

Impacto en la Sala de Clases de un Programa Extraescolar de Enriquecimiento Para Alumnos con Talentos Académicos

Impact in the Classroom of an Extra School Enrichment Program for Academically Talented Students

Marigen Narea, María Rosa Lissi y Violeta Arancibia
Pontificia Universidad Católica de Chile

Este artículo presenta los resultados de un estudio que exploró el impacto que ha tenido en el aula regular, la participación de uno o más de sus alumnos en un programa extraescolar de enriquecimiento para niños y jóvenes con talentos académicos (PENTA-UC). Este programa funciona dentro de la Pontificia Universidad Católica de Chile y atiende a estudiantes de sectores socioeconómicos desaventajados. Este estudio utilizó una metodología cualitativa y recolectó los datos a través de entrevistas y grupos focales. La muestra estuvo compuesta por: 50 profesores, 11 alumnos¹, 62 compañeros² y 7 directivos. El hallazgo principal es que tener estudiantes en un programa extracurricular de desarrollo de talentos no causa impactos negativos al interior de la sala de clases. Junto con lo anterior, se observan ciertas consecuencias positivas, que no estaban previstas y que potencialmente pueden contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza en las escuelas.

Palabras Clave: *talento académico, programas, sala de clases.*

This article presents the results of a study exploring the impact -at the classroom level- that has had participation of one or more students in an extra school enrichment program for talented students (PENTA-UC). This program is performed at Pontificia Universidad Católica de Chile and receives students from economically disadvantaged groups. The study uses a qualitative approach, and data were collected through interviews and focus groups. The sample was composed by 50 teachers, 11 students, 62 roommates, and 7 principals. The main finding is that having students in an extracurricular program for talent development does not cause negative effects in the classroom. Also, some unexpected positive consequences are observed; potentially, these can contribute to the improvement of teaching practices in the schools.

Keywords: *academic talent, programs, classroom.*

En la búsqueda por mejorar la calidad de la educación, los principales esfuerzos en los países

en desarrollo suelen estar dirigidos a reducir la brecha provocada por las diferencias culturales y socioeconómicas. El tema central suele ser cómo mejorar el rendimiento y la calidad de los aprendizajes, en aquellos alumnos que no están progresando adecuadamente dentro del sistema escolar. Sin embargo, un sistema educacional que se ocupe de las necesidades de todos sus alumnos debería ocuparse también de aquellos con talentos especiales. El tema de la educación de los niños con talentos académicos ha ido adquiriendo mayor relevancia debido a que si estos niños no son adecuadamente atendidos se corre el riesgo de limitar sus potencialidades de desarrollo, sobre todo en aquellos niños talentosos que provienen de sectores socioeconómicamente más desfavorecidos, lo cual puede acarrear importantes costos a nivel personal y social.

Muchos países se han hecho cargo de la necesidad de una educación especial para talentos académicos, invirtiendo en recursos materiales y

Marigen Narea, Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos Dr. Rolando Chuaqui, Pontificia Universidad Católica de Chile.

María Rosa Lissi, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Violeta Arancibia, Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos Dr. Rolando Chuaqui y Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

La correspondencia relativa a este artículo deberá ser dirigida a Marigen Narea, Penta-UC, Vicuña Mackenna 4860, Santiago, Chile. E-mail: mnarea@uc.cl

El estudio reportado en este artículo se basa en la tesis realizada por la primera autora para la obtención del grado de magíster en Psicología y fue financiado por el Proyecto Fondef N° DO211039, *Evaluación de un Modelo de Identificación y Educación de Escolares con Talentos Académicos*, para su transferencia a organismos educacionales en Chile y Latinoamérica.

¹ Por alumnos se entienden aquellos alumnos que están participando del programa PENTA UC.

² Por compañeros se entiende alumnos que no participan del programa, pero tienen en su curso a un alumno PENTA-UC.

humanos, además de orientar sus políticas públicas hacia el desarrollo de centros y programas para talentos. En Chile, se creó el 2001 un Programa Educacional para Niños con Talentos Académicos (PENTA-UC), que se caracteriza por ser extraescolar y de enriquecimiento. Los alumnos que participan en este programa no dejan de asistir a la escuela y están constantemente yendo y viniendo desde el programa a su escuela y viceversa. Esto hace pensar que se podrían estar produciendo importantes impactos, ya que el alumno talentoso sigue teniendo una relación cercana y constante con sus profesores y compañeros de curso, mientras que al mismo tiempo está enfrentando novedosas experiencias de aprendizaje en el programa.

Los programas de talentos pueden tener numerosos efectos más allá de sus límites, lo que implica que para evaluarlos se necesita ampliar el foco, examinando tanto el contexto como los posibles efectos colaterales en el sistema dentro del cual operan.

La presente investigación buscó describir qué está sucediendo con el entorno escolar de los niños que participan de un programa extraescolar de enriquecimiento de talentos académicos. El análisis se focalizó en la sala de clases, con el fin de lograr caracterizar qué tipo de relaciones entre compañeros, profesor y alumno, se están produciendo y cuáles son las percepciones de sus diferentes actores, ya que este es el espacio donde el alumno talentoso pasa la mayor parte del tiempo, y por tanto, donde se podrían estar produciendo mayores efectos.

Antecedentes

Definición de Talento Académico

El talento es un concepto relativo, que varía según el momento histórico y el contexto cultural y sociopolítico desde donde se define (Borland, 2003). En términos generales, su definición depende de la comparación con una población con características demográficas similares (Tannenbaum, 2000). Es así como, actualmente, talento es entendido como una habilidad superior de una persona en relación a sus pares, en una o más áreas del quehacer humano (Gagné, 1993b). Convencionalmente, las personas que se encuentran en el 10% superior en la curva normal se consideran talentosas (Gagné, 1993a).

Este estudio se centró en un talento específico, denominado talento académico, el cual implica una habilidad significativamente superior, en uno o más

ámbitos del quehacer académico tradicional: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades (Mönks & Katzko, en prensa).

Etiquetamiento

Algunos investigadores afirman que tiene algunos efectos positivos etiquetar a un niño como talentoso. Indirectamente, el nombrar a alguien como dotado produciría una gratificación interna y un aumento de la confianza en sí mismo, lo que tendría efectos positivos en la autoestima (Hoge & Renzulli, 1991). Por otro lado, la mayoría de los estudiantes manifiesta que el aspecto más positivo de ser considerado talentoso es en el plano personal (Kerr, Colangelo & Gaeth, 1988), ya que lo consideran una oportunidad para su desarrollo.

