



Revista de Psicología

ISSN: 0254-9247

revpsicologia@pucp.edu.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú

Perú

S. Renzulli, Joseph

La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos

Revista de Psicología, vol. XXVI, núm. 1, julio, 2008, pp. 23-44

Pontificia Universidad Católica del Perú

Lima, Perú

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829505003>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos

Joseph S. Renzulli¹

Universidad de Connecticut, EE.UU.

Los métodos tradicionales de escolaridad pueden llevar al fracaso la intención de hacer de los colegios lugares de desarrollo de experiencias enriquecedoras para el talento creativo de los jóvenes. El campo de la educación para el sobredotado ha formulado numerosas innovaciones que se han constituido en pilares del sistema educativo en EE. UU. El Modelo de Enriquecimiento Escolar comprende estrategias para incrementar el esfuerzo del estudiante, su gozo y desempeño, así como para integrar un rango de experiencias de aprendizaje de nivel avanzado, junto con destrezas de pensamiento, en todas las áreas curriculares. Cada colegio tiene estudiantes que poseen elevado potencial para el aprendizaje en niveles avanzados, la solución de problemas creativos y la motivación para seguir un trabajo de excelencia y rigor. Más que fuentes de adquisición de información, los colegios deben ser lugares para el desarrollo de talentos en todos sus estudiantes.

Palabras clave: sobredotación, talento, enriquecimiento escolar.

Gifted education and talent development for all

Traditional methods of schooling can fail to bring about schools as places for developing the broadest and richest experiences for creating talent in the young. The field of gifted education has put forward many innovations that have become mainstays of the American educational system. The Schoolwide Enrichment Model comprises strategies for increasing student effort, enjoyment, and performance, and for integrating a range of advanced-level learning experiences and thinking skills into all curricular areas. Every school has students within it who possess the highest potential for advanced-level learning, creative problem solving, and the motivation to pursue rigorous and rewarding work. Rather than being sources for the acquisition of information, schools should be places for developing the talents of all students.

Keywords: Giftedness, talent, school enrichment.

¹ Profesor Emérito de Psicología Educacional y Director del *National Research Center on the Gifted and Talented* de la Universidad de Connecticut, EE.UU. Dirección postal: 2131 Hillside Road Unit 3007, Storrs, CT 06269, EE.UU. Correo electrónico: joseph.renzulli@uconn.edu

El talón de Aquiles de la educación para el sobredotado ha sido su incapacidad para incluir adecuadamente a los niños que no se ubican en este nicho que, por lo demás, tiende a incluir al estereotipo del estudiante exitoso en términos académicos, excluyendo a estudiantes pertenecientes a minorías étnicas, a estudiantes con bajo rendimiento denominados *underachievers*, a estudiantes que viven en pobreza y a aquellos que demuestran su potencial de maneras no tradicionales. Pese a ello, el área de la educación para el sobredotado ha sido un verdadero laboratorio para numerosas innovaciones que luego se han constituido en pilares de la educación general en los colegios públicos estadounidenses. En numerosos aspectos, los programas especiales de todo tipo han presentando oportunidades ideales para evaluar nuevas ideas y experimentar con soluciones potenciales a problemas educacionales de largo tiempo.

Los programas para los estudiantes de alta capacidad han sido un espacio especialmente fértil para la experimentación, debido a que tales programas usualmente no estaban sujetos a guías curriculares prescritas o métodos tradicionales de instrucción. Es en el contexto de estos programas que el movimiento de habilidades de pensamiento se posicionó en la educación estadounidense, y el trabajo pionero de teóricos notables como los doctores Benjamín Bloom, Howard Gardner y Robert Sternberg ganaron la atención de la comunidad educativa.

Otros desarrollos que tuvieron sus orígenes en los programas especiales son actualmente aplicados en la práctica educativa general. Estos desarrollos incluyen: a) la focalización en el concepto más que en la destreza de aprendizaje, b) el uso de currículos interdisciplinarios y estudios centrados en un tema, c) el uso del portafolio del alumno, d) la evaluación por desempeño, e) el agrupamiento combinado de grados escolares, f) los patrones de horarios alternativos y, quizás el más importante, g) el brindar oportunidades para que los estudiantes intercambien roles tradicionales como aprendices y hacedores de ejercicios,

con roles más demandantes que requieren el aprendizaje a través de la acción, investigaciones de primera mano y la aplicación del conocimiento y de las destrezas de pensamiento en problemas complejos.

Las oportunidades de investigación en una variedad de programas especiales nos han permitido el desarrollo de procedimientos instrucionales y alternativas de programación que enfatizan la necesidad de a) brindar un amplio rango de experiencias avanzadas de enriquecimiento para todos los estudiantes y b) usar una variedad de formas en que los alumnos puedan responder a estas experiencias como puntos de partida para el seguimiento individual o grupal de sus actividades. Esta aproximación no es vista como una nueva forma de identificar quién es o no sobredotado, sino que es un proceso que identifica cómo oportunidades, recursos y refuerzos sucesivos pueden brindar apoyo al paulatino involucramiento del estudiante en actividades auto-seleccionadas.

