el ámbito de lo que tradicionalmente se considera como 'académico', como lo son: las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, etc." (p. 4).

3.2 Características del talento académico

El talento académico presenta características que pueden agruparse en dos ejes: el intelectual y el socioemocional (Bradic y Romagnoli, 2000; Blanco, Ríos y Benavides, 2004; Arancibia, 2009; Arancibia et al., 2012). En el eje intelectual, los alumnos adquieren de manera precoz los conocimientos de asignaturas, como lenguaje o matemática, lo cual determina un avance de al menos dos años en comparación a sus pares. Aquello se evidencia además en dos aspectos: la velocidad y la intensidad en la realización de diferentes tareas. Igualmente, desarrollan la capacidad de integrar información, y por tanto, de establecer relaciones entre diversos temas y contenidos aprendidos en diferentes tiempos. Los factores que facilitan dichos procesos son la concentración, la memoria y el conocimiento base que estos poseen, lo que se explica por su buena memoria a corto y largo plazo (Sánchez y Flores, 2006). Además, los alumnos con talento académico desarrollan la capacidad de resolver problemas por medio de la búsqueda de alternativas diferentes y la imaginación de escenarios posibles. Finalmente, son capaces de pensar críticamente, desarrollar una capacidad creativa que da fluidez y flexibilidad a sus pensamientos y tienen una disposición positiva a nuevas ideas (Alegria et al., 2010; Arancibia, 2009; Arancibia et al., 2012). Esto último se explica porque utilizan habilidades de pensamiento superior, lo que se materializa en la realización de actividades desafiantes y en la comprensión de temáticas

abstractas (Sánchez y Flores, 2006). Al respecto, Bermejo et al. (2010) consideran que la creatividad y la inteligencia son características directamente vinculadas a las personas con altas capacidades, por lo que se requiere de estrategias, programas y técnicas que apunten a ello. Burgos (2014) en tanto sostiene que, por medio de la indagación, estos alumnos aprenden habilidades de tipo metacognitivas, que les permite alcanzar aprendizajes de forma autónoma y autorregulada.

En cuanto al eje socioemocional, este se subdivide en tres dimensiones: el moral, el social y el emocional. La primera dimensión, se relaciona con la precocidad moral que los alumnos con talento académico poseen, lo cual se evidencia en el sentido valórico y de justicia ante situaciones que consideren injustas, que los lleva incluso a transformarse en líderes carismáticos, al poseer la capacidad de realizar juicios personales. Están en una constante búsqueda de autonomía espiritual o ideológica, por medio de la indagación de información. También poseen una gran flexibilidad y una escasa rigidez moral (Sánchez y Flores, 2006; Arancibia, 2009).

La segunda dimensión está vinculada con las relaciones interpersonales que logran establecer con personas mayores y con aquellas que comparten sus intereses intelectuales, lo cual trae consigo el desarrollo del espíritu de colaboración y generosidad de sus conocimientos.

Finalmente, en la tercera dimensión referida al aspecto emocional, los estudiantes poseen una autoconciencia con relación a sus estados anímicos (Sánchez y Flores, 2006). Son comprometidos y responsables con respecto a las metas que se plantean, lo que se explica por la alta motivación y el alto concepto que ellos tienen de sí mismos. Igualmente, estos alumnos desarrollan un alto sentido de la perfección y buscan alcanzar buenos rendimientos (Sánchez y Flores, 2006; Taylor, Smiley & Richards, 2009; González et al., 2012). Por último, poseen una elevada e intensa sensibilidad, por lo que sus emociones se tornan más complejas cuando sus necesidades educativas no son atendidas (Alegria et al., 2010; Arancibia, 2009; Arancibia, et al., 2012). Lo anterior, provoca efectos negativos en el plano personal y social, por ejemplo, desmotivación y frustración ante la falta de actividades escolares desafiantes y estimulantes; conductas de tipo antisociales y deserción del sistema escolar (Bralic y Romagnoli, 2000; Arancibia, 2009). Al mismo tiempo, pueden presentar dificultades vinculadas a su personalidad y comportamiento (Blanco et al., 2004).