En relación a los efectos negativos, los mismos alumnos consideran que el ámbito más afectado es el social, específicamente la interacción con sus pares (Colangelo, 1997). Además, existiría un sentimiento de que otros se “aprovechan de ellos” y de sobreexigencia de parte de sus profesores y padres (Arancibia & Bralic, 2003).

Kauffman (2003) sostiene que los alumnos dotados casi siempre saben que son diferentes, pero no necesariamente que son talentosos, lo que en ocasiones los lleva a pensar que son “estúpidos” porque los demás no los comprenden. Luego de que son etiquetados como “talentosos” su autoimagen cambia y comprenden sus diferencias.

En relación al etiquetamiento y al sistema escolar, un estudio realizado por Cross, Coleman y Stewart (1993 citado en Moulton, Housewright & Bailey, 1998) sugirió que el “etiquetaje” surge de manera informal entre estudiantes y profesores dentro de las escuelas, y éste tiene efectos penetrantes y poderosos en las vidas de los estudiantes dotados, ya que su autoconcepto y ajuste personal son afectados.

Moulton, Housewright y Bailey (1998) plantean que los aspectos más negativos de la etiqueta de dotado incluyen el ser apodados “mateos” o “nerds” y el que sus pares se aprovechen de ellos; además, la carencia de un buen manejo del profesor en el aula aumenta la sensación negativa hacia el etiquetamiento. Ante el tema del “etiquetaje” de los alumnos talentosos, se plantea que los profesores deben concentrarse en buscar métodos que minimicen posibles impactos negativos, en lugar de evitarles la experiencia del todo. Además, algunos autores plantean que los profesores deben supervisar no sólo el cambio de relación con sus compañeros dado por el etiquetaje,

sino su propia interacción con estos alumnos (Moulton, Housewright & Bailey, 1998).

Sistema Escolar y Alumnos Talentosos

Los alumnos dotados afrontan varios problemas al interior del aula, pudiendo ser condenados al ostracismo por ser etiquetados de extraños y diferentes (Silverman, 1993a citado en Winner, 1997), o experimentar aburrimiento debido a la carencia de desafíos apropiados (Gross, 1993 citado en Winner, 1997; Kaur, 2004).

Por último, se podría decir que las escuelas son ambivalentes hacia los dotados, ya que en este entorno el niño talentoso es admirado a la vez que envidiado e incomprendido (Colangelo & Brower, 1987). Mulhern (2003) agrega que el sistema educacional tiene la falsa creencia de que sin hacer nada los niños talentosos subirán el nivel de los demás compañeros de su curso, lo cual en definitiva, no sucede.

Relaciones con el Profesor

En cuanto a la relación profesor-alumno, al parecer algunos docentes serían más aptos que otros para responder a las necesidades de los estudiantes talentosos en el aula regular. Las actitudes, las creencias y la autoeficacia parecen influir en la forma en que los profesores se relacionan con estos estudiantes (Jordan, Lindsay & Stanovich, 1997). Se ha observado que los niños talentosos suelen opinar sobre la manera de enseñar del profesor y ser muy dominantes en clases, presentando problemas para aceptar la autoridad y los límites (Landau, 1990).

Por su parte, los niños talentosos pueden presentar dos tipos de actitudes problemáticas dentro del aula. La primera es de desmotivación ante lo cual el profesor los percibe como malos alumnos. Por otro lado, hay alumnos que hacen preguntas frecuentemente y participan en la clase, ante lo cual el profesor puede percibirlos como una amenaza o un elemento disruptivo (Bralic & Romagnoli, 2000). Por otra parte, Westberg, Archambault, Dobyns y Salvin (1993) plantean que los profesores a menudo no acogen las necesidades de estos niños, y muchos de ellos tienen poca o ninguna capacitación sobre la educación de niños talentosos (citado en Winner, 1997).

Dávalos y Griffin (1999), plantean que las necesidades de los estudiantes dotados pueden ser atendidas en un aula regular, sólo si se dan ciertas condiciones. El profesor debe: (a) entender las ventajas de una educación individualizada y estar motivado por

utilizarla; (b) estar dispuesto a dar el control del estudio a los propios estudiantes; (c) entender las necesidades académicas, sociales y emocionales de los alumnos dotados y estar preparado para apoyarlos; y (d) recibir la capacitación apropiada para poder utilizar las técnicas de enseñanza individualizadas. De esta forma disminuirán las frustraciones de los profesores que intentan responder a las diferentes necesidades que presentan los alumnos con diferentes capacidades al interior de la sala de clases.

Mönks, Ypeburg y Blume (1997), nombran algunas actividades que los profesores tienden a realizar con los niños talentosos al interior de la sala de clases, como otorgarles un rol de asistentes en tareas académicas o de tutores de sus compañeros. Si no se realizan de buena manera pueden ser poco estimulantes.

Relación de los Alumnos Talentosos con sus Pares

Janos, Fung y Robinson (1985) afirman que los niños talentosos muestran un satisfactorio y exitoso ajuste en situaciones sociales con pares y adultos, y sólo una minoría de estos niños presentan problemas sociales. Sin embargo, no hay acuerdo respecto a la relación entre talento y ajuste social, existiendo por un lado investigaciones que indican que los niños talentosos no son populares, reportando problemas de ajuste social o problemas conductuales; y por otro lado, investigaciones que muestran un buen ajuste social (Gross, 2002).

Los niños dotados suelen tener una madurez social y emocional mayor que la de sus pares cronológicos. Esto puede ser un recurso, al proveer las habilidades necesarias para crear y nutrir amistades fuertes, o un obstáculo al crear diferencias entre ellos y los demás niños. El rechazo del grupo de pares es común en los niños altamente dotados (Moon, Jurich & Feldhusen, 1998).

Algunas dificultades en lo social pueden ser: más dificultades de ajuste social que el promedio de los niños, dificultades de comunicación efectiva, sentimientos de inferioridad física, dificultad de relación con su grupo etéreo y aislamiento (Janos, Marwood & Robinson, 1985). Ante esto los niños talentosos intentan estar en conformidad con sus amigos, y para esto evitan ser líderes de sus grupos, ser diferentes o asumir responsabilidades (Landau, 1990).