Esta aproximación hacia el desarrollo de elevados niveles de potenciales múltiples en niños se constituye en una alternativa a la práctica tradicional de etiquetar a algunos estudiantes como *sobredotados*, relegando a un segundo plano a los de la categoría *no sobredotados*. El término *sobredotado* es utilizado en nuestro léxico solo como un adjetivo y, aún así, es utilizado desde una perspectiva de desarrollo. Es así que, por ejemplo, hablamos y escribimos sobre el desarrollo de las conductas sobredotadas en áreas específicas del aprendizaje y expresión humana más que acerca de la sobredotación como un estado en sí mismo. Si utilizamos esta palabra, es para nombrar al servicio más que al estudiante. Esta orientación ha dado a numerosos estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje, oportunidades para desarrollar elevados niveles de logros creativos y productivos que, de otra manera, hubieran sido negados dentro de los programas especiales de modelos tradicionales.

Las buenas noticias son que las prácticas hasta hace poco exclusivas para los programas especiales de los sobredotados, están siendo absorbidas por la educación general a partir de modelos de reforma designados para mejorar el desempeño de todos los estudiantes. Esta integración del *know-how* de los programas para sobredotados es percibida como un desarrollo favorable por dos razones.

Primero, la adopción de las prácticas de los programas especiales para sobredotados es un indicador de la viabilidad y utilidad para todos del *know-how* de estos programas, así como del rol que los especialistas en enriquecimiento pueden y deben jugar en el mejoramiento total de la escuela. No es un secreto que la educación remedial en los Estados Unidos ha estado fracasando por mucho tiempo (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). El sobre énfasis en los modelos reeducativos ha disminuido el nivel de reto para la mayoría de la población que se pretendía atender.

Segundo, todos los estudiantes deberían tener la oportunidad de desarrollar sus destrezas de pensamiento superiores, así como de seguir contenidos rigurosos y actividades de investigación de primera mano, más que aquellas de mínimo esfuerzo que hoy se encuentran en los textos escolares. Cuando León Lederman, ganador de un Premio Nobel, testificó frente al Comité de Educación y al Comité Laboral del congreso estadounidense en el año 2000, señaló que los niños entrenados en métodos de investigación de primera mano no solo aprenden ciencias, sino que también experimentan el gozo por aprender, mejorando incluso sus capacidades de lectura (Lederman, 2000).

En mi rol de académico-investigador, tuve oportunidad de observar a un maestro de escuela en Chicago que llamaba la atención de su clase con la siguiente amenaza: “Si ustedes niños no se sientan, no haremos ciencias!” Las formas en que los estudiantes responden a las experiencias de aprendizaje enriquecedoras deberían ser utilizadas como ejemplos para brindar a todos los estudiantes con oportunidades de seguimiento de nivel avanzado. Esta aproximación refleja un ideal democrático que acomoda a todo el rango de diferencias individuales en la población estudiantil completa y abre la puerta a modelos de programas que desarrollan el talento potencial de muchos estudiantes en riesgo que, tradicionalmente, están excluidos de todo, a excepción de los tipos más básicos de experiencias curriculares.

La aplicación del *know-how* de programas para sobredotados en la educación general está apoyada por una variedad de estudios científicos sobre las capacidades humanas realizadas por Bloom (1985), Gardner

(1983; Gardner & Walter, 2002), Renzulli (1978, 1999) y Sternberg (1984, 2000). Estos estudios brindan de manera clara e inequívoca la justificación para concepciones más amplias del desarrollo del talento humano, estableciendo bases contra las prácticas restrictivas y selectivas que guiaron los procesos de identificación en el pasado. Es así que tanto profesionales como personas ajena al campo de la educación están empezando a cuestionarse la eficacia de los programas que se basan únicamente en los puntajes de coeficiente intelectual u otras medidas de capacidad cognitiva como el principal método de identificación de estudiantes que serán beneficiados por los programas diferenciados (*National Association for Gifted Children*, 1997).

Los procedimientos tradicionales de identificación han restringido los servicios hacia un número pequeño de estudiantes que obtenía puntajes elevados en las pruebas, excluyendo por ende a un gran número de estudiantes en riesgo.

Los servicios de educación especial deberán ser vistos como oportunidades para el desarrollo de conductas talentosas, más que como meros certificadores de las mismas. Desde esta perspectiva debemos evitar señalar si una persona es o no es sobredotada, debido a que es muy difícil lograr apoyo para el desarrollo del talento si se incluyen frases tales como “María es una estudiante sobredotada del tercer grado”. Estos tipos de señalamientos pueden ser ofensivos y generar acusaciones de elitismo hacia los programas para sobredotados. Pero fíjense en la diferencia de orientación cuando nos centramos en las características conductuales que conllevan nuestra atención hacia esta estudiante: “María es una estudiante de tercer grado que lee a nivel adulto y tiene una fascinación hacia las biografías sobre los logros de mujeres científicas”. Más aún, tomen atención sobre la lógica del servicio justificable para María: bajo la guía de su maestra de aula, a María se le permite seleccionar libros más avanzados para su capacidad en su área de interés. Asimismo, ella se encuentra con su mentor, una periodista local especializada en temas de género, dos tardes al mes.

