



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Magíster en Educación
Mención Dificultades del Aprendizaje

**PROPUESTA DE FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES PEDAGÓGICAS
PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS,
BASADA EN EL MODELO DE ENRIQUECIMIENTO PARA TODA LA ESCUELA**

AUTOR: CRISTIAN RAÚL LÓPEZ JAMETT
DOCENTE GUÍA: MARCELA SALINAS ALARCÓN

SEPTIEMBRE, 2018

RESUMEN

La educación de talentos comienza a desarrollarse progresivamente en nuestro país desde 2001, logrando instalarse siete programas asociados a universidades chilenas. Sin embargo, las coberturas aun no son suficientes y solo un 15% de la población con potencial de talento asiste a ellos. Una posible solución sería incorporar en la formación docente, estrategias basadas en educación de talentos, mediante el Modelo de Enriquecimiento para Toda la Escuela (SEM: Schoolwide Enrichment Model) de Joseph Renzulli, el cual permite entregar una respuesta educativa no solo a los estudiantes con talento sino que a todos los estudiantes de un aula. En este sentido, el objetivo de este estudio es construir una propuesta teórica de fortalecimiento de las capacidades pedagógicas para el desarrollo de prácticas de educación inclusiva dentro del aula basada en el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela. Para ello, la metodología incluye una revisión de la literatura acerca de la educación inclusiva y la educación de talentos, estableciendo una articulación entre ambas, a través de la técnica de análisis documental, obteniéndose un modelo preliminar que permite fundar una propuesta de Formación Docente basada en el Modelo SEM, considerando tres categorías principales: 1) Educación sobre altas capacidades, 2) Flexibilidad curricular y 3) Transformación de la escuela. A partir de esta propuesta se sugieren futuros proyectos de investigación y de desarrollo, así como propuestas de políticas públicas e introducción de cambios en el currículum escolar de educación básica, ya que incluir esta propuesta podría permitir articular las actividades del modelo en las distintas asignaturas dentro del horario lectivo e impactar positivamente en los aprendizajes de todos los estudiantes.

Palabras Claves: Talento académico, Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela, educación inclusiva, formación docente.

ABSTRACT

Talent education begins to develop progressively in our country since 2001 and, currently, there are 7 programs associated to universities. However, coverages are still not enough and only 15% of children with talent potential attend to them. A possible way to solve this issue would be incorporate to teachers training, strategies based on talent education, through the Joseph Renzulli's Schoolwide Enrichment Model (SEM), which allows to give a differentiated educative response to this students and also, with an inclusive vision, to all students, based on individual abilities and interests. In this sense, the objective of this study is to build a theoretical proposal to strengthen pedagogical capacities for the development of inclusive education practices within the classroom based on the Schoolwide Enrichment Model. For this purpose, methodology includes a review of literature about inclusive education and talent education, establishing an articulation between both, through the documentary analysis technique, getting a preliminary model that allows to found a proposal of teacher training base don the SEM Model, considering three main categories: 1) high abilities education, 2) curricular flexibility and 3) school transformation. Based on this proposal, future research and development projects are suggested, as well as public policy proposals and the introduction of changes in the basic education curriculum, since including this proposal could allow the articulation of model activities in the different subjects within of the school schedule and positively impact on the learning of all students.

Keywords: Academic talent, Schoolwide Enrichment Model, inclusive education, teachers training.

INDICE

Contenidos	Págs.
1. Introducción.....	1
2. Antecedentes y problematización.....	3
3. Marco teórico.....	10
3.1. Atención a la diversidad en el aula.....	10
3.2. Formación continua y capacidades pedagógicas.....	13
3.3. Talento académico.....	15
3.3.1. Hacia una definición del talento académico.....	15
3.3.2. Características de los estudiantes con talento académico.....	17
3.3.3. El talento académico como necesidad educativa especial.....	18
3.3.4. La respuesta educativa hacia los estudiantes talentosos.....	19
3.3.5. La educación de estudiantes con talento académico en Chile....	20
3.3.6. Modelos de talento académico.....	22
3.4. El Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela.....	23
3.4.1. El Modelo de Triple Enriquecimiento.....	23
3.4.1.1. Historia y orígenes.....	23
3.4.1.2. ¿En qué consiste el Modelo de Triple Enriquecimiento?	24
3.4.1.3. El Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela...	26
4. Objetivos.....	34
4.1. Objetivo general.....	34
4.2. Objetivos específicos.....	34
5. Metodología.....	35
5.1. Enfoque de la investigación.....	35
5.2. Recolección y selección de documentación.....	36
5.3. Análisis de datos.....	37
6. Resultados.....	39
6.1. Resultados respecto del primer objetivo específico.....	39
6.2. Resultados respecto del segundo objetivo específico.....	52
6.3. Resultados respecto del tercer objetivo específico.....	65
6.3.1. Propuesta de formación continua dirigida a docentes y basada en el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela.....	72
7. Conclusiones y proyecciones.....	78
8. Referencias bibliográficas.....	84
9. Anexos.....	90
9.1. Bibliografía seleccionada para el análisis documental.....	90
9.2. Libro de códigos.....	93

INDICE DE TABLAS

Tabla	Págs.
1. Normativa sobre integración e inclusión en Chile.....	6
2. Características cognitivas y socioemocionales de estudiantes con talento académico.....	17
3. Estrategias de atención educativa para estudiantes con talento académico.....	29
4. Modelos de talento académico.....	22
5. La Teoría de los 3 Anillos de Joseph Renzulli.....	25

INDICE DE FIGURAS

Figura	Págs.
1. Red Semántica 1: Educación Inclusiva y Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela.....	51
2. Red Semántica 2: Educación de Talentos y Modelo de Enriquecimiento para Toda la Escuela.....	64
3. Red de Propuesta de Formación Docente basada en el Modelo SEM...	71

1. INTRODUCCIÓN

La educación de niños, niñas y jóvenes con talento académico comienza un desarrollo paulatino en Chile a partir del año 2001 con la creación del Programa PENTA UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Este programa ha sido transferido a otras 6 universidades en las ciudades de Antofagasta, Valparaíso, Talca, Concepción, Temuco y Valdivia, lo que ha incrementado el acceso de servicios especializados para estos estudiantes. Sin embargo, las coberturas aún son bajas y no todos los alumnos tienen la oportunidad de asistir a ellos debido a barreras geográficas y de financiamiento.

Por otra parte, se evidencia escasa articulación entre estos programas y las escuelas, lo que impide que los profesores puedan conocer cómo identificar a estos estudiantes en el aula y como potenciar su práctica pedagógica con estrategias y metodologías utilizadas en la educación de talentos que permitirán no solo atender a aquellos que tienen altas capacidades sino que a todos los estudiantes, apuntando por tanto a responder a la diversidad presente en el aula.

Existe una gran variedad de modelos de talentos académicos, los cuales tienen a su base distintas concepciones de lo que se considera como “talento”. Entre ellos el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela (Schoolwide Enrichment Model) de Joseph Renzulli, señala, entre otros planteamientos, que el énfasis debe situarse más que en identificar quién tiene o no talento, en ofrecer oportunidades de alto nivel que permitan a los estudiantes mostrar comportamientos talentosos, lo cual permite considerar a los estudiantes desde sus fortalezas y no desde sus áreas deficitarias, desarrollando habilidades que les permitan responder paulatinamente a situaciones de mayor desafío tomando como base sus intereses.

La presente investigación realiza una revisión de la literatura acerca de la educación inclusiva y la educación de talentos, estableciendo puentes articulatorios entre

ambas a través del método del análisis documental para posteriormente establecer una propuesta de formación continua, dirigida a profesores en la cual se considera entre otras temáticas, la atención a la diversidad, la identificación del talento y estrategias que permitan abrir oportunidades que potencien las altas capacidades, pero a la vez beneficien a todos los estudiantes.

Se espera en un futuro implementar esta propuesta de formación continua en el sistema educativo con articulación al currículum escolar, lo que permita generar estándares que permitan a los profesores entregar a sus estudiantes experiencias de aprendizaje de alto nivel y fortalecer sus capacidades pedagógicas por medio de una visión más inclusiva que permita reducir el etiquetamiento del alumnado y a considerarlo desde aquellas áreas donde este se encuentra fortalecido, lo que se constituye como un paso importante para la formación continua docente y se alinea con lo declarado por el Ministerio de Educación en cuanto a la diversificación de la enseñanza y el logro de los objetivos de aprendizaje en todos y cada uno de los estudiantes.

2. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN

Los sistemas educativos de todo el mundo son diariamente desafiados a garantizar una educación de calidad e inclusiva a niños, niñas y jóvenes. La desigualdad continúa siendo la gran deuda pendiente en América Latina y perjudica mayoritariamente a las poblaciones más vulnerables (UNESCO/OREALC, 2014). De hecho, en los países económicamente más pobres, tiene que ver con los aproximadamente 263 millones de niños que no tienen acceso a la escuela (UNESCO, 2017).

Además de ello, se presentan también otras problemáticas, tales como que muchos jóvenes terminan la escuela sin alcanzar los aprendizajes necesarios; otros son redirigidos hacia otros tipos de formación no formales y otros sencillamente deciden abandonar la escuela pues consideran que el tipo de educación es poco influyente y significativa (Echeíta y Ainscow, 2010).

Frente a estos desafíos, los conceptos de educación inclusiva y atención a la diversidad, parecieran ser la promesa para lograr que todos los estudiantes puedan acceder a oportunidades educativas, considerando cada una de sus potencialidades.

Al respecto, Echeíta y Ainscow (2010) diferencian el abordaje del primer término que tiene a nivel internacional, señalando que en algunos países la inclusión es concebida como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación, a diferencia de lo que ocurre en otros países en donde la inclusión es un concepto mucho más amplio y se visualiza como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los estudiantes. UNESCO (2005) señala que:

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje (...) Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas (...) El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (p.14).