Muchos adolescentes talentosos creen que sus altas capacidades son una dificultad para sus relaciones sociales. Ante esto ellos mismos utilizan va-

rias estrategias de adaptación como: ocultar su talento, usar el humor, ayudar a otros, realizar otras actividades, etc. (Moon, Jurich & Feldhusen, 1998; Swiatek, 2001). Freedman (1997) afirma que ellos tienden a ser simpáticos, adaptables, altruistas y, usualmente, tienen muchos amigos.

Existe preocupación por parte de los padres y educadores respecto al posible rechazo que podrían enfrentar, de parte de sus pares, los niños que son identificados como dotados y que son reclutados para un programa especial para talentosos. Fisher (1981 citado en Cornell, 1990) reportó que los padres mostraban preocupación de que la etiqueta de “niño dotado” fuera a crear envidia en los pares de sus hijos. Pero no se ha encontrado ninguna evidencia que apoye dicha preocupación, no se ve más rechazo que el expresado por cualquier actividad escolar excluyente, que seleccione a sus integrantes (Colangelo & Kelly, 1983).

Programas y Modelos Curriculares en Educación de Talentos

Existen diversos tipos de programas para niños con talentos académicos, diferenciándose unos de otros en aspectos tales como si funcionan dentro o fuera del sistema de educación regular, si son de enriquecimiento o aceleración, y si son intensivos y de corta duración, o son extendidos en el tiempo (Bralic & Romagnoli, 2000).

Los programas que se realizan dentro del sistema escolar pueden ser tipo *pull-out* (se saca al alumno de las clases durante algunas horas a la semana), se pueden dar clases especiales en el colegio común, se hacen programas de diferenciación curricular en la clase común o definitivamente se crean colegios especiales para desarrollar el talento (VanTassel-Baska, 2000).

En cuanto a los programas que se dan fuera del sistema escolar estos se pueden desarrollar como programas de enriquecimiento extracurricular (actividades complementarias al curriculum común) o como programas de aceleración extracurricular (avanzan las materias del curriculum a mayor velocidad que el común de los alumnos) (VanTassel-Baska, 2000).

Todas estas modalidades tienen sus ventajas y desventajas. Según Olszewski-Kubilius (1997) la ventaja de un programa extraescolar es que aumenta las expectativas y aspiraciones de rendimiento educacional, a causa del buen resultado obtenido en un ambiente exigente de aprendizaje. Además, habría un aumento de la capacidad para aceptar a otros, ya que el niño conoce y convive con estudiantes de

diversos grupos culturales y socioeconómicos. Este tipo de modelo curricular responde a la preocupación por no desarraigar al estudiante de su medio escolar y social natural (Culross, 1997).

Una posible desventaja de este modelo sería que los alumnos talentosos a menudo sufren una disminución en su autoconcepto académico cuando se matriculan en un programa de talentos. Ellos se sienten menos capaces cuando se dan cuenta que hay otros niños igual de brillantes que ellos (Plucker & Stocking, 2001).

En cuanto a los modelos que operan dentro del sistema escolar, una ventaja sería que, al parecer, la presencia de alumnos altamente capaces eleva el nivel de la instrucción para todos los estudiantes de la sala de clases (Blumen-Pardo, 2002; Culross, 1997).

Algunos afirman que desarrollar el talento académico dentro de clases heterogéneas trae algunas desventajas como, por ejemplo, que los alumnos dotados se aburren y frustran por la carencia de desafíos y los alumnos “normales” se frustran porque no entienden. Además, a los profesores se les hace muy difícil responder a las diversas necesidades de un grupo tan heterogéneo (Cramond, Benson & Martin, 2002), y no conocen las características de los alumnos talentosos y no saben cómo trabajar con ellos dentro de la sala de clases (Culross, 1997).

Características Distintivas del Programa Educativo Para Niños con Talentos Académicos PENTA-UC

El PENTA-UC tiene ciertas características especiales que hacen pensar en posibles impactos en el sistema escolar: es un modelo de enriquecimiento, extraescolar, extendido en el tiempo y atiende a niños provenientes de contextos socioeconómicos desaventajados.

Al ser de enriquecimiento, ofrece a los niños y jóvenes con talentos académicos, oportunidades de aprendizaje que complementan, amplían y profundizan las que les son habitualmente provistas por su experiencia escolar, ordenadas de acuerdo a sus áreas de interés, conocimientos previos, velocidad y estilo de aprendizaje.

Actualmente, el programa atiende alrededor de 600 alumnos, de 6° básico a 4° medio. Durante el primer y segundo semestre del año académico, se les ofrecen cursos y talleres los viernes de 15:00 a 18:00 hrs. y los sábados de 09:00 a 14:00 hrs. Se ofrece además, una temporada académica intensiva en enero (dos semanas). Esto hace que los niños

que participan estén constantemente entre el programa y su escuela, interactuando en las dos realidades sin perder el contacto con sus profesores y compañeros de escuela. Además esto se da de manera constante durante todo el año escolar.

Los alumnos provienen en su gran mayoría de familias de escasos recursos y bajo nivel educacional. Además, las escuelas o liceos de donde provienen estos estudiantes son en su mayoría escuelas municipales (subvencionadas por el Estado), las que tienen en su conjunto una calidad de los aprendizajes mucho más baja que el resto de los establecimientos educacionales, de acuerdo a mediciones nacionales.

Considerando la importancia de este programa en el contexto nacional y la falta de antecedentes en otras partes del mundo respecto al impacto que programas de este tipo puedan tener en el sistema escolar de origen de los participantes, se hace altamente relevante el indagar las repercusiones que pueda estar teniendo en los establecimientos educacionales. Este es el problema que se abordó en este estudio, el cual tuvo como objetivo indagar el impacto, a nivel de sala de clases, de la participación de algunos estudiantes en el PENTA-UC.

Método

El estudio es exploratorio-descriptivo, ya que busca mediante métodos cualitativos, indagar las percepciones de los diferentes actores en relación a un fenómeno, que en este caso es el impacto dentro del aula escolar de la participación de uno o más alumnos en un programa extraescolar de desarrollo de talentos académicos.

Participantes

El estudio tomó como unidad de análisis el establecimiento educacional para evaluar, en el conjunto de actores, el impacto percibido por la participación de sus estudiantes en el programa PENTA-UC.

Se seleccionaron siete establecimientos educacionales considerando que tuvieran un número importante de alumnos participando en el Programa y que tuvieran tanto enseñanza básica como media.

En este estudio la población de estudiantes son los alumnos que postularon al Programa y fueron seleccionados (569 estudiantes). Finalmente, la muestra quedó constituida por 50 profesores, 62 compañeros, 7 miembros del equipo directivo y 11 alumnos participantes en el Programa.