3.3 Situación del talento académico en Chile

Chile presenta ciertos avances en cuanto a la educación de talentos, entre los cuales destaca el dictamen del Decreto 230, publicado el año 2007, que establece las normas que regulan los programas que promocionan la educación de talentos en escuelas y liceos. En él se establece, entre otras cosas, la existencia de una beca, correspondiente al 50% del valor que establecen los programas extracurriculares para el trabajo con dichos alumnos (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2007). Además, destaca el avance de aquellos programas al alero de las universidades chilenas y el aumento de alumnos que reciben aquellas respuestas educativas.

La situación actual de los niños con talento académico en Chile se puede determinar, en materia de capacitación a profesores; en experiencias asociadas al trabajo con este grupo de

alumnos en establecimientos escolares municipales y considerando lo realizado por universidades en la atención de estudiantes en programas de talentos. Estos programas, se han caracterizado por proporcionar herramientas en los ámbitos académicos, sociales y afectivos a estudiantes durante los días viernes y sábado. Dicha atención se emplaza en algunas regiones del país bajo el alero de diversas Universidades, dentro de los cuales se cuentan: PENTA UC, de la Pontificia Universidad Católica de Chile; DELTA-UCN de la Universidad Católica del Norte; PROENTA-UFRO de la Universidad de la Frontera; BETA-PUCV de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; TALENTOS UDEC de la Universidad de Concepción; y ALTA UACH de la Universidad Austral de Chile. (Asesorías para el desarrollo, 2013). Además, estos programas han generado instancias de capacitación para profesores que trabajan dentro del sistema educativo. Las investigaciones de Cabrera-Murcia (2011) y García y Arancibia (2007) dan cuenta de las experiencias de profesores que participaron de un perfeccionamiento en el programa PENTA UC, y que han logrado transferir lo aprendido al aula regular. Otros estudios evidencian las acciones realizadas dentro de la sala de clases: el primero de estos, *Evaluación de un modelo de identificación y educación de escolares con talentos académicos para su transferencia a organismos educacionales en Chile y Latinoamérica* tuvo como finalidad evaluar un modelo de identificación y educación con talentos académicos, y se desarrolló en las comunas de La Florida y Puente Alto durante los años 2001 y 2004. En este sentido, el proyecto buscó en un primer momento identificar a niños sobresalientes, para posteriormente ofrecerles un programa de tipo extracurricular (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica [CONICYT], 2005). Un segundo estudio, "Estudiantes sobresalientes en Establecimientos Educacionales Municipalizados de la Segunda Región. Fundamentos para una política pública para el desarrollo del talento en la escuela" (García-Cepero, 2010) tuvo como objetivo "identificar el nivel de ajuste escolar de estudiantes sobresalientes intelectualmente, considerando una muestra de 1.300 estudiantes de 18 establecimientos municipales de la Región de Antofagasta." (García-Cepero, 2010, p. 89). Finalmente, destaca el estudio de Arancibia (2011) el cual consistió en diseñar, implementar y evaluar un modelo educativo para estudiantes con talento académico de 1° a 4° básico, en las áreas de lenguaje y matemática, de cinco escuelas municipales de la comuna de Puente Alto, Región Metropolitana.

3.4 Propuestas de atención

Uno de los principales objetivos en la educación de alumnos con talento académico es conducirlos hacia un dominio del conocimiento, trasladarlos del terreno de lo potencial al terreno de expertos disciplinarios, promoviendo, además, conocerse a sí mismos y facilitar su auto realización (Valadez y Avalos, 2010). Por lo anterior, la transformación de la escuela hacia la inclusión del talento representa un desafío y, la formación de profesionales de la educación es una de las tareas primordiales para lograr esto. En este sentido, estudios nacionales permiten visualizar la necesidad de abordar estos aspectos en la formación inicial de profesores. Al respecto, dichas investigaciones consideran el trabajo de las necesidades educativas especiales en el proceso formativo, dado los desafíos en términos institucionales y sociales en torno a la importancia de la diversidad (Infante, 2010; Tenorio, 2011).