Ainscow (2001) reflexiona sobre cómo debieran ser las escuelas inclusivas, a partir de una recopilación de opiniones de profesionales del área de la educación, la salud, servicios sociales, padres y alumnos. Este autor señala que:

“Una escuela inclusiva desde el punto de vista educativo, es aquella donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los jóvenes son importantes (...) Esto queda demostrado no solamente en sus rendimientos, sino además en su carácter distintivo y en su disposición a ofrecer nuevas oportunidades a aquellos alumnos que puedan haber experimentado previamente dificultades (...) o que de alguna forma se sienten fuera de lo que la escuela pretende proporcionar” (Ainscow, 2001, p. 2).

Por consiguiente, Gargiulo y Metcalf (2013) se refieren a la diversidad en las aulas, señalando que más que ser una excepción, actualmente es la norma. Indican además que, uno de los principales cambios en las aulas de hoy en día es precisamente la tendencia hacia la atención a esa diversidad que presentan los estudiantes (Gargiulo y Metcalf, 2013). Coinciden en que la educación inclusiva tiende a visualizarse como un movimiento de atención y de prácticas hacia aquellos estudiantes con discapacidad, trastornos emocionales, sobredotación intelectual, inmigrantes, entre otros. Por tal motivo, si se considera que a las aulas asiste una gran diversidad de estudiantes, es evidente la necesidad de formar docentes que sean capaces de entender y atender a dicha diversidad.

Entonces, transitar desde la educación inclusiva hacia la atención a la diversidad implica por supuesto generar estándares de formación profesional en los que se consideren las necesidades educativas de todos los niños, niñas y jóvenes, incluyéndose

aquellos que presentan alguna dificultades de aprendizaje como también de aquellos con un desarrollo intelectual por sobre el promedio (Cabrera, 2011) o que tienen talento académico.

El concepto de talento puede abarcarse en un continuo desde posiciones más “conservadoras” hasta otras más “abiertas o flexibles” (Renzulli y Reis, 2016). Entre las primeras se considera que el talento estaría más ligado al rendimiento académico y en las segundas no solo se considera este rendimiento sino que también se amplía a otras áreas como liderazgo, comunicación, escritura y habilidades interpersonales, así como también la producción creativa (Renzulli y Reis, 2016).

En la presente investigación, se adscribe a esta última posición, por lo cual el concepto de talento se amplía, buscando reducir el etiquetamiento y la inherencia de ciertas características en estos estudiantes. De acuerdo con Renzulli y Reis (2014) es fundamental más que definir si el niño o niña tiene o no talento, ofrecer servicios educativos específicos de acuerdo a sus fortalezas e intereses que les permitan desarrollar sus habilidades cognitivas, socioafectivas, producción creativa en entornos que promuevan los aprendizajes de alto nivel.

Desde aquí, se desprenden interrogantes tales como: ¿Es posible lograr una atención que considere la diversidad de características culturales e individuales de los estudiantes? ¿Qué metodologías atienden la diversidad de todos los estudiantes?

Es interesante considerar este punto y su relevancia en Chile, debido a que las políticas de educación especial se han enfocado principalmente en los estudiantes con discapacidad o quienes se encuentran “bajo el promedio”. Así se puso de manifiesto en el documento Política de Educación Especial del Ministerio de Educación (2005), como “un nuevo impulso para que efectivamente los niños, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales hagan realidad el derecho a la educación” (...) y que para que estos derechos sean efectivos debe haber un “cambio social, cultural y una decisión política que reconoce y acepta que somos una sociedad diversa, en la cual todos tenemos los mismos derechos y deberes” (p. 7).

Al respecto, esta iniciativa, se cimienta en la Ley de Integración 19.284 en el año 1994. Y recientemente actualizada por la Ley 20.422

Para una revisión comparativa de cómo ha evolucionado nuestra política, se presenta el siguiente resumen de estas dos leyes (ver Tabla 1):

Tabla 1: Normativa sobre integración e inclusión en Chile

Ley 19.284 de Integración Social de las Personas con Discapacidad	Ley 20.422 de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad
<ul style="list-style-type: none"> - Promulgada en 1994, establece normas para la plena integración de las personas con discapacidad. - Establece forma y condiciones que les permiten obtener plena integración social y vela por que se cumplan los derechos que la Constitución y la ley reconocen a todas las personas. - Define a las personas con discapacidad como aquellas que como consecuencia de una o más deficiencias físicas o sensoriales, congénitas o adquiridas, ve obstaculizada en al menos un tercio su capacidad laboral, educativa o de integración social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promulgada en 2010, tiene como objetivo que las personas obtengan su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y la eliminación de cualquier forma de discriminación producto de su discapacidad. - Contempla una serie de principios que debieran operar para favorecer la inclusión: vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social. - Define a las personas con discapacidad como aquella que teniendo deficiencias físicas o mentales, de forma transitoria o permanente al interactuar con el entorno ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad.

(Adaptada de SENADIS,s/f)

Así, la ley 20.422 (República de Chile, 2010) representa un cambio en la forma en que se concibe la discapacidad, pasando de una concepción biomédica, en la cual, la persona es “portadora” de una discapacidad que debe ser rehabilitada o intervenida para poder ser integrada en la sociedad, a una visión social, en la cual es la sociedad quien presenta barreras que impiden que la persona pueda participar de esta. No obstante de este cambio y ampliación de la normativa, se insiste en que sus esfuerzos se han dirigido principalmente hacia la atención de estudiantes con discapacidad, déficits sensoriales o con dificultades del aprendizaje (López, 2008), no explicitando la atención para aquellos estudiantes que presentan un rendimiento académico avanzado.

Por con siguiente, cabe destacar la creación del Programa de Estudios y Desarrollo de Talento Académico de la Universidad Católica de Chile, PENTA UC en el año 2001, comenzando así con una iniciativa formal de atención al alumnado con altas capacidades. El modelo PENTA UC fue transferido a otras 6 universidades en las ciudades de Antofagasta, Valparaíso, Concepción, Temuco y Valdivia (Conejeros, Cáceres y Oneto, 2009) y recientemente en la ciudad de Talca (UCM, 2017).

Estas iniciativas han ampliado la cobertura de atención a los estudiantes con talento académico y han permitido ofrecer experiencias de aprendizaje especialmente diseñadas para ellos. Sin embargo, esta solo alcanza el 15% de los estudiantes que poseen el potencial de estudiantes talentosos, lo cual es bajo considerando que se encuentran en el 10% superior de la curva normal de distribución (Arancibia, 2009). Debido a la importancia que ha adquirido, se ha comenzado a incorporar de forma paulatina en la agenda gubernamental mediante la creación del Programa de Promoción de Talentos y Escuela y Liceos (Arancibia, 2009).

Por tanto, nos encontramos frente a un área relativamente reciente en nuestro país en términos de implementación e investigación. Al respecto, emergen diversas interrogantes, como por ejemplo sobre la baja cobertura: ¿Qué sucede con aquellos estudiantes con talento académico que no son atendidos por estos programas y están insertos en un sistema escolar con un curriculum diseñado para un estudiante “promedio”? ¿Cuáles son las consecuencias de no generar estrategias dirigidas a satisfacer sus particulares y exigentes demandas de educación? ¿Es posible atenderlos en el aula regular? ¿Pueden beneficiarse todos los estudiantes del aula a partir de una metodología basada en la educación de talentos o está solo beneficiará a los estudiantes con altas capacidades?

En la búsqueda de respuestas a estas preguntas, emerge una hoja de ruta, basada en uno de los modelos utilizados en los programas de educación de talentos en nuestro país: el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela (*Schoolwide Enrichment Model*) o SEM (por sus siglas en inglés).

El Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela se sustenta en el Modelo de Triple Enriquecimiento de Joseph Renzulli (1976), el cual se orienta a profundizar en áreas de interés del estudiante con el propósito de favorecer el despliegue de sus capacidades en temas globales o específicos. El objetivo es incrementar la motivación del estudiante frente al aprendizaje y desarrollar herramientas que le permitan utilizar sus capacidades y destrezas en situaciones de mayor desafío (Renzulli & Reis, 1997, citados en García-Cepero & Proestakis, 2010).

García-Cepero y Proestakis (2010), señalan que el Modelo de Triple Enriquecimiento puede ser realizado a nivel intra y extraescolar, distinguiendo 3 tipos interrelacionados. Al respecto, estos autores indican:

“En el enriquecimiento Tipo I y II, el estudiante conoce los conceptos y herramientas que le permiten un saber global sobre la temática de su interés, generar proyectos de trabajo, aplicaciones de los conocimientos y profundizar sobre temas de su interés. En el Tipo III, el estudiante no solo es capaz de realizar lo mencionado anteriormente, sino que refleja todo lo aprendido en un producto creativo, con un mayor grado de independencia y autorregulación basado en su interés en una problemática real” (García-Cepero y Proestakis, 2010, p. 42).

Este modelo plantea que “las escuelas deberían ser lugares de enriquecimiento para el desarrollo del talento” (Renzulli & Reis, 2016, p.34), utilizando metodologías particulares y desafiantes, permitiendo a los estudiantes que disfruten de ella y entregando flexibilidad para que cada escuela desarrolle su propio y único programa de acuerdo con los recursos, población, intereses y fortalezas locales (Renzulli & Reis, 2014). En síntesis, sus propósitos son proveer un amplio rango de experiencias de enriquecimiento de niveles avanzados para todos los estudiantes utilizar las respuestas de los estudiantes para que estas experiencias se constituyan como la base para aprendizajes relevantes (Renzulli & Reis, 2010).

Finalmente, es preciso señalar que las actividades que se pueden realizar en la sala de clases bajo este modelo, beneficiarán no solo a los estudiantes con talento académico sino a la totalidad de ellos, sin distinciones o exclusiones, en concordancia con los principios de la educación inclusiva (Echeíta, Simón, López y Urbina, 2013). En este punto, González (2008) coincide también que la inclusión debe atender todos los

alumnos, como parte de los derechos basados en la justicia y democracia. Por su parte, Booth y Ainscow (2004, citado en Fierro, 2013) refieren que “...*la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad*” (p.11).