Técnicas de Recolección de Datos e Instrumentos

Las técnicas utilizadas para recolectar la información fueron los grupos focales y la entrevista individual semi-estructurada. Se elaboraron pautas específicas para directivos, profesores, compañeros y alumnos participantes.

Procedimiento

En cada establecimiento, la recolección de datos estuvo a cargo de una ayudante, la que era egresada de Psicología o cursaba el último año de esta carrera.

En cada establecimiento educacional se llevó a cabo una entrevista con un directivo; una entrevista con un profesor y/o con alumnos participantes del programa; un grupo focal con profesores y un grupo focal con compañeros de alumnos participantes (ver Tabla 1). La etapa final del análisis y sistematización de los datos estuvo a cargo de las investigadoras y una ayudante de análisis.

Se efectuó una triangulación en dos niveles: (a) personas diferentes codificaron los datos por separado y (b) se complementó la información obtenida de diversas fuentes (e.g., profesores, compañeros y alumnos).

Tabla 1
Número de grupos focales, entrevistas y número de participantes

| | Comuna | Dependencia | n° de directivos | Entrevistas | | Grupos Focales | |
|---|-------------|---------------|------------------|---------------|------------------|------------------|------------------|
| | | | | n° de alumnos | n° de profesores | n° de profesores | n° de compañeros |
| 1 | Puente Alto | Municipal | 1 | 1 | 1 | 1 (8) | 1 (12) |
| 2 | Puente Alto | Municipal | 1 | 1 | -- | -- | 1 (8) |
| 3 | La Florida | Particular | | | | | |
| | | Subvencionado | 1 | 2 | -- | 1 (11) | 1 (8) |
| 4 | La Florida | Municipal | 1 | 2 | -- | 1 (5) | 1 (6) |
| 5 | Puente Alto | Particular | | | | | |
| | | Subvencionado | 1 | 1 | 1 | 1 (7) | 1 (12) |
| 6 | La Florida | Municipal | 1 | 2 | 1 | 1 (8) | 1 (9) |
| 7 | La Florida | Municipal | 1 | 2 | 1 | 1 (7) | 1 (8) |
| | Total | | 7 | 11 | 4 | 6 (46) | 7 (62) |

Resultados

Los impactos percibidos al interior de la sala de clases, se refieren a aquellos cambios o efectos que se han desencadenado al interior del aula, asociados a la participación de uno o más alumnos en un programa extraescolar de desarrollo de talentos. Estas posibles consecuencias han sido percibidas por los diferentes actores del sistema educativo y se han dado, tanto a nivel de los actores en sí mismos (alumnos y profesores) como de la dinámica relacional al interior del aula, en la cual interactúan alumnos asistentes al programa, compañeros y docentes.

Resultados Descriptivos

Impactos en los Actores de la Sala de Clases

Al parecer, que uno de los miembros de la sala de clases participe en un programa extraescolar de talentos, tiene efectos directos en sus actores: el alumno participante del programa y el profesor del aula regular.

Efectos directos en el alumno que participa. Se han percibido ciertos cambios o una mayor madurez en características previas, en los alumnos desde que participan en el programa de talentos.

En primer lugar, estos alumnos han evidenciado ciertos cambios a nivel personal, que son nombrados por los diferentes actores como “crecimiento personal”. Los cambios en este ámbito son reportados por los directivos, docentes, compañeros e incluso el mismo alumno participante. Un cambio importante es que los alumnos participantes muestran, por lo general, una mayor autoestima y seguridad en sí mismos, lo que ha llevado a algunos a superar su timidez, que les permite hablar en público y tener menos temor de dar a conocer sus opiniones.

En segundo lugar, habría ciertos cambios en el ámbito académico. Los distintos actores perciben un incremento en el monto de conocimientos de los alumnos participantes y, en ocasiones, afirman que estos mayores conocimientos se traducen en un mejor rendimiento.

Por otro lado, se percibe un cierto desarrollo en las habilidades cognitivas necesarias en el proceso de aprendizaje. En ocasiones, es una percepción general sobre un mejoramiento en su capacidad de aprendizaje y, en otras, es un mejoramiento de una habilidad específica: incremento en la atención, el razonamiento y la creatividad.

Finalmente, se observa un efecto en su “actitud hacia al aprendizaje” que se refiere a un aumento en

la motivación por aprender. El aumento por el gusto de aprender lo perciben principalmente los mismos alumnos que participan del programa, pero también sus compañeros y profesores. Sólo en ocasiones puntuales los docentes expresan ver a algunos de sus alumnos que participan en el PENTA-UC cansados o desmotivados.

Efectos en el profesor. En primer lugar habría algunos efectos sobre la percepción que los docentes tienen del alumno participante. Algunas características con que los docentes describen a los alumnos es que son más participativos y críticos, lo cual se asocia a que tienen mayores conocimientos. Además, los docentes se forman expectativas sobre lo que estos estudiantes pudieran llegar a hacer dentro del colegio, como ser líderes, modelos o monitores para sus compañeros. Por otro lado, se forman expectativas sobre su futuro, ya que perciben que el participar en este programa amplía las expectativas académicas.

Algunos docentes hablan de ciertos aprendizajes que han obtenido debido a la participación de alguno de sus alumnos en el programa. Especialmente, aquellos de educación básica, reportaron haberse formado una visión distinta de los alumnos que no tienen una buena conducta o buenos rendimientos, al ver que estos también pueden ser talentosos. Además los docentes expresan que han podido cuestionarse su desempeño entre ellos mismos:

“El... aprendizaje que podría revelar, es el hecho que nos enfrentamos, o sea, tuvimos la capacidad de enfrentarnos, como profesores, frente a un tema conflictivo como es ‘tu clase no motiva a los alumnos’, o ‘este niño no se siente motivado por lo que tú estás haciendo’, o ‘¿qué está fallando en mí que a ella le resulta y a mí no?’” (Profesor, básica, 7.7.116).

Finalmente, los profesores indican que la participación de sus alumnos en el programa PENTA-UC, es una fuente de satisfacción personal, aportándoles alegría y orgullo.

Impactos en las Interacciones que se Desarrollan al Interior de la Sala de Clases

No hay que olvidar que las interacciones son dinámicas, por lo cual una modificación en una de las interacciones tiene, inevitablemente, impactos en los demás miembros del sistema.