Es así como Cabrera-Murcia (2011), sugiere una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos, en donde se destacan ocho estándares claves: "fundamentos, características de los estudiantes y su contexto, nociones curriculares, sistema de evaluación, estrategias instruccionales, proceso de identificación, rol profesional y trabajo colaborativo"

(p. 43). Diversos estudios resaltan la importancia de los profesores en la atención de alumnos con talento académico y el requerimiento de que estos cuenten con las herramientas necesarias para dar respuesta a sus necesidades (Arancibia, 2009; Arancibia et al., 2012; Cabrera-Murcia, 2011). Se evidencia, además, que un profesor que cuenta con una sólida formación inicial y una adecuada capacitación en talento académico, estará preparado para entregar estas respuestas (Cabrera-Murcia, 2011). Los estudiantes talentosos requieren de experiencias curriculares pensadas y diseñadas específicamente para ellos. Estos tienen necesidades que demandan estrategias y métodos de enseñanza y evaluación diferenciados. Tener claridad sobre las necesidades educativas especiales de los estudiantes talentosos y planificar metas educacionales para satisfacer aquellas necesidades, desafían al profesor a enriquecer su práctica pedagógica con estrategias que le permitan potenciar las habilidades en sus estudiantes.

Como respuesta a las necesidades educativas de alumnos con talento académico, nos encontramos con los siguientes modelos curriculares:

a) Enriquecimiento curricular

Consiste en la inclusión de contenidos o estrategias de enseñanza-aprendizaje que el currículo regular no aborda o no profundiza (Arancibia, 2009). Considera una ampliación de los niveles de abstracción y complejidad de los contenidos, por medio de la investigación y el desarrollo del pensamiento creativo (Blanco et al., 2004; Conejeros, 2010). En cuanto a sus modalidades, estas pueden ser de tipo extracurricular o intracurricular. La primera de estas considera el desarrollo de programas impartidos por universidades fuera del establecimiento educacional, siendo el modelo que predomina en Chile (Conejeros, 2010). La segunda de ellas, entrega respuestas a las necesidades, gustos e intereses de los estudiantes talentosos dentro de la sala de clases, beneficiando no solo a estos, sino que también al resto de sus compañeros (Arancibia, 2009).

b) Aceleración curricular

Busca el equilibrio entre las habilidades que poseen los estudiantes y lo que entrega el currículum. En cuanto a sus modalidades, estas consideran las siguientes posibilidades: ingreso temprano a la escuela; adelantar cursos, en caso de dominar los contenidos de niveles superiores; aceleración en algunas asignaturas, a través de la compactación de los contenidos; instrucción autoguiada, a partir de la planificación realizada por el profesor, de acuerdo a los ritmos de aprendizaje de los alumnos talentosos (Blanco et al., 2004; Arancibia, 2009; Conejeros, 2010; García-Cepero, Proestakis & Lillo, 2010; Rodríguez, Maia-Pinto & De Souza Fleith, 2012). De acuerdo con Colangelo, Assouline y Gross (2004) este modelo permite acercarnos hacia una educación inclusiva, debido a que se respetan las diferencias individuales, a través de la flexibilización del currículo escolar. En Chile, se evidencia esta modalidad en el ingreso temprano de estudiantes a primer año básico, lo que, sin embargo, tiene una escasa aceptación, argumentándose aspectos emocionales y académicos (Conejeros, 2010).

c) El cluster grouping o unidades de agrupamiento

Es organizado para satisfacer las necesidades de estudiantes con talento académico en una sala de clases, de acuerdo a sus capacidades e intereses comunes. (Biddick, 2009) Este modelo posee tres modalidades:

- 1) Atención individualizada; a través de adaptaciones curriculares y apoyo por parte del profesor. De igual modo, esta se puede organizar considerando diferentes formas de agrupamiento heterogéneas u homogéneas, así como también sus capacidades o el contenido de las tareas a realizar. En este sentido, dicha opción se constituye en una de las opciones más inclusivas para atender las necesidades de los estudiantes en la sala de clases, puesto que se pueden combinar diversos tipos de agrupamiento, lo cual dependerá de las características de dichos estudiantes.
- 2) Grupos de aprendizaje tiempo total o parcial fuera del aula; consiste en la agrupación de estudiantes durante todo el año o por ciclos de tiempo. Permite generar propuestas curriculares que impactan en las dimensiones motivacional y académica de los alumnos (Blanco et al., 2004; Biddick, 2009). De acuerdo con Gentry & MacDougall (2007) su implementación en el aula requiere de un fuerte compromiso por parte de los profesores con respecto al trabajo con dichos estudiantes, lo cual se visualiza por medio de las decisiones curriculares, así como también de las actividades que este propone.
- 3) Grupos flexibles; consiste en agrupar en momentos a todos los estudiantes que poseen intereses, habilidades o competencias similares en algún área. A diferencia de la modalidad anterior, no se centra únicamente en estudiantes con talento académico. Entre sus características destacan la flexibilidad o movilidad de los grupos y el trabajo cooperativo de los actores educativos (Blanco et al., 2004).