Más aún, en la escuela, María participa de un currículo compacto focalizado en sus fortalezas de aprendizaje (i. e. lectura, lenguaje y

ortografía), bajo la tutela de un especialista en educación del sobredotado que ayuda a María a preparar un cuestionario para las entrevistas que usará al entrevistar a científicas locales. ¿Podría el más recalcitrante opositor a los programas de sobredotación oponerse a la lógica o necesidad de este servicio?

La gente joven despliega o tiene el potencial para desplegar su individualidad de numerosas formas. Algunos estudiantes aprenden a ritmos más rápidos y niveles más elevados de comprensión que otros. En ocasiones, este aprendizaje puede focalizarse en una o dos áreas y, en otros casos, puede darse a través del currículo completo. De manera similar, algunos estudiantes son más creativos o artísticos que otros y aún así, otros pueden demostrar el potencial para la excelencia en liderazgo, destrezas organizacionales o relaciones interpersonales.

El modelo del desarrollo del talento total debe brindar especial consideración a los colegios que sirven a la gente joven en riesgo, debido a su limitado manejo del idioma, circunstancias económicas limitadas o asistencia a colegios de baja calidad. Yo creo que es en estos colegios y dentro de esta población estudiantil que se deberán realizar esfuerzos extraordinarios para identificar y cultivar los elevados niveles de talento de la gente joven, talentos que históricamente han pasado desapercibidos y no han logrado ser desarrollados.

¿Qué es el Modelo de Enriquecimiento Escolar?

En este artículo se describe un plan que ha demostrado su efectividad en lograr cambios significativos en la escolaridad. Este plan denominado Modelo de Enriquecimiento Escolar (*Schoolwide Enrichment Model*) (Renzulli & Reis, 1994) es un conjunto sistemático de estrategias específicas para incrementar el esfuerzo del estudiante, el gozo o disfrute por el aprendizaje y su desempeño, integrando un amplio rango de experiencias de aprendizaje de nivel avanzado y de destreza de pensamiento superiores en cualquier área curricular de estudio o patrón de organización escolar. El Modelo de Enriquecimiento Escolar está

basado en la concepción de sobredotación discutida anteriormente. Esta definición se focaliza en los numerosos tipos de aptitudes, talentos y potenciales para el aprendizaje avanzado y la productividad creativa que existen en todas las poblaciones escolares.

El objetivo no es certificar a algunos estudiantes como sobredotados y a otros como no sobredotados, sino brindar a cada estudiante las oportunidades, los recursos y refuerzos necesarios para lograr o maximizar su potencial, apoyando el envolvimiento continuo en las actividades obligatorias y auto-seleccionadas por cada uno. En el Modelo de Enriquecimiento Escolar, el lenguaje del modelo etiqueta a los servicios, no al estudiante. La aproximación general del Modelo de Enriquecimiento Escolar es una que infunde mayores prácticas efectivas en las estructuras escolares existentes.

Cuando los programas se centran en el desarrollo de conductas potenciales de los individuos o en pequeños grupos que comparten intereses similares, podemos evitar las controversias alrededor de la palabra sobredotado, etiquetando a los servicios más que a los estudiantes. A través del uso del Modelo de Enriquecimiento Escolar podemos servir tanto a los estudiantes tradicionalmente de alto rendimiento como María, así como a los estudiantes que muestran sus talentos en una variedad de otras maneras. Una descripción detallada del modelo se encuentra en el anexo de este artículo. Sin embargo, la esencia del plan se basa en una evaluación exhaustiva de las fortalezas de los estudiantes a través de un vehículo denominado el Portafolio de Talento Total (*Total Talent Portfolio*), así como un continuo de servicios diseñados para capitalizar fortalezas variadas (Renzulli & Reis, 1994, 1997).

El Modelo de Enriquecimiento Escolar y la reforma educacional

La mayoría de esfuerzos para realizar cambios en el sistema escolar han fracasado. Pese a que existen especulaciones interminables referentes al motivo por el cual los colegios son tan resistentes al cambio, los teóricos y políticos han concluido que el remendar componentes aislados de un

sistema complejo dará solo la apariencia de una simple mejora, más que un cambio real de largo aliento que desesperadamente buscan los líderes educativos (Schmoker, 2004). Este tipo de situaciones se observan cuando se crean estándares curriculares rigurosos sin considerar la provisión de materiales curriculares adecuados o la capacitación de los profesores en el uso efectivo de los mismos, lo cual niega cualquier valor potencial a los nuevos estándares para mejorar el desempeño académico.

El empoderamiento de los profesores, la gestión del talento en la escuela, el día y año escolar extendido, y la revisión de los requisitos mínimos para las certificaciones de los docentes, son algunos de los indicadores necesarios para iniciar un cambio efectivo cuando las regulaciones del gobierno central deciden iniciar el cambio real, aunque no son las únicas.