Efectos en la relación profesor-alumno participante en el programa de talentos. Los efectos en la relación profesor-alumno participante, tienen relación con la percepción de los entrevistados de un

trato especial del docente hacia los alumnos que participan en el programa de talentos. Gran parte de los entrevistados percibe que al alumno participante se le da un trato preferencial dentro del aula, lo cual es dado a conocer, principalmente, por los compañeros de curso; algunos alumnos participantes también lo mencionan. Sólo en contadas ocasiones los mismos profesores hablan de cierto trato preferencial. En relación a este trato los compañeros hacen una aclaración, acotando que son sólo algunos docentes los que tienen un trato especial con los alumnos que participan en el programa de talentos.

Este “trato preferencial” es ejemplificado por los entrevistados como poner más atención al alumno talentoso que a sus compañeros cuando participa en clases o tender a darle la palabra a estos para que respondan:

“No, es que no sé, en realidad, es como que te ayuda más; no, pero igual que a todos, sí, pero... como que te pone atención si uno quiere decir algo, él, pesca siempre. A todos en realidad, pero como que, no, yo siento que como que conmigo es más simpático” (Alumno Participante, media, 7.9.1.204).

Otro tipo de trato preferencial es que en ocasiones los docentes hacen excepciones en relación a las evaluaciones de estos alumnos, diferentes criterios o siendo más flexibles con ellos.

El que exista una posible atención preferencial no es percibido como un problema en sí mismo, según las opiniones de los diferentes actores. El conflicto se produce cuando el docente, por atender al alumno que participa en el programa, deja de atender al curso en general, lo cual es visto como injusto desde los compañeros:

“...pero yo creo que la parte más negativa es lo que dijo B... que a veces como que la profesora deja de lado a curso y se pone a conversar con ella, a explicarle a ella, solamente a esa persona y los demás quedan como en el aire... como que no entienden mucho, entonces yo creo que la profesora lo que le está explicando a ella debería explicárselo a todo el curso no solamente a esa persona.” (Compañeros, media, 6.8.137).

Efectos en el manejo instruccional del docente del alumno que participa en un programa extraescolar de talentos al interior del aula. El alumno que participa en un programa extraescolar de desarrollo de talentos trae a la sala de clases experiencias de aprendizajes diferentes y nuevos conocimientos, lo cual contribuye a aumentar su participación en la clase. El profesor por tanto, debe aprender a

manejar los efectos que produce que este alumno tenga un mayor interés por participar, para asegurar que los demás estudiantes también participen.

Varios profesores de establecimientos municipales, dicen percibir que los alumnos PENTA-UC guían un poco la clase, ya que preguntan más, lo que inevitablemente afecta la dinámica del curso:

“...entonces generalmente responden ellos, entonces yo trato que no respondan, para que respondan, participen los demás, porque siempre ellos van a responder y yo ya sé que ellos saben, pero yo no sé si saben los demás, entonces ahí tenemos una pequeña dificultad, pero en general, el asunto de trabajo de clases, ellos, son alumnos participativos, además que me entienden rápido,... y tienen mejor capacidad de razonamiento crítico.” (Profesor, básica, 1.7.52)

Los profesores perciben que los alumnos participantes en el programa pueden llegar a ser un elemento positivo y algunos consideran incluso que estos alumnos los pueden ayudar a realizar mejor sus clases. En ocasiones algunos docentes toman los comentarios de los alumnos PENTA-UC para profundizar en un tema o motivar el interés de los alumnos sobre éste. Una estrategia utilizada es instar a estos alumnos a comentar lo que ellos han trabajado en el programa.

Esta frecuente participación de los alumnos PENTA-UC, puede volverse algo negativo cuando con su participación no dejan que sus compañeros participen, o los compañeros se inhiben de participar, porque se avergüenzan. También, esta participación puede llegar a producir molestia para el profesor, ya que el alumno puede mostrarse más bien soberbio y puede llegar a interrumpir la dinámica de la clase.

En la mayoría de los establecimientos, algunos profesores se apoyan en estos estudiantes a través de instancias específicas de ayuda, tales como asignarles el rol de monitores, jefes de grupo o pedirles que organicen alguna actividad.

Por otro lado, estos alumnos pueden aportar en el desarrollo de las actividades al traer a clase material del PENTA-UC que algunos profesores utilizan en sus clases. Algunos ejemplos de las actividades que se han transferido al aula regular son guías, ejercicios de ciencias y concursos de literatura:

“a mí una vez me pasó una situación con el F, yo estaba haciendo unos ejercicios y él me dice: “tía, eso mismo me están pasando en el PENTA-UC” entonces a ver trae la guía, a la otra clase la traje y vine y saqué unas preguntas de ahí y

se las puse al curso, entonces, varios lo desarrollaron, entonces, se dan cuenta, están haciendo lo mismo que el PENTA-UC” (Profesores, básica, 1.6.206).

Los docentes tienen la percepción de que el alumno que participa en el programa de talentos pide más de ellos, lo cual es percibido por algunos como un estímulo que los motiva a desarrollar clases mejores y más desafiantes, lo que se traduciría en mejores oportunidades de aprendizaje para todo el curso.

Efecto en la relación alumno participante-compañeros de curso. Según profesores y compañeros, en general los alumnos talentosos mantienen el mismo estilo de relación con sus compañeros que tenían antes de ingresar al programa.

Los compañeros y profesores perciben en general que los alumnos PENTA-UC no intentan sobresalir y no hacen alarde sobre su asistencia al programa, lo cual produce que no tengan malas relaciones con sus compañeros y que incluso sus compañeros se acerquen a pedirles ayuda.

Uno de los cambios positivos que se reportan en el ámbito de la relación entre el alumno talentoso y sus compañeros es una mayor actitud de ayuda, debido a que ha adquirido nuevos conocimientos y experiencias. Los compañeros y los mismos alumnos que participan en el programa, señalan que por estar en el “Penta” pueden explicar mejor a sus com-

pañeros. Por otro lado, los compañeros expresan que por lo general los alumnos “Penta” son solidarios y muestran una actitud de ayuda hacia ellos: “...y si uno les pide ayuda ellos nos enseñan, si uno les dice –oye D podía hacer una clase de Biología– ella se da el tiempo y nos enseña.” (Compañeros, media, 6.8.184).

Sin embargo, hay algunos casos en los cuales estos estudiantes se muestran menos dispuestos a compartir sus conocimientos y a ayudar a sus compañeros. Esto parece depender de características personales de los alumnos, lo cual causa cierta molestia en los otros estudiantes.