Todo ello, nos hace reflexionar acerca de la necesidad de atender a los estudiantes en sus propias escuelas, más aún en casos en donde el aislamiento y las distancias geográficas impiden que los estudiantes accedan a las mismas oportunidades que tienen otros estudiantes de zonas urbanas. Y por otra parte, aumentar las instancias de formación continua de los profesores que les permitirán incorporar mejoras en sus prácticas pedagógicas en cuanto a la participación y aprendizaje de todos los estudiantes, incluyendo aquellos que presentan rendimiento académico avanzado.

En relación a esto, la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas (BCN, 2016) señala, en su artículo 11, el derecho y la importancia de la formación continua de saberes y competencias pedagógicas de los docentes en función de su desarrollo profesional, actualizando y profundizando en sus conocimientos pedagógicos y disciplinarios y con énfasis en desarrollar y fortalecer competencias para la inclusión educativa.

A continuación, se incluye el marco teórico que funda este estudio; los objetivos y la metodología que permitieron obtener los resultados. Y finalmente, se plantean las conclusiones del estudio, cuyo propósito son distinguir algunas de las líneas directrices que se pretenden continuar a partir de este proyecto de tesis.

3. MARCO TEÓRICO

El marco teórico trasciende en esta investigación, puesto que el propósito es presentar el estado del arte en cuanto a tres ámbitos fundamentales: 1) Atención a la diversidad en el aula, 2) Talento académico y 3) Modelo de enriquecimiento para toda la escuela. Todo ello, permite ofrecer los fundamentos para presentar los resultados en donde se analizan documentos particulares, haciendo emerger categorías y relaciones que permitirán desarrollar finalmente una propuesta de fortalecimiento de capacidades pedagógicas, basada en el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela para el desarrollo de prácticas de educación inclusiva dentro del aula.

3.1. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA

Señalar que cada individuo es diferente resulta en la actualidad algo evidente e indiscutible. Y aunque algunas diferencias surgen a simple vista, existen otras que no pueden reconocerse. Gargiulo y Metcalf (2013) señalan que aunque la mayoría de las personas se consideran a sí mismas como “típicas” o “normales”, hay millones de niños y adolescentes en edad escolar que son percibidos e identificados como “diferentes”, ya sea porque presentan alguna discapacidad motora o sensorial, habilidad intelectual, herencia cultural, no hablar el idioma del país en el que residen o por dificultades conductuales, entre otras.

Esta diversidad, presente en las aulas demanda la ejecución de acciones por parte de equipos directivos y docentes. Específicamente, se requiere una formación que vaya en concordancia con los distintos requerimientos, necesidades y estilos de aprendizaje que presentan los estudiantes. Al respecto, Arnaiz (2007, citado en Lledó y Arnaiz, 2010), señala que la actitud del docente y su formación son claves en el éxito o el

fracaso cuando se aplican estrategias que buscan atender la diversidad. Algunos autores (Ainscow, 1999, 2001; Shapon-Shevin, 1999; Slee, 2000; citados en Lledó y Arnaiz, 2010) concluyen que una escuela inclusiva capaz de entregar una atención educativa de calidad hacia sus alumnos, requiere de un cambio en el desarrollo profesional docente, alejándolo de una formación focalizada en las deficiencias. En esta misma línea, Lledó y Arnaiz (2010) señalan que *“la diversidad de necesidades educativas es el motor de actuación en el aula”* (p. 98) y que por tanto es el actual desafío que los profesores deben afrontar.

Por otra parte, el ambiente de trabajo propio del aula supone otro desafío. Woolfolk (2010), precisa que las características de este ambiente son tan distintivas que influirán en los estudiantes independientemente de la distribución espacial o de las percepciones del docente sobre la educación.

En el caso de Chile, El Ministerio de Educación, desde el año 2007 ha impulsado estrategias centradas en el fomento de programas enfocados en las escuelas que preparan a los docentes en temáticas de liderazgo, trabajo cooperativo e innovación educativa (López, 2008). Al respecto, habría que tener en cuenta que la formación del profesorado se ha basado en una “teoría del déficit”, es decir, que a los docentes se les debe enseñar aquello que no saben, de forma continua, para fortalecer sus capacidades pedagógicas, por medio del trabajo en equipo y el intercambio de experiencias (Ávalos, 2004, en López, 2008).

López y colaboradores (2014), señalan que tanto la ampliación de la educación obligatoria como los aumentos en la cobertura, han contribuido a una mayor diversidad de alumnos en las aulas y plantean que esta concepción se acercaría a un enfoque inclusivo, pues *“sitúa el foco educativo en las barreras del aprendizaje y en la necesidad de su eliminación para acceder a una educación de equidad en la diversidad”* (p. 264). Estos autores plantean además que a partir de la Política de Educación Especial del 2004, es fundamental que los estudiantes dispongan de todos los medios necesarios para progresar en el curriculum escolar, de acuerdo con sus posibilidades y necesidades específicas. En este último punto, Benavides (2007) coincide también al precisar que el

marco curricular nacional debe reconocer y promover la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje en los procesos de enseñanza de todos los estudiantes. Lo que además se justifica y avala con el Decreto 232 de la Educación Básica (2002), que explicita *“centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza, exige desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de un alumnado heterogéneo”* (Benavides, 2007, p. 60).

Como se ha señalado anteriormente, en nuestro país la atención educativa ha estado dirigida a los estudiantes que presentan déficits o dificultades de aprendizaje y relativamente reciente a aquellos que presentan un potencial de talento académico. Por esta razón, lo que plantea el marco curricular nacional y el Decreto 232 (2002) tienen importantes implicancias para este último grupo. Si se pretende que se desarrollen al máximo las potencialidades de todos los estudiantes, es altamente importante y necesario que las prácticas pedagógicas potencien a aquellos con talentos académicos, ya que son parte de la gran diversidad de características de nuestros alumnos que actualmente participan en las aulas (Benavides, 2007).

No obstante, es preciso considerar que en décadas pasadas se consideraba elitista y antidemocrático ofrecer una educación enriquecida a aquellos estudiantes sobresalientes (Woolfolk, 2010). Sin embargo, esta situación ha cambiado. De hecho, actualmente, existe un creciente reconocimiento de que estos estudiantes reciben poca atención en la educación pública. Así lo ratifica una encuesta realizada en Estados Unidos revelando que más de la mitad de los estudiantes con potencial de talento académico, no logran un rendimiento equivalente a su capacidad (Tomlinson-Keasey, 1990, citado en Woolfolk, 2010).

En este sentido, se presentan a continuación la relevancia de la formación docente continua y la conceptualización, caracterización y Modelos de Talento Académico.

3.2. FORMACIÓN CONTINUA Y CAPACIDADES PEDAGÓGICAS

Es indudable el papel crucial que el docente juega en el aprendizaje de los estudiantes, siendo precisamente este ejercicio de la docencia una de las principales competencias del profesorado, como también lo son el diseñar ambientes adecuados de aprendizaje (Sepúlveda, Opazo y Sáez, 2014).

Aunque el sistema educativo chileno ha realizado avances para los retos que suponen la sociedad del conocimiento, la mayor participación en el mundo global y los nuevos requerimientos que conlleva el ejercicio profesional docente, aún persisten algunas deficiencias relacionadas con la calidad de la formación del profesorado, especialmente en los ámbitos de innovación educativa y de gestión, lo cual se hace todavía más urgente en aquellos establecimientos que pertenecen al sector público (Ávalos, 2014; Díaz, Solar, Soto y Conejeros, 2015).

Esta situación evidentemente exige procesos de mejora en la formación docente, las cuales deben ser realizadas por las universidades, al constituirse estas como agentes críticos, reflexivos e interventores (González, Ríos y Rosales, 2001; Libedinsky, 2001; Medina y Salvador, 2002; Menin, 2001; citados en Díaz et al. 2015).

Al respecto, la Ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente (2016) apoya este último punto al especificar que la formación de los profesionales de la educación es responsabilidad de las universidades y que los docentes a su vez tienen derecho a una formación continua, pertinente y de calidad para la mejora de sus saberes y competencias (BCN, 2016).

Los profesores en su rol profesional poseen ciertas competencias y conocimientos desarrollados desde su formación inicial y otros que emergen desde su práctica diaria. Sin embargo, los acelerados ritmos a los que se mueve la actual sociedad del conocimiento y la información exigen que estos docentes se adapten a estas mismas

transformaciones en el aula de clases. Estas exigencias, por tanto, hacen imperativo apostar por una formación que trascienda a la inicial y que permita una actualización y desarrollo de estos conocimientos y competencias (Leguizamón, 2014; Leite, 2005; citado en Faria, Reis y Peralta, 2016).

Por otra parte, es necesario destacar que esta formación debe estar articulada a la práctica pedagógica del profesor, ya que cuando hay un desfase entre teoría y práctica, el docente no tiene la oportunidad de realizar acciones que reflejen la aplicación de estos conocimientos adquiridos en estos procesos de formación, por lo cual los profesores pueden percibirla como poco útil (Paquay, Perrenoud, Altet y Charlier, 2001, citados en Faria, Reis y Peralta, 2016).

Coincide en esto Raquimán (2008) al señalar que en las experiencias de capacitación de los profesores se aspira a que estos se motiven y participen por iniciativa propia y que los contenidos les serán significativos tan solo por participar, mientras que los capacitadores como expertos en contenidos solo replican y no contextualizan a la realidad en que estos docentes se desenvuelven, por lo cual la mirada técnica de estas instancias de capacitación no conciben al docente como gestor de sus cambios y protagonistas de su aprendizaje.

Por lo tanto, en virtud del gran desafío que supone atender la diversidad se requiere de una formación que se base en un modelo teórico que promueva prácticas inclusivas y que le permita al docente reflexionar y practicar estrategias que sean útiles y eficientes en el contexto en el que se desenvuelven y le posibiliten la generación de cambios y la consideración de las individualidades al interior del aula. Esto, como lo señala Paquay (2000, citado en Raquimán, 2008), apuntaría directamente a las características que debiera tener una formación continua de calidad: a) debe dar respuesta a sus problemas profesionales, b) debe permitir reflexionar sobre sus prácticas, c) considerar sus historias y proyectos personales y, d) generar un ambiente que favorezca la interacción entre docentes (Raquimán, 2008).