¿Cómo establecer un proceso de cambio efectivo que mejore el record de fallos continuos en el mejoramiento de la calidad educativa? El nivel de cambios significativos depende de la ruptura con dos ideas críticas: a) una persona o grupo único conoce la respuesta correcta y b) el cambio es lineal. La única solución razonable es desarrollar un proceso donde la adopción de políticas vaya de la mano con la adopción de prácticas. Los políticos y profesionales de la psicología y de la educación necesitan trabajar de manera colaborativa durante todas las fases del proceso de cambio, examinando la capacidad local y la motivación junto con el deseo de cambio. Por lo tanto, ni los políticos ni los profesionales de la psicología o de la educación por sí mismos van a reformar a los colegios, sino que ambos deben ir de la mano hacia la formulación de la misma visión y el desarrollo de procedimientos necesarios para la realización y sostenimiento de esta visión. Senge (1990) compara la “visualización” con el holograma, una imagen tridimensional creada por la interacción de diversas fuentes luminosas:

Cuando un grupo de personas comparte una visión... cada uno ve su propia imagen. Cada visión representa la imagen total desde un punto de vista diferente. Cuando uno agrega las piezas del holograma, la imagen no cambia en esencia, sino que se vuelve más intensa,

más real en el sentido que la gente puede imaginarse lográndola. La visión no descansa más en los hombros de una persona (o un grupo), sino que es compartida e inunda de pasión y motivación a todos los participantes (p. 312).

El Modelo de Enriquecimiento Escolar ha sido desarrollado alrededor de una visión compartida que mis colegas en *The Neag Center for Gifted Education and Talent Development* de la Universidad de Connecticut y yo tuvimos por espacio de muchos años. Esta visión es también compartida por miles de profesores, consejeros escolares y administradores con quienes hemos trabajado en programas académicos e institutos de verano desde los años 70. Esta visión expresada en palabras simples es la siguiente: que los colegios sean lugares para el desarrollo de talentos.

El logro académico y el mejoramiento del colegio es una parte importante de esta visión. Sin embargo, también creemos que el eje del desarrollo del talento ubica a la necesidad de mejoramiento del logro académico en una perspectiva más amplia sobre los objetivos o metas de la educación. Las cosas que hacen a nuestra nación grande y a nuestra sociedad una de las más productivas en el mundo son manifestaciones del desarrollo del talento en todos los niveles de la productividad humana. Desde los creadores e inventores de nuevas ideas, productos y formas de arte, hasta el vasto número de gente que manufactura, comunica y publicita las creaciones que mejoran y enriquecen nuestras vidas, todos son niveles de excelencia y calidad que contribuyen a mejorar nuestros estándares de vida, así como nuestra forma de vivirla.

Esta visión de los colegios para el desarrollo del talento está basada en la creencia que todos juegan un rol importante en el mejoramiento de la sociedad y que el rol de cada uno puede ser mejorado si brindamos a los estudiantes oportunidades, recursos y refuerzos para aspirar a los niveles más elevados posibles del desarrollo del talento humano. Los individuos talentosos, tienden a ver la vida de manera positiva, lo cual repercute en su propia productividad. De esta manera, el Modelo de Enriquecimiento Escolar es un plan práctico para hacer de nuestra visión de los colegios para el desarrollo del talento una realidad.

No somos ingenuos en temas vinculados con políticos o financieros que en ocasiones sobrepasan los objetivos pedagógicos que son el foco de nuestro modelo. Asimismo, hemos percibido esta visión manifestada en colegios que van desde áreas rurales pobres y aisladas, hasta áreas urbanas con afluencia económica, y las combinaciones de ambas. Nosotros creemos que las estrategias son lo suficientemente flexibles para hacer de cualquier colegio un lugar para el desarrollo del talento.

No existen soluciones rápidas o fórmulas fáciles para transformar colegios en lugares donde el desarrollo del talento sea valorado y desarrollado. Nuestra experiencia ha mostrado, sin embargo, que una vez que el concepto del desarrollo del talento es comprendido, estudiantes, padres, profesores y administradores empiezan a percibir a su colegio de una manera diferente. Los estudiantes están más fascinados y enganchados con el tema de aprendizaje, los padres encuentran mayores oportunidades para participar en diferentes aspectos del aprendizaje de sus niños, más que en actividades aisladas, los profesores empiezan a encontrar y utilizar una variedad de recursos que, hasta ahora, parecían ausentes de sus aulas de clase y los administradores empiezan a tomar decisiones que afectan el aprendizaje más que el mero refuerzo de parches eficientes.

Todos apuestan por los colegios que brindan todo a nuestros jóvenes estudiantes junto con una educación de alta calidad. Todos apuestan por los buenos colegios, porque los colegios crean y recrean una sociedad moderna exitosa. Pese a que cada uno tiene una apuesta por los buenos colegios, los Estados Unidos han tenido que afrontar un gran problema que ha resultado en la baja de confianza por los colegios y la gente que en ellos trabaja, con limitaciones drásticas en presupuestos de apoyo a la educación especial y con una apatía pública o insatisfacción con la calidad de la educación que los jóvenes están recibiendo. Mucho se ha escrito sobre el problema escolar de los Estados Unidos y la cumbre de gobernadores se ha iniciado para generar soluciones a los problemas que enfrentan nuestros colegios. Sin embargo, las miles de conferencias, comisiones y reuniones y las toneladas de informes, proclamas y listas de objetivos, han dado resultados mí nimos, especialmente porque se focalizan en parches desde metodologías tradicionales.