d) Diferenciación curricular

Comprende la realización de adecuaciones de los contenidos y formas de aprender en concordancia con la realidad de cada estudiante. En este sentido, la diferenciación curricular, la compactación del currículo y las unidades de agrupamiento del contenido, favorecen el trabajo dentro del aula al considerar no únicamente a los alumnos sobresalientes, sino que también facilita y mejora las estrategias para todo el estudiantado. Al respecto, Van Tassel-Baska (1997) establece la importancia de alcanzar un modelo curricular que sea más comprensivo e integrado, y, por tanto, considere los diferentes aspectos que se vinculan al aprendizaje.

Consideramos necesario dirigir la mirada hacia la formación inicial de los futuros profesores. Se requiere que existan en sus itinerarios formativos, cursos cuyo eje central sea educar en la diversidad y donde se dirija la atención a generar salas inclusivas en su futuro ejercicio docente. En estos cursos debieran analizarse los conceptos de diversidad, integración, inclusión, necesidades educativas especiales, -ya sean permanentes o transitorias-, talento académico, entre otros, de modo de dotar al estudiante del sustento teórico para reconocerlos cuando llegue el momento de realizar su práctica pedagógica y profesional en un establecimiento escolar. Lo anterior, debiera ir acompañado del conocimiento de estrategias para atender las diversas necesidades existentes en el aula, en particular, una de las más descuidadas, la de los alumnos con talento académico.

De este modo, se hace imperante la implementación de acciones que se enfoquen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de contenidos, habilidades y de actitudes. Aquello, conducirá a un ambiente que valore el aprendizaje logrado por todos los estudiantes, así como también al aprecio por la diversidad (Arancibia, 2009). Al respecto, es necesario que los futuros profesores tomen en consideración el conocimiento de una disciplina y que lo vinculen con diversas habilidades, como el pensamiento crítico y la creatividad, y que consideren los intereses y la motivación de los estudiantes hacia el proceso de enseñanza (Heacox 2002, citado en Arancibia et al., 2012). De igual modo, es importante que los profesores tengan conocimiento de todos sus alumnos y asuman el talento académico como un tipo de necesidad educativa especial. Para contribuir a esto, Arancibia et al., (2012) plantea la importancia de considerar, por parte del profesor en formación, los siguientes aspectos al momento de ingresar al aula: totalidad, complejidad, sentido y contextualización de los aprendizajes. Con respecto al primero de ellos, se debe abordar el aprendizaje teniendo una visión global de lo que se quiere estudiar, para posteriormente analizar y descomponer ese todo en sus partes. En cuanto al segundo aspecto, se busca que los alumnos puedan comprometerse con su proceso de aprendizaje y desarrolle habilidades que les permitan adquirir conocimientos de mayor profundidad. El tercer aspecto se relaciona con la utilización de metodologías de tipo inductivas, que permitan a los alumnos descubrir el sentido del contenido enseñado. En relación al último aspecto, este se relaciona con los nexos entre lo que se aprende y sus conocimientos previos (Arancibia et al., 2012).

Creemos que no es posible concentrar todo lo anteriormente descrito en un solo curso de la malla curricular de una carrera de pedagogía, sino que todos los cursos de formación pedagógica deberían tributar a entregar a los futuros profesores los conocimientos necesarios para educar en la diversidad. Asimismo, estos cursos deberían estar directamente alineados con las experiencias de práctica de los estudiantes de pedagogía en los establecimientos escolares. De esta manera, se estaría vinculado la teoría entregada en las aulas universitarias con la realidad de los diversos escenarios educativos. Es en estos contextos donde será posible vivenciar la diversidad e identificar las diferentes necesidades educativas de los alumnos de un curso y diseñar las estrategias para una adecuada y oportuna atención. Lo anterior, deberá ir acompañado de una permanente supervisión y retroalimentación desde la Universidad, en donde se lleve a cabo una profunda reflexión y evaluación del proceso desarrollado en el aula por el estudiante en práctica.