3.3. TALENTO ACADÉMICO

El sistema educacional chileno ha buscado implementar una educación integral que tome en consideración las particularidades de cada alumno y sus necesidades en el aprendizaje. Sin embargo, aún no se han implementado políticas que consideren a los estudiantes que presentan habilidades académicas significativamente superiores en comparación con sus pares de manera extensiva en el sistema educativo. Según Flanagan y Arancibia (2004), este grupo de estudiantes son considerados *académicamente talentosos*, puesto que presentan ciertas características cognitivas y socioafectivas que permiten identificarlos y diferenciarlos de sus compañeros, a la vez que manifiestan determinadas necesidades educativas especiales que deben ser atendidas, las cuales serán revisadas posteriormente en este apartado.

3.3.1. Hacia una definición del talento académico

La literatura plantea una creciente cantidad de definiciones de “talento académico” focalizándose en determinadas características, mientras ignoran otras. Asimismo, existe cierta permeabilidad entre los conceptos de “talento académico”, “superdotación” (Benito, 1990a, citado en Alonso, 2003) y “genialidad” (Albert, 1975 citado en Alonso, 2003). Las distintas concepciones sobre el talento académico varían de acuerdo con cada autor, el cual enfatiza y destaca ciertas características centrales dentro de sus revisiones, tales como:

a) las disposiciones genéticas asociadas a las experiencias escolares, familiares e intereses del estudiante (Touron y Reyero, 2003),

- b) la vinculación a actividades desarrolladas sistemáticamente (Gagné, 1992, citado en Touron y Reyero, 2003),
- c) un potencial que se desarrollará de acuerdo a variables contextuales (Andreucci, 2012),
- d) un potencial de logros excepcionales en áreas generales o específicas en comparación al grupo de pares (Arancibia, 2009; Cabrera, 2011; Gagné, 1992, citado en Touron y Reyero, 2003) y,
- e) la interacción de factores tales como la habilidad por sobre el promedio, el compromiso con la tarea y la creatividad (Renzulli, 2010).

Por otra parte, algunos autores (García-Cepero, Proestakis, Lillo, Muñoz, López y Guzmán, 2010) prefieren referirse a “estudiantes sobresalientes” puesto que presentan desempeños o aptitudes superiores a sus pares académicos, incluyendo múltiples criterios de identificación.

Sin embargo, Renzulli (2005a, citado en García-Cepero et al., 2010), autor del Modelo de Triple Enriquecimiento recomienda no tratar de discernir cuál es la definición que corresponde al “verdadero talento”, pues cada una de las definiciones refleja un grupo de estudiantes que si reciben las oportunidades educativas apropiadas, podrían lograr niveles de producción y desempeño excepcionales y superiores a lo esperado para los estudiantes del mismo curso o edad.

Dentro de la amplitud de este concepto se incluye tanto el talento potencial como el que desde ya se manifiesta en un desempeño de excelencia. Esta distinción entre lo potencial y lo manifiesto es relevante porque implicaría la posibilidad de que el talento no siempre se manifieste, lo cual dependería, entre otros factores, de las oportunidades educativas que permitan y estimulen su desarrollo (Bralic y Romagnoli, 2000).

3.3.2. Características de los Estudiantes con Talento Académico

De acuerdo a múltiples investigadores (Conejeros, Cáceres y Riveros, 2014; Flanagan y Arancibia, 2005; Salas, 2012; Sánchez y Flores, 2006) las personas con talento académico presentan una serie de características en los ámbitos cognitivo, social y afectivo, que las distinguen y permiten su identificación dentro de la población general. En la siguiente tabla (ver tabla 2) se resumen algunas de estas características.

Tabla 2: Características cognitivas y socioemocionales de estudiantes con talento académico

Características	Descripción en estudiantes con talento académico
Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> - No presentan una inteligencia idéntica entre ellos. - Mayor conocimiento de base que utilizan adecuadamente. - Regulan, guían y corrigen sus procesos metacognitivos. - Aprenden más rápido y de forma acelerada. - Mayor facilidad para categorizar y abstraer las características más relevantes de un problema. - Emplean elaboradas estrategias en sus procesos de conocimiento. - Tienen mayor flexibilidad al abordar tareas. - Se involucran preferentemente en actividades complejas, progresivas y demandantes. - Precoces, presentando un avance de al menos dos años en relación a sus pares. - Creatividad y pensamiento divergente.
Socioemocionales	<ul style="list-style-type: none"> - Prefieren sostener conversaciones con personas de mayor edad. - Tienen un concepto de sí mismos más elevado. - Se preocupan por temas de relevancia trascendental. - Tienen un desarrollo moral más avanzado en comparación a sus pares. - Presentan asincronía, es decir, el desarrollo cognitivo y emocional no están alineados. - Presentan y expresan mayor empatía, sensibilidad a la crítica, al rechazo y a la injusticia y son más perceptivos ante el sufrimiento de otros.

Fuente: Adaptación de Conejeros, Cáceres y Riveros, 2014; Flanagan y Arancibia, 2005; Salas, 2012; Sánchez y Flores, 2006.

3.3.3. El Talento Académico como una Necesidad Educativa Especial

Bralic y Romagnoli (2000), plantean que la educación de los niños con talento académico es uno de los temas más controvertidos en educación. Principalmente por la dicotomía de reacciones que este genera a nivel social. Por un lado, se admira el talento, sobre todo cuando el sujeto proviene de familias modestas, pero por otro, las sociedades democráticas tienen un arraigado compromiso con el igualitarismo, consagrado en las constituciones políticas bajo la afirmación de que *“todas las personas son iguales”* (p. 33). Esto produce tensiones entre estimular o restringir las posibilidades para que una persona se destaque respecto de los demás (Colangelo & Davis, 1997, citado en Bralic y Romagnoli, 2000).

Por otra parte, se cuestiona que el talento académico sea una necesidad educativa especial (en adelante NEE). No obstante, al revisar la literatura se encuentran definiciones sobre este concepto que permiten afirmar que efectivamente sí lo es, en el sentido de que son estudiantes que se encuentran entre 2 a 3 desviaciones estándar por sobre el promedio y que tienen necesidades que no pueden ser resueltas con los medios y recursos habituales. Por ello, se requieren de prácticas escolares modificadas o especiales para que puedan desarrollar su máxima capacidad, ya que los procedimientos de la escuela “dirigidos al “promedio” resultan inadecuados e insuficiente para ellos. Debido a esto en las últimas décadas, los profesionales de la educación han comenzado a interesarse aún más por la atención a la diversidad de todos los estudiantes (Benito y Alonso, 2004; Godoy, Meza y Salazar, 2004; Lowell, s/f, en Miñambres, 2000).

3.3.4. La Respuesta Educativa hacia los Estudiantes Talentosos

Ante el escenario de las diversas necesidades educativas que presentan todos los estudiantes, es necesario un curriculum flexible y la implementación de adaptaciones y apoyos que, como se ha dicho, respondan de forma óptima a las particulares necesidades educativas que cada estudiante presenta. En este sentido, cuando se habla de inclusión, implica la atención de la diversidad de características individuales y culturales de cada estudiante y que los hacen únicos.

Son diversos los autores que se han referido a distintas estrategias de atención dirigidas a satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes con talento académico. La siguiente tabla (ver Tabla 3) resume algunas de las alternativas de atención educativa que se han propuesto por diferentes investigadores (Denegri, 2001; Lissi y Narea, 2006; Maldonado, 2008; Torrego et al., 2011; Touron y Reyero, 2003; UNESCO/OREALC, 2004):

Tabla 3: Estrategias de atención educativa para estudiantes con talento académico

Estrategias de atención	Descripción
Aceleración	Proceso que inicia con una prueba diagnóstica para después realizar ajustes al curriculum con un nivel de reto y estímulo de acuerdo al ritmo y nivel de aprendizaje de los estudiantes.
Adaptaciones curriculares o enriquecimientos	Introducción de contenidos asociados a otras áreas del conocimiento con metodologías que estimulan el razonamiento, la reflexión y el descubrimiento. No se evalúa de la forma tradicional, por ejemplo, con notas o calificaciones, sino que cualitativamente.
Agrupamiento y trabajo colaborativo	Se establecen dentro del aula grupos de trabajo que aprenden al mismo ritmo con objetivos diferenciados, lo que permite que se apoyen entre todos.
Metodología de proyectos	El estudiante entrega la solución a un tema complejo mediante la aplicación de conocimientos, a través de la interacción con sus pares y sus elaboraciones personales, logrando un aprendizaje funcional y significativo. Esta metodología fomenta la creatividad, la responsabilidad individual y la capacidad crítica.

Fuente: Adaptación de Denegri, 2001; Lissi y Narea, 2006; Maldonado, 2008; Torrego et al., 2011; Touron y Reyero, 2003; UNESCO/OREALC, 2004.

Tras esta presentación, es necesario destacar y detallar otra estrategia de atención educativa de los programas de educación de talento, central en la presente investigación. Estos son los *Programas de Enriquecimiento Extracurricular*. Estos programas se

realizan fuera del sistema y horario escolar, por ejemplo, fines de semana, vacaciones de invierno y de verano, como actividades complementarias al currículum escolar. Al ser iniciativas de enriquecimiento, no tienen como objetivo competir o sustituir el currículum regular, sino que lo extienden y amplían con materias de estudio que este no cubre, o bien profundizan el aprendizaje hacia niveles de complejidad de materias donde no suele llegar la experiencia escolar común (Bralic y Romagnoli, 2000).

Respecto de estos programas, García-Cepero et al. (2010), señala:

“En líneas generales, dichos programas de enriquecimiento tienen como objetivo ofrecer a los niños, niñas y jóvenes con talento académico oportunidades de aprendizaje que enriquezcan, amplíen y profundicen los conocimientos provistos habitualmente por su experiencia escolar, de acuerdo a sus áreas de interés, información previa, velocidad y estilo de aprendizaje. Las asignaturas están diseñadas en principios de educación para el talento académico, centrándose en la motivación intrínseca del estudiante, el desarrollo de la creatividad y habilidades de pensamiento superior” (p. 13).