Tres ingredientes clave para el mejoramiento de la escuela

Si los métodos tradicionales han fracasado en brindar cambios sustanciales, debemos buscar modelos diferentes que prometan logros en los tipos de mejoras escolares que necesitamos. Los nuevos modelos deberán focalizar su atención en tres grandes dimensiones de la escolaridad: la acción de aprender, el uso del tiempo y el proceso de cambio en sí mismo.

Focalización en el acto de aprendizaje

El mejoramiento del colegio deberá empezar por ubicar el acto de aprendizaje como el centro del proceso de cambio. Las estructuras organizacionales y administrativas, tales como *vouchers*, gestión de espacio, elección de colegio, clases multi-edad, participación parental y días largos, son consideraciones importantes, pero no tocan directamente la pregunta crucial de cómo podemos mejorar lo que ocurre en las aulas de clase, donde los profesores, estudiantes y el currículo interactúan uno con otro. Una de las cosas que hemos realizado al desarrollar el Modelo de Enriquecimiento Escolar es basar todas las recomendaciones para el mejoramiento de la escuela en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien explicar todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje sobrepasa el objetivo de este estudio, una representación figurativa del proceso de enseñanza-aprendizaje se observa en la Figura 1.

El círculo del aprendiz subraya componentes importantes que los estudiantes traen al proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces, cuando examinamos al aprendiz debemos tener en consideración lo siguiente: a) los niveles de rendimiento actuales en cada área de estudio, b) el interés del aprendiz en temas particulares y formas en las cuales podemos reforzar los intereses presentes o desarrollar nuevos intereses y c) los estilos preferidos de aprendizaje que mejorarán la motivación del aprendiz hacia el material de estudio. Asimismo, las dimensiones del profesor y del aprendiz tienen subcomponentes que deberán ser considerados cuando ubicamos al proceso de enseñanza-aprendizaje como el centro del proceso de mejoramiento de la escuela.

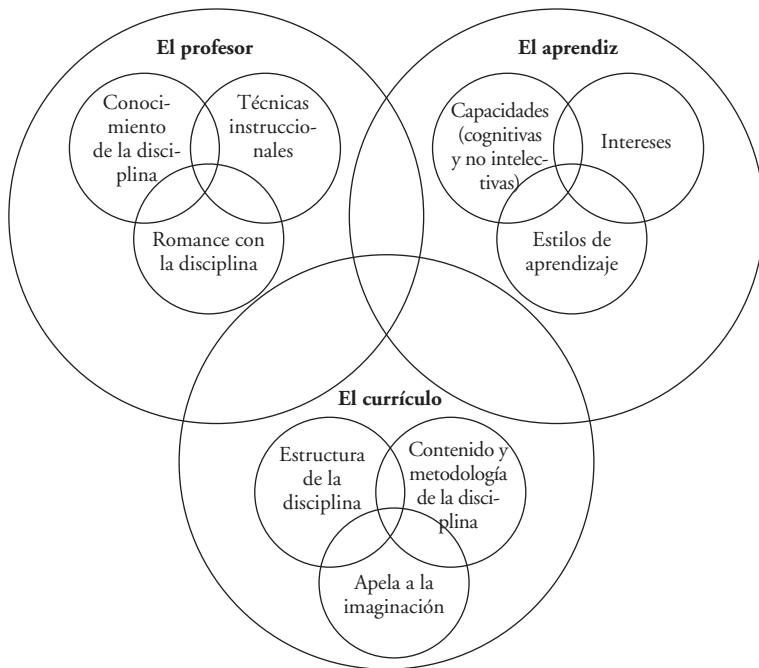


Figura 1. Representación figurativa del acto de aprendizaje.

El uso del tiempo

Si bien sería interesante especular acerca de las razones por las cuales los colegios han cambiado tan poco a lo largo de los siglos, por lo menos parte de las razones serían nuestra imposibilidad de examinar críticamente el tema del tiempo escolar. Si las maneras en que empleamos el tiempo escolar produjeran resultados marcadamente positivos o por lo menos adecuados, tendríamos entonces argumentos para mantener el horario y calendario tradicional escolar. Pero este no es el caso.

Un patrón universal de organización escolar que ha emergido a lo largo de los años ha contribuido a nuestra incapacidad para realizar por lo menos cambios pequeños en el proceso de enseñanza-aprendizaje

en general. Nuestra aceptación pasiva del horario escolar en primaria y secundaria nos hace perder de vista el hecho en que se basa una ley fundamental en el diseño educativo: asumir que el aprendizaje está regulado por el reloj y definido por el calendario anual (Jones & Schwartz, 1994). Al enfrentar la realidad actual, sin embargo, el Modelo de Enriquecimiento Escolar propone un número de patrones de horarios alternativos, en base a reuniones de una o dos clases selectivas al mes desde las principales áreas curriculares. Esta aproximación garantiza que un tiempo designado sea accesible cada semana para grupos de enriquecimiento de nivel avanzado.