4. CONCLUSIONES

En el actual escenario educativo, se requiere seguir avanzando hacia una educación más inclusiva que asegure la atención de la diversidad presente en las aulas y garantice una educación de calidad para todos los alumnos dentro de un contexto de aceptación y participación. De esta manera, se favorecerá el desarrollo de actitudes que propicien el respeto y valoración de las diferencias, disminuyendo los niveles de discriminación y contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En este sentido, se hace imperativo llegar a todos los niños y jóvenes, indistintamente de su situación, para brindarles las herramientas que les permitan un mejor desempeño en el contexto escolar y en su vida fuera de este. Por lo tanto, implica que los alumnos con talento académico también necesitan ser incluidos en la sala de clases, junto al resto de sus

compañeros, y contar con un profesor calificado que les permita desarrollar todas sus capacidades. De ahí la importancia de una sólida formación inicial docente y del rol que les cabe a las Escuelas de Pedagogía para lograr estos propósitos. Los futuros profesores deberán contar con la preparación adecuada para dar respuesta a los requerimientos de una educación inclusiva, que atienda las necesidades educativas de cada alumno, especialmente aquellos con talento académico. También, incluye los conocimientos para identificar a este grupo de alumnos, realizar modificaciones al currículum, seleccionar estrategias de enseñanza, así como también con respecto a metodologías, recursos y evaluaciones a implementar. Para concretar aquello, las carreras de pedagogía necesitan diseñar cursos cuyo eje central sea educar en y para la diversidad, de modo que se entreguen los fundamentos, a los futuros profesores, para llevar a cabo una educación inclusiva.

Junto a la existencia de programas extracurriculares de atención a niños con talento académico, se requiere desarrollar programas intracurriculares que permitan atender a una mayor cantidad de estudiantes con estas características. De esta forma, se podrán entregar respuestas efectivas a los estudiantes dentro del contexto escolar tradicional. Lo anterior, traerá beneficios no solo para los alumnos con talento académico, sino que también permitirá elevar los aprendizajes del resto de los estudiantes del curso. Además, permitirá generar un ambiente de aprendizaje que favorecerá el ejercicio de la democracia y la convivencia en la diversidad de las alumnas y alumnos, lo cual tendrá un impacto en la mejora de la calidad del sistema educativo. Se precisa también, el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa con el fin de garantizar un ambiente de respeto, valoración, solidaridad y equidad. Para lograr lo anterior, se requiere contar con un sólido marco normativo que permita generar las acciones conducentes a lograr estos propósitos y los recursos económicos y humanos que favorezcan la perdurabilidad y éxito de las políticas educacionales.

Por otra parte, se deben establecer alianzas entre las universidades e instituciones escolares con el fin de proporcionar a estas los conocimientos y logros alcanzados a través de las investigaciones que se han desarrollado dentro de los programas de talentos llevados a cabo por las instituciones de educación superior.