3.3.5. La Educación de estudiantes con Talento Académico en Chile

El desarrollo de la educación de talentos en Chile ha avanzado paulatinamente. El año 2007, por medio del Decreto 230, se establecen las normas que regulan los programas que promueven la educación de talentos (Llancavil, 2016). Este decreto establece además una beca que cubre el 50% del valor que tienen estos programas para el trabajo con estos estudiantes, debiendo costear el otro 50% mediante la asociación con otros centros o empresas privadas (MINEDUC, 2007).

Las iniciativas que se han desarrollado se encuentran fundamentalmente vinculadas a universidades (Arancibia, 2009). La institución pionera de esta iniciativa de educación de talentos comenzó en el año 2001 en la Pontificia Universidad Católica de Chile con la creación del Programa Educacional para Niños con Talento Académico, PENTA UC. En este programa se atiende anualmente a más de 900 estudiantes de 6°

básico a 4° medio de la Región Metropolitana. De ellos, el 70% de alumnos pertenecen a establecimientos municipales de más de 20 comunas de la RM (Arancibia, 2009).

El modelo PENTA UC ha sido transferido a otras universidades, creándose los programas DeLTA UCN en Antofagasta, BETA PUCV en Valparaíso, Talentos UdeC en Concepción, PROENTA UFRO en Temuco, ALTA UACH en Valdivia y recientemente, Semilla UCM en Talca (DeLTA UCN, BETA PUCV, PENTA UC, TALENTOS UdeC, PROENTA UFRO Y ALTA UACH, 2012; UCM, 2015).

Estos programas de enriquecimiento extracurricular están destinados a atender las necesidades de apoyo especializado de niños/as y jóvenes académicamente talentosos, en distintas áreas del desarrollo, ofreciéndoles oportunidades educativas de excelencia con el fin de enriquecer, ampliar y profundizar lo entregado por el curriculum regular, propiciando el despliegue de las potencialidades y el desarrollo integral. Por tanto, estas iniciativas contribuyen a la equidad de oportunidades para todos, incluyéndose a aquellos estudiantes con talento académico (DeLTA et al., 2012). Así queda de manifiesto que los estudiantes con talento académico estudian los mismos temas, unidades y conceptos que sus compañeros de clase. Simplemente, requieren de forma regular, de oportunidades para involucrarse con actividades de aprendizaje de mayor profundidad y complejidad. Es importante recalcar que el docente debe entonces preparar actividades que presenten mayor desafío a los estudiantes con talentos (Winebrenner, 2001).

A pesar de los beneficios que han sido citados en Chile, persisten algunas deudas y una de ellas es la ampliación de la cobertura. Como se señaló, los programas de atención a los alumnos con talento académico funcionan con cierta “localidad” que impide que estudiantes de varias regiones o de zonas más aisladas puedan acceder a estas oportunidades de participación. Muchos estudiantes con talentos, no son identificados en sus establecimientos educacionales y otros desertan del sistema, por falta de estrategias que respondan a sus habilidades y competencias académicas (Sánchez, 2000; en Miñambres y Jové, 2000).

Se estima que en Chile, son 350.000 estudiantes con talento académico que no reciben la atención adecuada a sus necesidades educativas, los cuales se concentran mayoritariamente en escuelas públicas o subvencionadas por el estado, y por otra parte, sumando las coberturas de atención de los programas existentes se llega a 2.500 niños, niñas y jóvenes (PENTA UC, 2018).

3.3.6. Modelos de Talento Académico

Existen numerosos modelos de talento académico, al igual como sucede con la multiplicidad de definiciones respecto del talento académico. Sin embargo, se pueden diferenciar a partir de sus componentes. La siguiente tabla presenta algunos de los modelos revisados (PENTA UC, 2014¹; Renzulli, 1978, en DeLTA UCN et al. 2012):

Tabla 4: Modelos de Talento Académico

Nombre del Modelo	Descripción
Modelo de Tannenbaum	Su modelo destaca que el talento se presenta en los adultos y corresponde a habilidades demostradas y valoradas públicamente (PENTA UC, 2014). En el caso de los niños se indica de un potencial que se transformará en talento cuando se presentan 5 factores: inteligencia superior, aptitudes específicas excepcionales, facilitadores sociales-emocionales-conductuales, contexto estimulante y un componente de suerte o azar.
Modelo de 3 Anillos de Renzulli	De acuerdo a este modelo, el talento corresponde a una alta capacidad que se presenta cuando interactúan 3 factores: habilidad sobre el promedio, creatividad y compromiso con la tarea (DeLTA UCN et al., 2012). Cada factor por sí solo no es suficiente. El autor plantea que el talento es una manifestación de un potencial que puede desarrollarse en ciertos momentos y bajo ciertas circunstancias.
Modelo de Mönks	El autor plantea que el talento es un potencial individual de desempeño excepcional en uno o más dominios. Amplía la visión de Renzulli agregando factores ambientales relacionados con la familia, la escuela y los pares que interactúan con factores personales (PENTA UC, 2014).
Modelo Diferenciador de Dotación y Talento de Gagné	Implica una habilidad superior en comparación al grupo de pares que puede constituirse como habilidades generales o específicas. Diferencia el talento de la dotación, indicando que esta última hace referencia a habilidades naturales y que el talento sería “la dotación que ha sido trabajada” y que se expresa en desempeños sobresalientes. Dentro de su modelo se destaca la presencia de catalizadores intrapersonales y ambientales que en conjunto a eventos relacionados con la casualidad influirán en que la dotación pueda transformarse en un desempeño excepcional (DeLTA UCN et al., 2012; PENTA UC, 2014)..

Fuente: Adaptación de PENTA UC (2014); Renzulli (1978), DeLTA UCN et al (2012).

¹ PENTA UC, 2014. Material Diplomado “Psicología y Educación de Alumnos con Talento Académico”.

De los modelos presentados, se destaca el modelo de 3 anillos de Renzulli, ya que constituye la base desde donde emerge el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela, el cual será presentado en el siguiente apartado.

3.4. EL MODELO DE ENRIQUECIMIENTO PARA TODA LA ESCUELA

El Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela (SEM, por sus iniciales en inglés – *Schoolwide Enrichment Model*) fue desarrollado con el objetivo de estimular y potenciar la producción creativa en niños y jóvenes. El SEM promueve el compromiso de los estudiantes por medio de la utilización de tres tipos de enriquecimientos, los cuales están basados en el Modelo de Triple Enriquecimiento (o Modelo de Enriquecimiento Trídico) del psicólogo norteamericano Joseph Renzulli (Renzulli & Reis, 2010). Y su efectividad ha sido estudiada durante más de 30 años, sugiriendo que el modelo tiene un impacto positivo y está al servicio de las altas capacidades del estudiante entregando enriquecimientos en diferentes contextos educativos, incluyendo escuelas con estudiantes de bajos ingresos o que provienen de diferentes culturas (Renzulli & Reis, 2010). A continuación se presenta una descripción detallada de este modelo.

3.4.1. El Modelo de Triple Enriquecimiento

3.4.1.1. Historia y Orígenes

El Modelo Triple Enriquecimiento comenzó a desarrollarse a principios de la década del 70 como una alternativa a los modelos de educación de talentos existentes a la fecha, volviéndose paulatinamente el modelo de enriquecimiento más utilizado en

Estados Unidos y Canadá (García-Cepero, 2008). En 1977, Renzulli publica su primer libro sobre este Modelo, ampliamente consultado en Estados Unidos (Renzulli & Reis, 1997).

Renzulli (1999a) plantea su Modelo de Triple Enriquecimiento como un modelo inter-estructurado. Este autor señala que la mejor forma de definir los aprendizajes de alto nivel es por medio de 4 principios, los cuales se resumen del siguiente modo:

1. Cada aprendiz es diferente, por tanto la experiencia de aprendizaje debe considerar las habilidades, intereses y estilos de aprendizaje de cada individuo.
2. El aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes lo disfrutan.
3. El aprendizaje es significativo cuando los contenidos y procesos se aprenden en el contexto de problemas reales que llevan a la generación de productos creativos.
4. Puede utilizarse algo de enseñanza formal, pero el fin último del modelo es desarrollar habilidades de pensamiento y la utilización del conocimiento relevante que les permitirá a los estudiantes manifestar su productividad creativa.

3.4.1.2. ¿En qué consiste el Modelo de Triple Enriquecimiento?

Renzulli (García-Cepero et al., 2010) considera que existen diversos tipos de inteligencia y que no es una entidad unitaria. Este autor señala que las personas que han logrado ser reconocidas por sus desempeños poseen tres características relacionadas y entrelazadas entre sí: habilidad por sobre el promedio, compromiso con la tarea y creatividad. El autor denomina esta concepción como la “Teoría de los 3 Anillos”, la cual se resume en la siguiente tabla (García-Cepero et al., 2010; Renzulli & Reis, 2010; Secretaría de Educación Guanajuato, 2010; Sternberg & Davidson, 2005; Touron, 2004):

Tabla 5: La Teoría de 3 Anillos de Joseph Renzulli

Características	Descripción
Habilidad sobre el promedio	<p><i>Habilidades Generales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para procesar información. - Altos niveles de pensamiento abstracto, que les permiten integrar experiencias que resultan apropiadas y adaptativas a nuevas situaciones. - Razonamiento numérico y verbal, memoria y fluidez verbal. - Automatización de la información procesada. <p><i>Habilidades Específicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de conocimientos o habilidades para realizar actividades específicas en un rango más restringido. - Capacidad para discernir información relevante y accesoria asociada con un problema en particular.
Compromiso con la tarea	<ul style="list-style-type: none"> - La capacidad de ser perseverante, determinado y practicar para la resolución de un problema o la ejecución de una actividad. - Mantener altos estándares en el trabajo con apertura a la crítica de otros y la autocrítica. - Mantener altos niveles de entusiasmo, interés e involucramiento en un problema particular, un área de estudio o forma de expresión humana. - Autoconfianza y creencia en las propias habilidades para lograr una tarea, dejando de lado los sentimientos de inferioridad y guiándose hacia el logro de la tarea.
Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> - Ser curioso, aventurero y con una mente “dispuesta al juego”. - Apertura a la experiencia, recepcionar lo que es nuevo y diferente, aunque parezca irracional. - Fluidez, flexibilidad y originalidad de pensamiento. - Voluntad para arriesgarse en cuanto a pensamiento y acción.