Una evolución realista hacia el mejoramiento escolar

La aproximación hacia el mejoramiento escolar recomendada en este modelo es realista, debido a que focaliza en aquellos aspectos del aprendizaje y del desarrollo donde los colegios tienen la mayor influencia y las mayores probabilidades de lograr éxito. Nosotros creemos que el mejoramiento del colegio se puede iniciar y construir a través de estrategias evolutivas de cambio. Estas estrategias deberán concentrarse primero en el acto de aprendizaje, representado por las interacciones que tienen lugar entre los aprendices, los profesores y el currículo.

En las etapas tempranas del proceso de cambio estas estrategias deberán realizar cambios mínimos pero específicos en los horarios existentes, en el uso del texto y en las convenciones curriculares. Estas estrategias deberán basarse en prácticas que ya se han demostrado como exitosas, con resultados favorables en lugares donde fueron utilizadas por períodos de tiempo razonables y con grupos de variado bagaje ético y económico. Nosotros también creemos que el edificio escolar individual es una unidad de cambio para el mejoramiento escolar, y que cambios efectivos y de larga duración sólo ocurren cuando este se inicia, nutre y monitorea desde dentro del colegio mismo. Un simple pero sincero deseo de regulaciones aplicadas de manera vertical, un plan que supone el consenso y la decisión compartida desde la administración, los padres, profesores y consejeros e incentivos para las contribuciones

específicas para con el proceso de cambio son puntos de partida y las únicas grandes decisiones que los políticos necesitan realizar para iniciar un suave pero evolutivo proceso de mejoramiento escolar.

Nuestro objetivo en el Modelo de Enriquecimiento Escolar no es reemplazar estructuras escolares existentes, sino aplicar las estrategias y los servicios que definen el modelo para mejorar las estructuras con las que están comprometidos los colegios. Nosotros vemos este proceso como una infusión más que un reemplazo para el mejoramiento escolar. Los principales logros del proceso son aquellos factores que tienen un soporte directo en el acto de aprender. Las evaluaciones de los programas del Modelo de Enriquecimiento Escolar indican que el modelo es sistemático, de bajo costo en su implementación y práctico en su aplicación para personas entrenadas o no en el tema (Olenchak & Renzulli, 1989).

Cómo empezar un proceso de mejoramiento escolar?

Como todo cambio, una persona o un grupo de personas deberán estar interesados en algo que creen puede ser bueno para su escuela. Es mi deseo que las personas que lean este artículo y los materiales de referencia que se listan al final puedan asumir este rol. Si esto sucede, se recomiendan las siguientes series de actividades para implementar el modelo.

El director y los representantes de los grupos de gestión en la familia nuclear escolar deberán formar el comité organizador. Sólo hay tres normas a seguir para el comité organizador, mientras se embarca en el proceso de exploración del plan presentado en este modelo. La palabra exploración está enfatizada dado que el consenso debe ser logrado en cada etapa del proceso para el plan de trabajo. Primero, todos los miembros del comité organizador deberán brindar información a los padres y maestros sobre el Modelo de Enriquecimiento Escolar con el fin de mantener un debate sobre las ventajas o desventajas del plan. Todos los miembros del comité organizador deberán tener los mismos derechos y oportunidades para expresar sus opiniones. Si la mayoría decide recomendar el plan a

la comunidad escolar, la información deberá llegar a todos los miembros del plantel, incluyendo profesores y padres. Los alumnos mayores (secundaria) deberían participar en las discusiones.

En segundo lugar, el comité organizador deberá organizar una serie de encuentros abiertos de tipo debate incorporando a todos los miembros representativos de los subgrupos en la familia escolar. Durante el proceso de debate es importante evitar separar por grupos a padres, profesores y coordinadores. El agrupamiento por rol es un error clásico que contamina la comprensión y la comunicación en la comunidad escolar y es el principal contribuyente para la mentalidad *nosotros y ustedes* que enfrenta a los grupos. Se deberá repartir a los grupos información impresa, diagramas y figuras de apoyo básicas, así como los resultados de las deliberaciones del comité organizador. Los grupos de discusión deberán elegir a un líder y un secretario de actas que deberán mantenerse durante todo el proceso de evaluación y asistir a todas las juntas y encuentros.

Los encuentros deberán continuar hasta que todos hayan tenido oportunidad de expresar sus opiniones, luego de lo cual se procederá a la votación. El resultado de la votación de cada grupo de discusión deberá ser informado al comité organizador y los resultados deberán darse a conocer a toda la comunidad escolar. El informe deberá contener también las sugerencias y preocupaciones de cada grupo. Si por lo menos las dos terceras partes de los votantes expresan interés en seguir con el plan, el comité organizador deberá realizar los arreglos administrativos correspondientes para entrevistarse con el director o con las autoridades pertinentes. En estas reuniones también es importante apoyarse en el material impreso y en las características del modelo utilizado como estudio piloto o experimental.

Se deberá asegurar que no hay ninguna intención de reemplazar ningún programa o iniciativa que esté encaminada, dado que la manera más efectiva para frenar cualquier intento de cambio es amenazar los programas existentes. Deberá quedar claro que nuestro objetivo es infundir un aprendizaje ejemplar y oportunidades de enseñanza en base al contexto escolar existente.