Una consecuencia negativa que se reporta, excepcionalmente, es que en algunos casos, cuando un alumno PENTA-UC saca malas notas o se equivoca, sus compañeros lo molestan, lo cual se da principalmente en alumnos de enseñanza básica. A pesar de lo anterior, la mayoría de los docentes describen que el alumno se adapta al grupo y que la relación que se da con sus compañeros es buena y exenta de envidias.

Análisis Relacional

El análisis de los resultados obtenidos llevó a la formulación de un modelo que permite comprender el fenómeno en estudio, es decir, el impacto en el

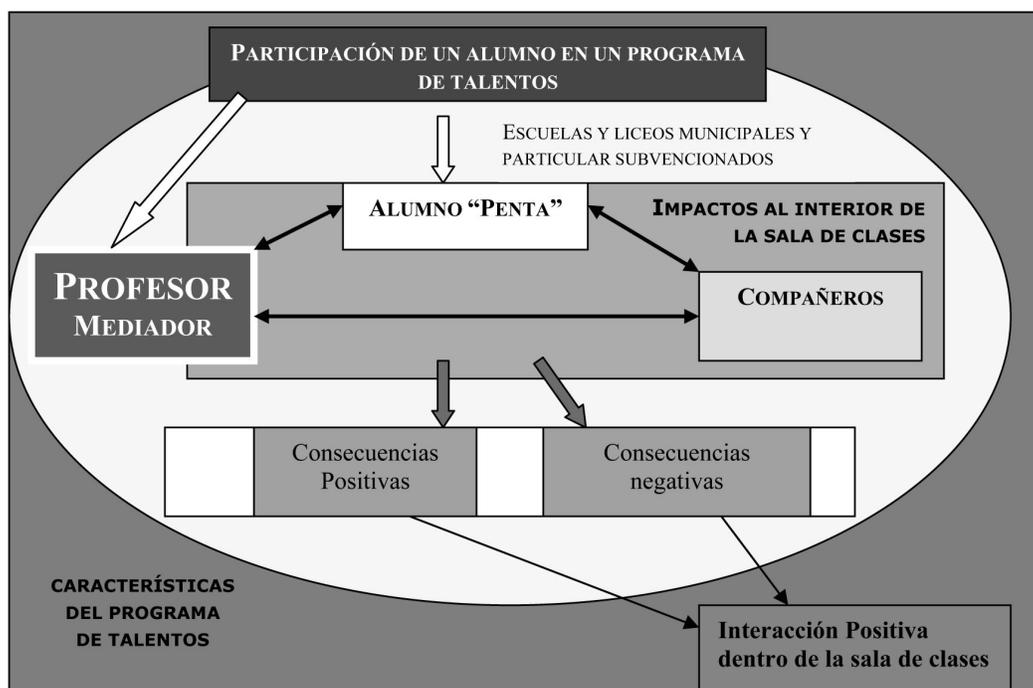


Figura 1. Análisis relacional de los resultados.

aula regular de la participación de uno o más de sus alumnos en un programa de talentos. En la Figura 1 se puede observar el desarrollo del fenómeno de interacción entre el alumno talentoso y los demás miembros de su aula escolar.

Este programa tiene características que influyen “estructuralmente” en cómo se desarrolla este fenómeno. Entre estas destaca el que al ser un programa extraescolar, los alumnos asisten regularmente, durante todo el año académico, tanto a la escuela como al programa. Esto, inevitablemente influye en la vida del alumno, ya que debe aprender a compatibilizar estas dos actividades. Este hecho hace que de una u otra forma, la experiencia de participar en este programa será dada a conocer a los demás miembros del aula –compañeros y profesores– y podría estar teniendo efectos en ellos.

Si esta característica no existiera y fuera un programa de desarrollo de talentos con otras características, ninguno de los procesos desencadenados por esta participación ocurrirían. Por otro lado, si fuera un programa al interior de la escuela sin duda los procesos desencadenados serían diferentes.

Este impacto dentro de la sala de clases se desarrolla dentro de un *contexto*, el cual se destaca porque las aulas están dentro de colegios municipales o particulares subvencionados, de dos comunas que albergan familias de estratos socioeconómicos medio y medio bajo. Este contexto indica que los alumnos que participan en el programa, antes de participar en éste, probablemente, no tenían un espacio para desarrollar sus potencialidades. Además, tanto compañeros como docentes no siempre tienen la oportunidad de conocer nuevas metodologías o experiencias de aprendizajes como las que se experimentan en este programa de talentos. Estas características, hacen pensar que podría darse un impacto mayor en el aula que si se tratara de alumnos que asisten a establecimientos de niveles socioeconómicos altos. La experiencia de un niño de participar en un programa para talentos académicos, les abre las puertas para conocer una experiencia novedosa, enriquecedora y complementaria a la educación regular, tanto a los compañeros como a los docentes. Además, el que pertenezcan a un contexto en el cual no siempre existan muchas alternativas para desarrollar las potencialidades, los lleva a valorar a este programa como una gran oportunidad.

Las *condiciones causales*, es decir, el evento que impulsa ciertos impactos en el aula es que un alumno fue seleccionado y, actualmente, está participando semanalmente en un programa para desarrollar sus talentos académicos. Al parecer, este hecho ha

provocado tanto efectos directos en los actores de la sala de clases, como efectos más indirectos sobre las interacciones que se dan en el aula.

En cuanto a los *efectos directos* en el alumno participante, los actores perciben logros tanto en el ámbito cognitivo, como en su desarrollo personal. También se reportan efectos directos en los profesores, principalmente, respecto a su forma de percibir a los alumnos talentosos.

Este alumno participante, con los cambios que está experimentando, se encuentra con sus compañeros de curso y sus profesores (que también han experimentado cambios) dentro de su sala de clases, lo cual inevitablemente produce algunos efectos en sus interacciones. En primer lugar, los efectos al interior del aula, en muchos casos más que constituir cambios significativos, tienden a ser percibidos como una intensificación de algo ya pre-existente, esto sea positivo o negativo.

Existe un factor mediador que hace que las consecuencias en la dinámica de la sala de clases lleguen a ser positivas o negativas: el profesor. En gran medida lo que pase al interior de la sala de clases depende de las estrategias que utilice o no el docente para integrar los nuevos conocimientos del alumno participante al aula.