Por todo lo anterior, uno de los desafíos del sistema educativo chileno, durante los próximos años, es generar escuelas inclusivas que permitan a los estudiantes con talento académico asumir un rol protagónico en la construcción de sus aprendizajes y potenciar el desarrollo de habilidades superiores.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegría, I., Lin, S., Calderón, C., & Cárdenas, M. (2010). El proceso de construcción y validación de la escala de identificación de talento académico 'EDITA'. *Estudios pedagógicos*, 36 (2), pp. 25-39.
- Arancibia, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para chile. *Temas de la agenda pública*, 26 (4), pp. 3-15. Recuperada de: <http://www.pentauc.cl/wp/wp-content/uploads/2009/12/Doc-Pol%C3%ADticas-P%C3%BCblicas-Talento.pdf>
- Arancibia, V. (2011). *Programa de identificación y educación para estudiantes con talentos académicos del primer ciclo básico de escuelas municipales: evaluación de impacto para la transferencia al sistema escolar*. Recuperada de: http://dspace2.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/88633/pdf_informe_final%20D05110398.pdf?sequence=1
- Arancibia, V., Hanisch, B., & Rodríguez, M. (2012). ¿Qué hacemos con los alumnos talentosos en la sala de clases? En: I. Mena, M. Lissi, L. Alcalay y N. Milicic (eds.), *Educación y diversidad. Aportes desde la psicología educacional* (pp. 275- 296). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Asesorías para el desarrollo. (2013). *Estudio "Evaluación de la implementación del programa de promoción de talentos académicos en liceos y escuelas municipales."* Informe Final.
- Blanco, R., Ríos, C., & Benavides, M. (2004). Respuesta educativa para los niños con talento. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro y R. Blanco (eds.). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Editorial Trineo S.A.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y de la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2008). "Marco conceptual sobre la educación inclusiva". En *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Aportes a las discusiones de los talleres de la Conferencia Internacional de Educación*. Oficina Internacional de Educación. UNESCO, 25-28 de noviembre de 2008, Ginebra, Suiza.
- Bralic, S., & Romagnoli, C. (2000). Niños y jóvenes con talento: una educación de calidad para todos. Santiago de Chile: Dolmen.
- Bermejo, R., Hernández, D., Ferrando, M., Soto, G., Sainz. & Prieto, M. (2010). Creatividad, inteligencia sintética y alta habilidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 13 (1), 97-109.
- Biddick, M. (2009). Cluster grouping for the gifted and talented: It works! *APEX*, 15(4), 78-86. Retrieved online from: <http://www.giftedchildren.org.nz/apex/>.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas [Versión digital PDF]. Recuperado de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Burgos, C. (2014). Indagación metodológica creativa para el desarrollo de estrategias metacognitivas en estudiantes con talento académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 163-176.
- Cabrera-Murcia, E. P. (2011). Entretejiendo los aprendizajes: desde el programa de perfeccionamiento de la pasantía PENTA UC a la práctica pedagógica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 105-120.

- Colangelo, N., Assouline, S. G. & Gross, M. U. M. (Eds.). (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 1). Iowa, IA: The Belin & Blank International Center for Gifted and Talented Development.
- Conejeros, M.L. (2010). Estrategias para mejorar la calidad y equidad educacional. En García-Cepero (Ed.) *Talentos en el Bicentenario; Educación para el desarrollo de estudiantes sobresalientes*. Antofagasta: Centro de Investigación y Desarrollo de Talento DeLTA-UCN, Universidad Católica del Norte, 47-53.
- Conejeros, M.L., Gómez, M.P., & Donoso, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis*, 5(11), 393-411.
- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica [CONICYT], (2005). Recuperado de: http://www.conicyt.cl/wp-content/themes/fondef/encuentra_proyectos/PROYECTO/02/I/D02I1039.html
- Duk, C., y Murillo, F. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 11-12.
- Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 153-170.
- Flanagan, A., & Arancibia, V. (2005). Talento Académico: un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores. *PSYKHE*, 14(1), 121-135.
- Gagné, F. (2000). Un modelo diferenciador de dotación y talento. *Notas Personales*. Traducidas por Sonia Bralic (con autorización del autor). Montreal: Université du Québec à Montreal.
- Gagné, F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.), 60-74. Boston: Allyn and Bacon.
- García, C., & Arancibia, V. (2007). Pasantías PENTA UC: Una propuesta innovadora de Desarrollo Profesional Docente. *Psykhe*, 16(1), 135-147.
- García- Cepero, M. (2010). *Estudiantes sobresalientes en establecimientos educacionales municipalizados de la segunda región. Fundamentos para una política pública para el desarrollo del talento en la escuela*. Recuperado de: http://sgdce.mineduc.cl/descargar.php?id_doc=201208211312260.
- García-Cepero, M., Proestakis, A., & Lillo, A. (2010) Cómo están nuestros estudiantes sobresalientes y cómo estamos respondiendo a sus necesidades; Compromiso y Acciones Futuras. En García- Cepero (Ed.) *Talentos en el Bicentenario; Educación para el desarrollo de estudiantes sobresaliente*. Antofagasta: Centro de Investigación y Desarrollo de Talento DeLTA-UCN, Universidad Católica del Norte, 63-73.
- Gentry, M., & MacDougall, J. (2007). *Total school cluster grouping: Model, research, and practice*. Recuperado de: <http://arizonagifted.org/educators/mgentrytotalcluster.pdf> (currently in press as chapter in j. Renzulli (Ed.), *Systems and models in gifted education* (2nd ed.). Mansfield Centre, CT: Creative Learning Press.)
- González, M., Leal, D., Segovia, C., & Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y Talento: Una Relación que Favorece el Logro Académico. *Psykhe* , 21(1), 37-53. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000100003&lng=es&tlang=es. 10.4067/S0718-22282012000100003.
- Infante, M., (2010). Desafíos de la Formación Docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 287 -297.