Fuente: Adaptación de García-Cepero et al., 2010; Renzulli & Reis, 2010; Secretaría de Educación Guanajuato, 2010; Sternberg & Davidson, 2005; Touron, 2004).

Este modelo, destaca la importancia de un trabajo centrado en los intereses y capacidades de los participantes (Renzulli & Reis, 2010). Y tiene como objetivo potenciar procesos de aprendizaje inductivo que facilite instancias de desarrollo de conocimientos y habilidades, mientras se centra en el trabajo en un problema de la vida real, con metodologías reales y con objetivos de producción creativa reales. Para ello, el modelo plantea tres instancias diferentes de enriquecimiento (García-Cepero, 2008; Renzulli & Reis, 2009, 2010, 2014, 2016):

- a) *Enriquecimiento Tipo I:* Tiene como objetivo presentar una variedad de experiencias y temáticas a los/as estudiantes, trabajos, ocupaciones, hobbies, actividades económicas, etc.; temas que habitualmente no se ven en el

currículum tradicional. Renzulli enfatiza que este tipo de actividades deberían llegar a todos los estudiantes para despertar el interés y motivación en ellos/as.

- b) *Enriquecimiento Tipo II*: El estudiante ya no solo se ve expuesto a nuevas temáticas, sino que comienza a desarrollar habilidades necesarias para desenvolverse de forma adecuada en dicha área, ya sea de forma individual o grupal y que pueden ser, entre otras, desarrollo de habilidades de resolución de problemas, pensamiento crítico, habilidades de aprender a aprender, uso de herramientas asociadas a la temática, desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita, entre otras.
- c) *Enriquecimiento Tipo III*: En este nivel la instrucción es más avanzada, por lo que deja de ser tan estructurada y comienzan a explorarse problemas de la vida real y las habilidades necesarias para desenvolverse en ellos. Es esencial para este nivel la motivación, el interés y el compromiso con un área seleccionada, debido a que el foco se sitúa en el estudiante y el dominio avanzado del conocimiento, tanto a nivel de contenido como de proceso, lo que requiere un rol de investigador en la temática.

3.4.1.3 El Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela

El Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela (SEM), es un modelo pensado para intervenir en la población escolar en general. Trata de un modelo flexible que permite a cada escuela desarrollar su propio programa basado en sus propios recursos, población escolar, dinámica escolar, creatividad y fortalezas de su comunidad, siendo una experiencia desafiante y estimulante para la comunidad (Renzulli, 2007).

Para el desarrollo del modelo, este autor hace uso de una serie de teorías previamente desarrolladas por él mismo, incluyendo tres consideraciones importantes de destacar. En primer lugar, la forma en cómo se considera el aprendizaje. En segundo lugar, el cambio de rol que debe haber para desarrollar un modelo de enriquecimiento y

finalmente, los tipos de altas capacidades. Tomando como base la Teoría de los 3 Anillos y el Modelo Triádico de Enriquecimiento, revisados anteriormente, se genera un modelo de intervención global, que se adapta constantemente y que busca dar respuesta a los intereses y gustos de la comunidad en general, cambiando la manera de enfocar una clase, al mismo tiempo que se busca promover la creatividad y la solución de problemas de la vida real.

Previo a la descripción del modelo se deben realizar tres consideraciones previas: Aprendizaje y enseñanza enriquecidos, cambio de rol para desarrollar un modelo de enriquecimiento y tipos de altas capacidades:

- ***Aprendizaje y enseñanza enriquecidos***: el aprendizaje es concebido como un continuo en cuyos extremos se encuentra el aprendizaje prescriptivo o deductivo por un lado y el inductivo o investigativo por otro (Renzulli & Reis, 2016). Si bien se plantea esta polarización, esto no quiere decir que un extremo sea mejor que el otro. Es más, pueden haber actividades que no se encuentren en un polo y que se encuentren en alguna parte del continuo y que contribuyen de distinta forma al proceso de enseñanza.

El aprendizaje deductivo es el que habitualmente toma lugar en un aula regular: tiempos regulados, temas y materias segmentadas, información y actividades predeterminadas, pruebas y notas para identificar progresos, y un patrón centrado en adquirir y asimilar información (Renzulli & Reis, 2009), que eventualmente se transferirá a algún problema futuro. Por otra parte, el aprendizaje inductivo requiere la aplicación del conocimiento y de habilidades tanto de pensamiento como también interpersonales, con el foco en la solución de problemas reales, y que se considera como un aprendizaje y enseñanza enriquecido.

Al respecto, Renzulli y Reis (2016), consideran que un “problema de la vida real” es aquel que: (a) tiene un componente de involucramiento personal/emocional, es decir, traspasa la frontera de lo cognitivo; (b) no tiene una solución única o previamente existente para quienes la afrontan; (c) su afrontamiento ayuda a comprender un

fenómeno (realizando nuevos hallazgos o creando nuevos productos) y (d) cuyas acciones realizadas y resultados llegan a un público real, que tienen interés en la temática presentada y/o realizan acciones asociadas a ello.

- ***Cambio de rol para desarrollar un modelo de enriquecimiento:*** El aprendizaje y la enseñanza enriquecidos se dan en un contexto de problemas de la vida real, por lo que los contenidos predeterminados se dejan de lado, se ve un cambio en el rol del docente, el cual se transforma en un guía que entrega el conocimiento adecuado en el momento adecuado (conocimiento “justo a tiempo”, *just-in-time knowledge*), donde se necesitan habilidades de producción y recopilación de información basados en métodos profesionales. En este sentido, el docente se aleja del rol prescriptivo (tener un temario, transmitirlo a los estudiantes y posteriormente evaluar el dominio de dicho temario) y se dirige hacia actividades e interacciones creativas e investigadoras de los alumnos (García-Cepero, 2008). Asimismo, se debe comprender que los grupos y posibles productos son diferentes, por lo que la forma de trabajo con cada individuo o grupo será diferente también. Al trabajarse con problemas de la vida real, se abre la posibilidad de relacionarse con otras áreas profesionales, permitiendo que otras personas puedan aportar desde su campo de conocimiento (García-Cepero, 2008).
- ***Tipos de Altas Capacidades:*** Como se revisó con anterioridad, existen numerosas definiciones y modelos de concepción sobre el talento académico. Es así que dependiendo de la concepción teórica que se tenga del talento, pueden sostenerse posturas muy rígidas respecto de este, así como otras más “liberales”. Se hace por tanto, una distinción entre las altas capacidades de rendimiento y las altas capacidades productivo-creativas (Renzulli & Reis, 2010). Las primeras corresponden a aspectos más conservadores de la definición de talento, es decir, aquel que se identifica por medio de test o de resultados académicos y “*son habitualmente las aptitudes más valoradas en las situaciones de aprendizaje*” (Renzulli & Reis, 2010, p.43), por lo cual generalmente los resultados altos en pruebas de identificación se correlacionan con altos rendimientos en la escuela.

Respecto de las altas capacidades productivo-creativas, se asocian a toda actividad humana que tenga como objetivo desarrollar materiales, productos o servicios destinados a otras personas y que sean originales. Es relevante por tanto, el uso de la información disponible y de las habilidades necesarias enfocándose como se ha señalado en un problema de la vida real. El rol del estudiante cambia desde ser receptor de información a ser un activo buscados y usuario de la misma (Renzulli & Reis, 2010).

Por tanto, dentro del contexto de trabajo del Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela, se esperan estudiantes con altas capacidades productivo-creativas, que tengan interés y compromiso para trabajar en temáticas específicas, con profesores que cumplen un rol más de guía que de transmisor de conocimiento y que utilicen metodologías de carácter inductivo en la construcción del conocimiento, el cual debe asociarse a un problema de la vida real.

Objetivos del Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela

Renzulli y Reis (2010, 2014, 2016) definen los objetivos del SEM con 3 conceptos claves, buscando que se propicie el éxito institucional, la reducción del aburrimiento y el cambio actitudinal en profesores y estudiantes. En primer lugar es necesario **disfrutar** de las experiencias de aprendizaje, lo que lleva a **comprometerse** con la tarea, lo que eventualmente se traducirá en un **entusiasmo** por el aprendizaje. Estos autores (Renzulli y Reis, 2010, 2014, 2016) denominan a estos objetivos como las “3 E” (corresponden a los términos “enjoyment”, “engagement” y “enthusiasm”). Así, el objetivo es desarrollar un programa de enriquecimiento en la escuela que beneficie a todos los estudiantes y que haga de las escuelas espacios para el desarrollo de los talentos. Cada estudiante se beneficia, desde los/as estudiantes destacados/as hasta aquellos que tienen dificultades para aprender, creándose una atmósfera que respeta la

individualidad y diversidad, entregándose las oportunidades y recursos que maximicen las fortalezas de todos los estudiantes (Renzulli & Reis, 2016).

El propósito primordial es crear situaciones en las que los alumnos estén pensando, sintiendo y haciendo lo mismo que los profesionales cuando ingenian productos o servicios en un nivel inferior al de un profesional, pero no por ello menos significativos. Por tanto, el SEM aprovecha el curriculum regular y explora a la vez oportunidades para presentar instancias de enriquecimiento (Renzulli & Reis, 2014, 2016).

Proceso SEM

El proceso considera 3 dimensiones que interactúan entre ellas con distintas acciones que pueden realizarse en cada escuela (Renzulli, 2007; Renzulli & Reis, 2009, 2010, 2014):

- a) Se comienza con la identificación de la población que trabajará con la metodología. En algunos casos puede definirse como el 15% de la población con “altas capacidades”, lo cual se denomina “cantera de talento” (*talent pool*) (Renzulli, 2007) y que hace referencia a una población que si bien en el momento no ha presentado comportamientos talentosos, tiene la posibilidad de llegar a desarrollarlos en caso de tener la estimulación adecuada, la cual se da por medio de enriquecimientos tipo 1 y tipo 2, llegando a productos de un nivel similar a productos de enriquecimiento tipo 3, lo que indicaría que estos talentos potenciales se están desarrollando y por ende dando frutos.