En cuanto a las *consecuencias* en la relación profesor-alumno, los compañeros de curso, pero también el alumno participante perciben una *atención preferencial* hacia el alumno PENTA-UC, lo cual en sí mismo, no necesariamente es visto como fuente de problemas en la dinámica de la sala.

Otro efecto en cuanto a la relación profesor-alumno es el *manejo instruccional* que se hace de la situación de tener un estudiante participando en el Penta-UC en la sala de clases. Los diferentes actores afirman que el alumno “Penta” tiene una participación muy activa dentro del aula. Una vez más depende del manejo del docente si este hecho se convierte en una consecuencia positiva o en algo más bien negativo. En general, las consecuencias son positivas, cuando el docente maneja la situación de tal forma que las intervenciones del estudiante no sean interrupciones sino una fórmula para “tirar para arriba” a todo el grupo curso.

En cuanto a la relación alumno-compañeros, espontáneamente en el aula los compañeros recurren a los alumnos participantes como fuente de ayuda, ya que los validan como personas con más conocimientos y sienten que ellos tienen una muy buena disposición para otorgar esta ayuda. Depende de la disposición y características del docente si esto sólo queda

sujeto a las “ganas” o se utiliza sistemáticamente a este alumno como modelo o recurso.

Finalmente, se podría decir que ningún fenómeno desarrollado al interior de la sala de clases tiene consecuencias que sean positivas o negativas en sí mismas, sino que las posibles implicancias dependerán, principalmente, del manejo por parte del profesor. La participación de uno o más estudiantes es percibida como algo más bien positivo, por los distintos actores del sistema escolar, a pesar de algunas posibles consecuencias negativas que ellos mismos declaran. Las consecuencias positivas son significativas y podrían llegar a potenciarse si los docentes manejan favorablemente la situación, ya que de lo contrario se están perdiendo muchas oportunidades de transferir nuevas experiencias educativas al sistema escolar.

Discusión

El primer fenómeno observado, son los cambios percibidos en el alumno que participa en el programa. Los cambios positivos vivenciados por los alumnos participantes y percibidos por otros actores en el sistema escolar son consistentes con los beneficios reportados en la literatura al ser identificados como talentosos (Hoge & Renzulli, 1991; Kauffman, 2003).

Respecto a lo que ocurre en el aula, otros autores han planteado que los alumnos talentosos pueden aburrirse o desatender la clase por falta de desafíos (Kaur, 2004; Winner, 1997). En este estudio lo que se percibe en la mayoría de los casos es que el alumno es bastante asertivo (característica que se asocia a un alto autoconcepto académico), lo que los lleva a expresar honestamente sus sentimientos y opiniones, haciéndose escuchar, logrando en ocasiones que el docente modifique su modo de hacer clases.

Un punto que se deberá seguir ahondando es lo planteado por Moulton, Housewright y Bailey (1998), en relación a que los docentes deben monitorear no sólo el cambio de relación con sus compañeros dado por el etiquetaje como talentoso, sino su propia interacción con estos alumnos, ya que la percepción que el docente tiene sobre este alumno inevitablemente afecta sus expectativas y su forma de interacción con éste. Un fenómeno observado en este estudio es la atención preferencial hacia el alumno talentoso. La mayor atención del docente a las preguntas y acotaciones de estos alumnos no llega a ser negativa hasta que los profesores realizan prácticas discriminatorias, lo cual como he-

mos visto lleva a que los demás compañeros perciban una situación injusta, al ser “dejados de lado”. Este hecho (atención preferencial) tiene estrecha relación con las expectativas que tienen los docentes de estos. Las expectativas que tiene un docente influyen en el alumno, induciendo su conducta y afectando su autoconcepto (Good, 1987). Es por esto que hay que tomar en cuenta este fenómeno, ya que puede producir cambios positivos en el alumno participante, pero también puede producir graves consecuencias hacia aquellos alumnos respecto a los cuales el profesor tenga menores expectativas.

Se observan conductas que nos indican que hay ciertos cambios en las prácticas docentes. Por un lado, en algunos casos el docente se apoya en el alumno que asiste al PENTA UC, recurriendo a él como ayudante dentro del aula, pidiéndole que cuide la clase, corrija pruebas o ayude a sus compañeros, incluso algunos profesores han creado instancias concretas de monitoreo o tutorías. Hay que tener en cuenta que si estas actividades no se hacen con una intencionalidad pedagógica conciente, en donde se busque el beneficio tanto para los compañeros como para el mismo alumno talentoso, esto puede dejar de ser positivo, ya que la actividad resultaría poco beneficiosa para este último.

Este estudio da cuenta de algunos intentos de transferir lo aprendido en el programa de talentos hacia el aula. Esto es muy positivo, ya que la transferencia no se da por sí sola. Sin embargo, para que esto ocurra con mayor frecuencia se necesita de profesionales concientes de esta oportunidad y dispuestos a aprovechar que uno de sus alumnos esté expuesto a situaciones de aprendizaje innovadoras.

En cuanto a la relación entre el alumno participante y sus compañeros, esta es más bien positiva y como los mismos actores expresan está “exenta de envidias”. En general la mayoría de los alumnos participantes están dispuestos a ayudar a sus compañeros y estos a su vez están dispuestos a recibir ayuda. En general se observan conductas cooperativas, que podrían facilitar instancias de tutoría y aprendizaje colaborativo.

Respecto al ámbito socioafectivo, los alumnos talentosos de este estudio sólo en ocasiones muy puntuales muestran conductas de aislamiento social y en general, utilizan diversas estrategias para adaptarse al grupo curso, las que coinciden con lo señalado por Swiatek (2001): utilizan estrategias como ocultar su talento, usan el humor o ayudan a otros, lo cual es muy bien percibido por sus compañeros.

Al no existir mucha información acerca de evaluaciones de impacto sobre programas extra-escolares de talentos académicos, lo que intentó esta investigación fue indagar cuáles podrían ser los posibles temas importantes a investigar en esta área. Al ser un estudio amplio, presenta ciertas limitaciones como no contar con criterios cuantificables que nos indiquen con mayor precisión qué variables son las de mayor peso o qué eventos pueden tener cierta correlación con otros, esto es algo que queda pendiente para futuras investigaciones.