- Lissi, M.R., & Salinas, M. (2012). Educación niños y jóvenes con discapacidad; Más allá de la inclusión. En I. Mena, M. Lissi, L. Alcalay y N. Milicic (eds.), *Educación y diversidad. Aportes desde la psicología educacional* (199-237). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Lizana, P.J., Almagia, A.A., Simpson, M.C., Gutiérrez, O.B., Henríquez, R.A., Gómez, M.P., González, M. & Conejeros, M. L. (2010). Evaluación de la enseñanza y aprendizaje por parte de estudiantes de un programa de talentos académicos (BETA-PUCV) frente a un curso de Neuroanatomía funcional. *Int. J. Morphol.*, 28(4), 1245-1249.
- López, A. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 172-190.
- Martínez, M. & Rehbein, L. (2004). Educando la excepcionalidad en el aula. En S. Castañeda (Eds.). *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* (475-489). México: Manual Moderno.
- Mathiesen, M.E., Merino, J., Castro, G., Mora, O. & Navarro, G. (2011). Adaptación socioemocional en escolares: evaluación de un instrumento nuevo en la provincia de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 61-75.
- Mena, I., Muñoz, B., & Cortese, I. (2012). El desafío de la diversidad en el sistema escolar. En I. Mena, M. Lissi, L. Alcalay y N. Milicic (eds.), *Educación y diversidad. Aportes desde la psicología educacional* (19-43). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Merino, J., Mathiesen, M., Mora, O., Castro, G., & Navarro, G. (2014). Efectos del programa talentos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de sus alumnos. *Estudios Pedagógicos*, 11(1), 197-214.
- Ministerio de Educación de Chile. (2007). Decreto 230. Establece normas que regulan el programa promoción de talentos en escuelas y liceos. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=266268>.
- Mönks, F., & Mason, E. J. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research. International Handbook of Giftedness and Talent (2 edition). 141-155. Oxford: Pergamon.
- Narea, M., Lissi, M., & Arancibia, V. (2006). Impacto en la Sala de Clases de un Programa Extraescolar de Enriquecimiento Para Alumnos con Talentos Académicos. *Psykhe*, 15(2), 81-92.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acciones para las Necesidades Educativas Especiales. Aprobado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Salamanca, España.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago de Chile: Archivos Industriales y Promocionales Ltda.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180- 184.
- Rodríguez Maia-Pinto, R y De Souza Fleith, D. (2012) Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología* 30(1), 189-214.
- Sánchez, B., & Flores, A. (2006). *Guía para Padres de niños con Talento Académico*. Santiago de Chile: Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos PUC PENTA UC.

- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save the Children.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., 45-59). Boston: Allyn & Bacon.
- Taylor, R., Smiley, L., & Richards, S. (2009). *Estudiantes excepcionales. Formación de maestros para el siglo XXI*. México: Mc Graw Hill.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249 – 265.
- Valadez, M. & Ávalos, A. (2010). Atención educativa en alumnos sobresalientes y talentosos en escuelas inclusivas. En J. Giraldo y C. Núñez (Eds.), *Inclusión, talento y equidad en una educación de calidad* (25-35). Bogotá, Colombia: Buinania.
- 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* (126-135). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).
- Villarroel, V. A. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *PSYKHE*, 10(1), 3-18.