Sin embargo, es importante destacar que los autores hacen la distinción en que otros establecimientos no definen una “cantera”, por lo cual trabajan con toda la comunidad escolar de la misma forma antes señalada, es decir, todos los

estudiantes reciben experiencias de enriquecimiento tipo 1 y 2, identificando aquellos/as estudiantes que serían susceptibles de participar de una instancia de tipo 3.

- b) Una vez definida la población, se realiza una sistematización de información relevante acerca de los estudiantes, principalmente en relación a sus intereses, habilidades y estilos de aprendizaje. Toda esta información se recopila en un formato único denominado “Portafolio Total del Estudiante” (*Total Talent Portfolio*) (Renzulli, 2007), el cual entrega información relevante para que tanto estudiantes como profesores puedan contrastar esa información con las oportunidades de enriquecimiento que se presentarán.
- c) Se propone también, un proceso denominado compactación y diferenciación del currículum. La diferenciación hace referencia a cómo cada proceso llevado a cabo por los estudiantes es diferente, entendiendo que cada quien enfoca una temática en particular, con distintos estilos e incluso con diferentes objetivos (Renzulli & Reis, 2014, 2016). La compactación corresponde a la posibilidad de eliminar unidades temáticas que el estudiante por sobre la media ya domina, liberando tiempo para poder realizar actividades con un nivel de reto superior. Renzulli (2016) utiliza el documento denominado “Compactador” (*The Compactor*), para identificar qué áreas han sido compactadas y por qué otro trabajo ha sido reemplazado.

De acuerdo con Renzulli (2007), las escuelas que trabajan con el SEM tienen distintos campos de acción, posibilitando instancias de aprendizaje en profundidad y enriquecidos, por ejemplo:

- a) *Modificación del currículum ordinario*: El modelo SEM influencia el currículum regular por medio de la diferenciación del nivel de desafío presentado, acorde a la compactación realizada y al enriquecimiento recomendado integrándolo en actividades del aula regular.

- b) *Clusters de enriquecimiento (Enrichment Clusters)* (Renzulli, Gentry & Reis, 2014): Corresponde a grupos de alumnos de diferentes cursos, pero que comparten un interés y que se reúnen en periodos especialmente designados para enfocarse en un problema de la vida real, utilizando metodologías similares a las que utilizaría un profesional del área. Con este objetivo se completan documentos que permiten identificar qué temáticas son del interés de los estudiantes, y así ofrecer instancias de enriquecimiento dirigidos específicamente a aquellos intereses identificados. Se destaca el valor motivacional de estos clusters, ya que tanto docentes como estudiantes están ahí por un factor motivacional especial. Finalmente, es importante destacar que se trabaja con metodologías reales, en problemas reales y con productos reales.
- c) *Servicios Especiales*: Instancias de mayor profundidad y complejidad, que involucra la participación de los alumnos en contextos más macros, vinculándose con personas expertas en temas asociados, o bien, la posibilidad de participar en instancias de desarrollo de talentos de otras instituciones como lo son universidades o programas especiales (Renzulli & Reis, 2014, 2016).

Finalmente, Renzulli y Reis (2016), señalan que el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela, al tener una concepción más amplia y flexible del desarrollo del talento, permite que las escuelas entreguen oportunidades de enriquecimiento para todos sus estudiantes y cómo los docentes pueden promover actividades amenas y motivantes que se articulen a cada una de las materias del currículum con lo cual “*la atmósfera y la cultura de toda la escuela cambian*” (p. 18). Esto se relaciona directamente con lo que plantea el Ministerio de Educación (2018) en su misión, acerca de asegurar un sistema educativo inclusivo y con lo relacionado a la diversificación de la enseñanza, en donde se declara que una educación de calidad responde a la diversidad en el aula, promueve que los docentes estructuren situaciones de enseñanza-aprendizaje flexibles y variadas que consideren las características, necesidades y formas de aprender de cada estudiante,

lo que constituye una oportunidad para todos los estudiantes participen y desarrollen sus capacidades, así como también esto constituye una oportunidad para el desarrollo profesional docente.

4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GENERAL:

- 4.1.1.** Construir una propuesta teórica de fortalecimiento de las capacidades pedagógicas para el desarrollo de prácticas de educación inclusiva dentro del aula basada en el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 4.2.1.** Distinguir los elementos asociados entre la educación inclusiva y el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela.
- 4.2.2.** Distinguir los elementos asociados entre la educación de talentos académicos y el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela.
- 4.2.3.** Diseñar una propuesta de formación continua para docentes basada en el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela que promueva la generación de prácticas de educación inclusiva dentro del aula.

5. METODOLOGÍA

5.1. Enfoque de la investigación

La presente investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, en el sentido de que busca comprender un fenómeno por medio de procesos inductivos, subjetivos y constructivos sobre la base de conceptos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Krause, 1995; Sandin, 2003; Vasilachis, 2006).

En base a lo planteado, se considera que la problemática requería ser abordada por medio del método bibliográfico o documental, el cual permite, por medio de la selección o captación de la literatura, la construcción de constructos y procesos que permiten comprender un determinado fenómeno, por medio de la abstracción de categorías, conceptos y discursos que permitirán generar y/o valorar nuevas aristas del fenómeno estudiado (Bernal, 2003). Este tipo de metodología permitirá analizar distintas fuentes y relevar los elementos que los autores señalan de mayor importancia, para alcanzar así, una propuesta de fortalecimiento de capacidades pedagógicas para el desarrollo de prácticas inclusivas, basada en el modelo de enriquecimiento para toda la escuela, dirigida a docentes de escuelas regulares quienes puedan transferir este conocimiento y aplicarlos en sus aulas.

Es importante señalar que el Programa de Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, permite a sus estudiantes realizar proyectos que reflejen el estado del arte de una determinada temática o realizar análisis documental cuando las temáticas no han presentado experiencias prácticas de implementación. Es, por cierto, recomendable en futuros estudios, el uso de técnicas recogida de información que incluyan entrevistas a actores relevantes, así como observaciones en terreno respecto de la implementación de propuestas de afines a la temática de investigación.

5.2. Recolección y selección de documentación

La recolección de la documentación se realizó mediante los buscadores de Dialnet, Scielo, Scopus y Teseo, debido a su efectividad en la búsqueda de fuentes de información para estudios de tipo bibliográfico. Esta búsqueda se realiza por medio de palabras claves. Para la unidad temática de “Educación inclusiva” se utilizan las siguientes palabras claves y combinaciones: inclusión, educación inclusiva, diversidad, atención a la diversidad, talento e inclusión. De esta búsqueda se seleccionaron 25 documentos. En relación a la unidad temática de “Educación de talentos académicos”, se utilizaron las siguientes palabras y combinaciones: talento académico, altas capacidades, educación de talentos, enriquecimiento, estrategias de educación de talentos en inglés y español. De esta búsqueda se seleccionaron 29 documentos.

En este contexto, la selección de los documentos se realizó de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) Criterio de pertinencia: Se seleccionaron textos cuyo enfoque principal versa en los 2 grandes subtemas de esta investigación, es decir, “Educación inclusiva” y “Educación de talentos académicos”. La búsqueda se inició, mediante las palabras claves que fueron acotando la búsqueda hasta lograr una cantidad de textos que abordara en profundidad los temas requeridos y que dieran cuenta no solo de la descripción de la temática, sino que también sobre la importancia de desarrollarla en los distintos contextos escolares.
- b) Criterio de temporalidad: Este criterio se utilizó de forma diferente. En el caso de “Educación Inclusiva”, se seleccionaron 11 textos desde el año 2000 en adelante. Se seleccionó este margen de fechas con el fin de mostrar la evolución que el concepto de inclusión ha tenido a lo largo de los años, por una parte, y los cambios en la normativa legal que han ocurrido en Chile durante ese período, por otra. En relación al “Talento Académico”, también la literatura se consideró desde el año 2000 en adelante, principalmente debido a que el desarrollo de la

literatura sobre talentos académicos en Chile tiene su inicio y posterior auge a partir de ese año. En este tópico se seleccionaron 11 textos.

Se excluyen aquellos textos que escapan del marco de estudio de la investigación, ya que abordan temáticas relacionadas con otros modelos de educación de talentos y por presentar planteamientos más alejados de la realidad iberoamericana.

Los textos (ver Anexo 1) se administraron, citaron y codificaron, de acuerdo al siguiente procedimiento:

Temática	Sigla de Codificación
Educación Inclusiva	EI-01 a EI-11
Talento Académico	TA-01 a TA-11

5.3. Análisis de Datos

Para el análisis de los datos se utilizó la técnica del análisis de contenido, definida por Krippendorff y Bardin (1990:28; 1977:32, en Schettinni y Cortazzo, 2015) como un conjunto de técnicas de análisis destinadas a formular a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas aplicables a un contexto determinado. A través de este análisis del contenido de los mensajes, se permite la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción de estos mensajes (Schettinni y Cortazzo, p. 45).

Así, una vez seleccionados los documentos, se revisaron exhaustivamente levantando categorías, mediante un proceso de codificación con el fin de dilucidar las ideas y significados los datos de los documentos contienen con el fin de descubrir, etiquetar y desarrollar conceptos (Schettinni y Cortazzo, 2015). La codificación se realiza mediante la nomenclatura de “IN” para la unidad temática de “Educación Inclusiva”, de la cual se obtienen 208 códigos y de “AC” para la de “Talento Académico”, de donde se obtienen 148 códigos.

El código en cada una de las categorías, incluye una estructura determinada. Por ejemplo: **EI-04/IN-030** significa que el texto **EI** corresponde a la unidad temática de “**Educación Inclusiva**”, número **04**, codificado en **IN**, en el libro de códigos **30** (ver Anexo 2).