En cuanto a los aportes, se puede afirmar que el tema de los impactos de estos programas, más allá de los beneficios para los participantes, es algo poco estudiado, por lo cual esta investigación constituye una contribución en esta área. En cuanto a las consideraciones éticas, es de gran relevancia poder afirmar que el etiquetar a un alumno como talentoso no está causando efectos negativos ni en el alumno ni en uno de sus entornos más cercanos: la sala de clases. Incluso, hay indicios de que la participación de un alumno en un programa extraescolar de talentos puede llegar a producir algunos impactos positivos al interior del aula. En futuras investigaciones deberán estudiarse con mayor precisión las variables que intervienen en que se den o no estos efectos positivos, pero por el momento se puede afirmar que el docente juega un rol fundamental en este hecho.

Esto lleva a plantear la necesidad de hacer un trabajo de preparación y apoyo a los profesores que tienen a estos alumnos talentosos en sus aulas, entregando información y herramientas para ayudar al docente a enfrentar de mejor manera la situación de tener en sus clases a un alumno, que si bien puede estar más motivado y tener más conocimientos que el resto, debe ser considerado como cualquier miembro del curso en términos de las oportunidades de participación y atención al interior de la clase. Además, se debe capacitar al docente para que pueda entregar a estos alumnos desafíos adecuados a sus capacidades, que podrían implicar adaptaciones curriculares.

En conclusión, la participación de uno o más alumnos en un programa extracurricular de desarrollo de talentos no provoca impactos negativos en el aula del sistema regular. Más importante aún es que se observan ciertas consecuencias positivas, que no estaban previstas. Ante esto, se plantea la necesidad de seguir investigando sobre este tema para poder potenciar lo que puede llegar a ser un real recurso para aumentar el nivel educativo de nuestro sistema y para posicionar el tema de los alumnos

con talentos académicos dentro del sistema educativo chileno, como un real aporte a la calidad de la educación de todos los estudiantes.

Referencias

- Arancibia, V. & Bralic, S. (2003). *Evaluación de un modelo de identificación y educación de escolares con talentos académicos, para su transferencia a organismos educacionales en Chile y Latinoamérica* (Proyecto Fondecy DO 2I 1039).
- Blumen-Pardo, S. (2002). Effects of a teacher training workshop on creativity, cognition and school achievement in gifted and non gifted second-grade students in Lima, Perú. *High Ability Studies*, 13(1), 47-48.
- Borland, J. (Ed.). (2003). *Rethinking gifted education. Education and psychology of the gifted series*. New York: Teachers College.
- Bralic, S. & Romagnoli, C. (Eds.). (2000). *Niños y jóvenes con talentos. Una educación de calidad para todos*. Santiago: Dolmen.
- Colangelo, N. (1997). Counseling gifted students: Issues and practices. En N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 353-365). Boston: Allyn and Bacon.
- Colangelo, N. J. & Brower, P. (1987). Labeling gifted youngsters: Long term impact on families. *Gifted Child Quarterly*, 31(2), 75-78.
- Colangelo, N. & Kelly, K. (1983). A study of student, parent and teacher attitudes toward gifted programs and gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 27(3), 107-110.
- Cornell, D. W. (1990). High ability students who are unpopular with their peers. *Gifted Child Quarterly*, 34(4), 155-160.
- Cramond, B., Benson, L. & Martin, C. (2002). Serving gifted students through inclusion/ A teacher's perspective/ A parent's perspective. *Roeper Review*, 24(3), 125-127.
- Culross, R. (1997). Concepts of inclusion in gifted education. *Teaching Exceptional Children*, 29(3), 24-26.
- Dávalos, R. & Griffin, G. (1999). The impact of teachers' individualized practices on gifted students in rural, heterogeneous classrooms. *Roeper Review*, 21(4), 308-312.
- Freedman, J. (1997). Families, the essential context for gifts and talents. En K. A. Heller, F. J. Monks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 573-585). Oxford: Pergamon Press.
- Gagné, F. (1993a). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. En K. A. Heller, F. J. Monks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 255-273). Oxford: Pergamon Press.
- Gagné, F. (1993b). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.
- Good, T. L. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38, 32-47.
- Gross, M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. En M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 19-29). Washington D.C.: Prufrock Press.

- Hoge, R. D. & Renzulli, J. S. (1991). *Self-concept and the gifted child*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Janos, P. M., Fung, H. C. & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different". *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78-82.
- Janos, P. M., Marwood, K. A. & Robinson, N. M. (1985). Friendship patterns in highly intelligent children. *Roeper Review*, 8(1), 46-49.
- Jordan, A., Lindsay, L. & Stanovich, P. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving. *Remedial and Special Education*, 18(2), 82-94.
- Kauffman, D. K. (2003). *Should we tell them they are gifted? Should we tell them how gifted?* Recuperado desde http://www.hoagiesgifted.org/how_gifted.htm
- Kaur, I. (2004). Adaptation of gifted students to the system of education in Malaysian secondary schools. *Roeper Review*, 26(3), 175.
- Kerr, C., Colangelo, N. & Gaeth, M. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32, 245-247.
- Landau, E. (1990). Parents and their gifted children. En E. Landau (Ed.), *The courage to be gifted*. New York: Trillium Press.
- Mönks, F. & Katzko, M. (en prensa). Giftedness and gifted education. En R. J. Stenberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Mönks, F., Ypeburg, I. & Blumen, S. (1997). *Nuestros niños son talentosos. Cómo reconocer y desarrollar sus talentos. Manual para padres y maestros*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Moon, S., Jurich, J. & Feldhusen, J. (1998). Families of gifted children: Cradles of development. En R. Friedman & K. B. Rogers (Eds.), *Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Moulton, M., Housewright, M. & Bailey, K. (1998). Gifted & talent: Exploring the positive and negative aspects of labeling. *Roeper Review*, 21(2), 153.
- Mulhern, J. (2003). The gifted child in the regular classroom. *Roeper Review*, 25(3), 112-115.
- Olszewski-Kubilius, P. (1997). Special summer and Saturday programs for gifted students. En N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Plucker, J. & Stocking, V. (2001). Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents. *Exceptional Children*, 67(4), 535-540.
- Swiatek, M. (2001). Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(1), 19-39.
- Tannenbaum, A. (2000). A history of giftedness in school and society. En K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International handbook on giftedness and talent* (pp. 141-155). Oxford: Pergamon.
- VanTassel-Baska, J. (2000). Theory and research on curriculum development for the gifted. En K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International handbook on giftedness and talent* (pp. 345-365). Oxford: Pergamon.
- Winner, E. (1997). Exceptionally high intelligence and schooling. *American Psychologist*, 52(10), 1070-1081.

Fecha de recepción: Mayo de 2006.

Fecha de aceptación: Junio de 2006.