Una tercera sugerencia está en relación con las estrategias para superar las dificultades que se pudieran suscitar durante las etapas del proceso de evaluación del proyecto. Tomando en consideración que todo plan de cambio en la escuela tendrá resistencias de parte de aquellos que buscan mantener el *status quo*, especialmente si ocupan posiciones de autoridad, se sugiere brindar espacios de debate y discusión suficientes como para que todos los participantes puedan expresar sus opiniones en un proceso democrático.

¿Cuáles son mis beneficios?

Pese a que todos prefieren los buenos colegios, sería infantil asumir que padres que históricamente han tenido un impacto limitado en el cambio escolar estarán motivados hacia iniciativas novedosas que requieren inversión de tiempo, energía y participación en actividades que rompen con el *status quo*. Cada persona que examina el Modelo de Enriquecimiento Escolar deberá preguntarse a sí mismo: ¿En qué me beneficiaré? ¿Qué es lo que yo tendré que hacer? ¿Qué deberé dar o dejar? y ¿Qué obtendré a cambio?

Los políticos y administradores de la educación deberán examinar estos cuestionamientos poniendo énfasis en el tipo de apoyo público necesario para un apoyo financiero adecuado, dentro del presupuesto para la educación pública. El tipo de crítica constante hacia nuestra propuesta va en función a cuánto es que las personas están dispuestas a pagar por la educación pública. Esta situación por lo general desmoraliza a los profesionales de la educación. Por lo general los colegios de otros países son constantemente erigidos como espejos para señalar nuestros errores. Sería interesante pensar que alguna fuerza mágica nos salvará pero en realidad el liderazgo para mejores colegios vendrá únicamente de las personas responsables de los colegios a nivel local.

Más que cualquier otro grupo, los profesores deberán hacerse a sí mismos estas preguntas difíciles. Casi todo profesor tiene una idea acerca de lo que se trata la buena enseñanza. No es una exageración el

señalar que la mayoría de los profesores está descontento con su propio trabajo y con las regulaciones y regímenes impuestos en sus aulas de clase (Plitt, 2004). Sin embargo, debemos hacernos las siguientes preguntas: ¿Existen beneficios para los profesores que desean cambiar sus prácticas de enseñanza tradicionales? y ¿Podemos evitar el cinismo, la frustración y el agotamiento que parecen estar tan presentes en la profesión? El Modelo de Enriquecimiento Escolar está diseñado para brindar oportunidades de mejora en la enseñanza a partir de la aplicación de mejores técnicas pedagógicas.

Finalmente, los padres deberán examinar estas preguntas en relación al tipo de educación que desean para sus hijos e hijas. El Modelo de Enriquecimiento Escolar no intenta reemplazar la focalización de los colegios en el logro académico tradicional, sino enfatizar el desarrollo de un rango mayor de potenciales múltiples en los jóvenes. Los colegios no necesitan ser lugares donde la mayoría tenga resistencia para asistir. Por el contrario, deberían ser lugares para disfrutar y los padres deben tener una comprensión de esto así como un deseo de una educación que vaya más allá de normativas y ejercicios diseñados para “mejorar los puntajes”. Los colegios son lugares para el desarrollo de la mayor cantidad de experiencias ricas imaginables para los estudiantes jóvenes. La atmósfera es favorable para la aplicación de técnicas vinculadas con los programas especiales y que sirven como base para hacer de todos los colegios laboratorios para el desarrollo del talento.

Cada aula de clase contiene a estudiantes jóvenes capaces de continuar con esta tradición. Sin embargo, la tradición no sobrevivirá sin una resolución nacional para invertir en el desarrollo de los potenciales talentosos de todos nuestros jóvenes. Cada colegio tiene dentro de sí estudiantes que poseen los mayores potenciales para el aprendizaje avanzado, la solución de problemas creativos y la motivación para seguir un trabajo riguroso. Es tiempo de ver a los colegios como lugares que van más allá de la adquisición de información o como centros que califican satisfactoriamente en las pruebas de rendimiento – los colegios son lugares para desarrollar los talentos en todos los estudiantes.

Referencias

- Berger, J. (1994). *The young scientists: America's future and the winning of the Westinghouse*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. Nueva York: Ballantine Books.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. & Walter, J. (2002). In a nutshell. En D. J. Levithin (Ed.), *Foundations of cognitive psychology: Core readings* (pp. 761-777). Cambridge, MA: MIT Press.
- Jones, J. H. & Schwartz, C. (1994). *Prisoners of time: Report of the National Education Commission on Time and Learning*. Washington, DC: National Education Commission.
- Lederman, L. (2000, septiembre). *Testimony about the National Science Education Enhancement Act* (H. R. 4272). Documento presentado en el Comité de Educación, Washington, DC, EE. UU. Recuperado el 6 de julio del 2004 de <http://www.ed.gov/pubs/PrisonersOfTime/html>
- National Association for Gifted Children. (1997). *Using tests to identify gifted students*. Washington, DC: Autor.
- Olenchak, F. R. & Renzulli, J. S. (1989). The effectiveness of the School-wide Enrichment Model on selected aspects of elementary school change. *Gifted Child Quarterly*, 32, 44-57.
- Plitt, B. (2004). Teacher dilemmas in a time of standards and testing. *Phi Delta Kappan*, 85, 745-758.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 3-54.

- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1994). Research related to the Schoolwide Enrichment Model. *Gifted Child Quarterly*, 38, 7-20.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence* (2da. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Schmoker, M. (2004). Tipping point: From feckless reform to substantive instructional improvement. *Phi Delta Kappan*, 85, 424-432.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline*. Nueva York: Doubleday.
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7, 269-316.
- Sternberg, R. J. (2000). Patterns of giftedness: A triarchic analysis. *Roeper Review*, 22, 231-235.

Recibido el 25 de enero, 2008

Aceptado el 31 de marzo, 2008

Información para autores

La *Revista de Psicología* de la Pontificia Universidad Católica del Perú se propone publicar artículos originales relacionados con la psicología y basados en trabajos de investigación empírica, teórica y/o aplicada. Asimismo, recibirá contribuciones en la forma de revisiones de literatura y reseñas bibliográficas; notas sobre temas de interés científico, ético y profesional; información sobre eventos de importancia para la psicología y el desarrollo institucional en el Perú.

Los trabajos deben ser originales y no estar considerados para su publicación en otra revista. El contenido de los artículos publicados en la *Revista de Psicología* de la Pontificia Universidad Católica del Perú es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Las contribuciones deben ser preparadas siguiendo las normas del Manual de Estilo de Publicaciones de la *American Psychological Association* (APA). En cuanto a la extensión de los artículos, se solicitan entre 15 y 30 páginas, escritas con fuente *Times New Roman* tamaño 11, a espacio y medio de interlineado.

La primera página debe incluir (a) título del artículo (máximo 12 palabras) en negrita; (b) nombre completo y afiliación institucional de cada autor; (c) breve currículum vitae, dirección postal y correo electrónico de cada autor (a pie de página); (d) resúmenes en castellano e inglés (máximo 120 palabras cada uno); (e) palabras clave en castellano e inglés. Se utiliza el inglés americano.

Todas las páginas del manuscrito deben ser numeradas en el extremo superior derecho. Los subtítulos deben ir en negritas, nunca en mayúsculas. Cada párrafo debe iniciarse con una sangría con tabulador.

Las referencias bibliográficas deben insertarse en el texto (nunca a pie de página) y deben ir alfabéticamente ordenadas al final del manuscrito bajo el subtítulo *Referencias*. El autor debe asegurarse de considerar solamente aquellas fuentes a las que se recurrió en la redacción del texto y no debe contemplar referencias adicionales que no hayan sido mencionadas en el texto. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

Referencia de texto:

Mönks, F. J., Ypenburg, I. H. & Blumen, S. (1997). *Nuestros niños son talentosos. Manual para padres y maestros*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Apellido, Inicial del nombre. (Año). *Título del libro en cursiva*. Ciudad de publicación: Editorial.

Capítulo dentro de texto:

Cueto, S. (2002). Desayuno escolar y rendimiento escolar. En E. Pollitt (Ed.), *Consecuencias de la desnutrición en el escolar peruano* (pp. 265-282). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Apellido, Inicial del nombre. (Año).

Título del capítulo. En Inicial del nombre del editor. Apellido del editor (Ed. si es un solo editor, Eds. si son más de uno), *Título del libro en cursiva* (número del volumen si es más de uno, pp. página inicial-página final). Ciudad: Nombre de la editorial.

Artículo en revista científica:

Mantilla, C. & Sologuren, S. (2006).

Criterios para evaluar la eficiencia: hablan psicoterapeutas psicoanalíticos, conductuales cognitivos, racionales emotivos y psicoanalistas. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 24 (2), 223-266.

Apellido, Inicial del nombre. (Año).

Título del artículo. *Nombre de la revista en cursiva, volumen en cursiva* (año o semestre), página inicial-página final.

Las tablas y figuras deberán ir al final del documento y el autor indicará el lugar donde serán colocadas dentro del texto. La cantidad de tablas y figuras debe reducirse al mínimo necesario para exponer el tema adecuadamente.

La aceptación de los artículos se determinará según los informes de dos miembros del Comité Editorial expertos en el tema tratado. De haber desacuerdo considerable entre ellos, se apelaría a un tercer informe. Las contribuciones son seleccionadas sobre la base de su relevancia teórica y/o práctica. En general, antes que criterios metodológicos o epistemológicos rígidos, se considera el rigor con el cual se trata el tema.

Las contribuciones son publicadas en español e inglés con resúmenes en ambos idiomas.

El envío de contribuciones debe hacerse preferentemente por correo electrónico en archivo adjunto en formato Word 2000 o XP a revpsicologia@pucp.edu.pe. De lo contrario, enviar dos copias impresas del manuscrito y un CD en Word 2000 o XP a Dra. Cecilia Thorne, Departamento de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Apartado 1761, Lima 100-Perú

La *Revista de Psicología* es publicada dos veces al año en los meses de junio y diciembre por el Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú y se encuentra indexada en PsycINFO y Redalyc.