La tarea de codificación y la posterior formación de categorías y familias, se erigieron como base para los lineamientos de la propuesta de formación pedagógica.

6. RESULTADOS

6.1. Resultados respecto del Primer Objetivo Específico: Distinguir los elementos asociados entre la educación inclusiva y el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela.

La presente investigación apunta a construir una propuesta teórica de fortalecimiento de las capacidades pedagógicas para el desarrollo de prácticas de educación inclusiva dentro del aula basada en el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela. Para ello es fundamental distinguir aquellos elementos de la educación inclusiva que facilitan la aplicación de este modelo (Red Semántica 1: Educación Inclusiva y Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela).

De acuerdo a la literatura revisada y con el fin de responder al primer objetivo, es relevante destacar que el concepto de inclusión aún está asociado a la integración de estudiantes con discapacidad, aun cuando lentamente se reconoce que la educación inclusiva se relaciona con favorecer la participación de todos aquellos que se ven enfrentados a situaciones de segregación o exclusión para que puedan alcanzar los máximos aprendizajes y el desarrollo de sus potencialidades:

“Muchos profesionales de la educación han asimilado los términos de ‘inclusión’ y de ‘necesidades educativas especiales’ como meros sinónimos de integración y discapacidad” (EI-10/IN-055)

“las políticas de inclusión se consideran como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos” (EI-02/IN-056)

“Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados” (EI-02/IN-044).

La inclusión es considerada como un proceso dinámico de innovación y de mejora continua que exige una transformación profunda de los sistemas educativos, argumentado en lo siguiente: *“al referirnos a la educación inclusiva, estamos hablando de un proceso, de un movimiento” (EI-07/IN-018); “...proceso de innovación y mejora constante” (EI-07, IN-020).*

En este sentido, el principal desafío que emerge a partir de los datos analizados, es hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, incluyéndose aquellos que viven situaciones de exclusión o marginación, enfatizando el protagonismo de ellos en la construcción de sus propios procesos de aprendizaje, es decir, donde se consideren sus voces:

“El término “participación” se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus “voces” y la valoración de su bienestar personal y social” (EI-08/IN-073).

Dentro del amplio espectro teórico que existe respecto de la inclusión y de la educación inclusiva, emergen 5 elementos relevantes que se articulan con el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela: 1) Reconocimiento y atención a la diversidad en el aula, 2) Formación docente, 3) Flexibilidad curricular, 4) Trabajo colaborativo y 5) Establecimiento de escuelas como comunidades. Cada uno de ellos se describe y argumenta a continuación:

En cuanto al **reconocimiento y atención a la diversidad**, en la actualidad se reconoce más que nunca la heterogeneidad presente en las aulas y los desafíos que ello conlleva. Sin embargo, históricamente el foco de la atención a la diversidad han sido las dificultades de aprendizaje y la discapacidad. Esto queda de manifiesto en lo siguiente:

“En este último tiempo, son los estudiantes con alguna discapacidad, quienes han concitado la principal atención y hacia quienes se han dirigido mayormente las acciones tendientes a evitar su segregación e inclusión” (EI-11/IN-100).

“Probably the largest group of diverse learners is students with disabilities” (EI-04/IN-114).

Y no se ha considerado que esta diversidad de características pueden ser culturales e individuales, incluyéndose algunas tales como: género, etnia, nivel socioeconómico, religión, ritmos de aprendizaje, reconociéndose así, otras necesidades que deben ser atendidas, tal como se expresa:

“Of course, children with disabilities (...) are not the only types of children with special needs found in today’s classrooms. Three other groups of learners (...) are also common in inclusive classrooms – students who are gifted and talented; culturally and linguistically diverse individuals; and pupils who are at risk for future learning difficulties, school failure and/or becoming a school dropout” (EI-04/IN-113).

“En la actualidad, las salas de clases albergan una gran diversidad que requiere una atención no solo comprometida sino que también especializada por parte de todos los educadores” (EI-11/IN-116).

“El concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje” (EI-03/IN-111).

Así el concepto de atención a la diversidad supone un importante avance y cambio de paradigma, transitando desde un modelo médico, homogeneizador y basado en el tratamiento de los déficits a un modelo social, en el cual cobran importancia las barreras que impiden la participación en equidad de los estudiantes y en donde se concibe la diferencia y la heterogeneidad como una oportunidad y no como un obstáculo. Algunos argumentos indican:

“...que ha conducido a considerar las diferencias desde criterios normativos, de tal forma que todos aquellos que se distancian o desvían de lo ‘supuestamente normal o frecuente’ son considerados sujetos de programas diferenciados, excluidos o simplemente ignorados” (EI-11/IN-122).

“La diversidad desde esta perspectiva es una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y no un obstáculo a evitar en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (EI-05/IN-108).

“...la atención a la diversidad implica que el sistema educativo se articule en base al principio del modelo social” (EI-10/IN-103).

“...la definen –la inclusión- como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas, eliminando o minimizando las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes” (EI-11/IN-057).

Siguiendo en esta línea, dentro del aula se encuentran estudiantes que presentan altas capacidades de rendimiento académico y que al igual que los grupos mencionados anteriormente, no encuentran en la escuela una respuesta a sus necesidades de aprendizaje, siendo relegados dentro de las asistencias que la educación tiene actualmente para atender a estos grupos excluidos, ya que existe la creencia que no tienen necesidades educativas, debido a sus altas capacidades. Así es ratificado cuando se señala que:

“Uno de los grupos que tradicionalmente ha sido ignorado es el de los estudiantes talentosos, asumiendo la creencia errada de que estos no requieren de una atención o apoyo educativo debido a que son considerados como estudiantes que no tienen necesidades académicas (EI-11/IN-118)”.

“... también se deben considerar las necesidades educativas especiales de aquellos estudiantes con talento académico, quienes requieren igualmente de una oportuna atención para que alcancen su máximo potencial” (EI-11/IN-132.).

Por ello, es importante que se reconozcan las necesidades educativas especiales y las barreras en las oportunidades de participación y desarrollo en la escuela *cuando se advierte que “es importante que los profesores tengan conocimiento de todos sus alumnos y asuman el talento académico como una necesidad educativa especial” (EI-11/IN-119).* A su vez, esta situación se ve reforzada por la falta de estudios que evidencien la experiencia de estos estudiantes en el aula regular al constatar que *“...estos estudios se centran principalmente en experiencias realizadas con programas extracurriculares y no dan cuenta de situaciones dentro del aula común (EI-11/IN-130).*

Por otra parte, la atención a la diversidad implica la ruptura con la homogeneización que supone el sistema tradicional, dirigida a un estudiante “promedio” para avanzar a sistemas educativos que consideren esta heterogeneidad en las aulas:

“La atención a la diversidad es una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto que requiere necesariamente avanzar desde enfoques homogéneos, en los que se ofrece lo mismo a todos, a modelos educativos que consideren la diversidad de necesidades, capacidades e identidades” (EI-02/IN-105).

“Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales” (EI-03/IN-107).

“La tarea es compleja, ya que implica ‘transformar el paradigma de la homogeneidad y, sobre todo, el profundo individualismo que caracteriza la época actual y nos dificulta ver fraternalmente al otro’ (EI-11/IN-120).

También debe utilizarse una variedad de estrategias, actividades y materiales, proporcionando diferentes caminos, opciones y modalidades de trabajo en el aula, lo cual necesariamente implica la presencia de un currículum amplio y equilibrado en contenidos y prácticas pedagógicas de calidad e inclusivas. Así se confirma en el texto:

“...con el objeto de lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades específicas de cada uno. Asimismo, la evaluación constante de los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo adecuados a las características de los alumnos es también un elemento fundamental, porque permite identificar las dificultades que puedan surgir en el proceso y poner en marcha las medidas oportunas, optimizando así el aprendizaje de todos” (EI-05/IN-101).

En línea con el punto anterior, queda de manifiesto que las concepciones que se tengan respecto de la diversidad, influirán en las acciones que se realizarán en la escuela, respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje de estos estudiantes, en donde *“Las concepciones que los actores en el escenario educativo mantienen sobre la naturaleza de la diversidad de su alumnado, condicionan sobremanera los tipos de intervención educativa que se propongan y los modos de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (EI-07/IN-117)*, siendo necesarios cambios en la formación docente para

aumentar su motivación y competencias pedagógicas y entregar así las herramientas necesarias para responder a esta diversidad, con el propósito de:

“Atender e integrar la diversidad en las aulas es una tarea compleja que requiere aumentar las motivaciones y competencias de los docentes, transformar la formación de los docentes y crear condiciones adecuadas de trabajo” (EI-02/IN-104).

“Partimos de la premisa de que la escuela de la diversidad demanda al profesorado una formación más acorde con la heterogeneidad de ritmos y aprendizajes que presenta el alumnado, como se constata en diferentes investigaciones” (EI-09/IN-099).

“...abogamos por una formación más generalista y con itinerarios o menciones que les doten de estrategias más específicas y colaborativas que permitan diversificar sus prácticas docentes y aprendizajes del alumnado en función de sus necesidades” (EI-09/IN-124).

Por consiguiente, la **Formación Docente** se establece como el segundo elemento articulador entre la educación inclusiva y el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela. Así como las escuelas se constituyen como articuladoras de cambios, la figura del docente y su formación profesional son protagónicas y fundamentales para el establecimiento de prácticas de educación inclusiva al interior del aula, puesto que la evidencia nos indica:

“...la necesidad de que todos los profesores tengan conocimientos básicos teórico-prácticos en relación con la atención a la diversidad, la detección de las necesidades educativas especiales, la adaptación al currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a diferentes tipos de discapacidad, situaciones sociales o culturales. Se ve necesario que la formación de especialistas sea a posteriori de la formación general, que los prepare para trabajar con alumnos con diferentes necesidades (EI-03/166).

“...la formación es una estrategia fundamental para contribuir a estos cambios” (EI-03/167).

“...todos los cursos de formación pedagógica deberían tributar a entregar a los futuros profesores los conocimientos necesarios para educar en la diversidad” (EI-11/IN-165).

Como se especificó con anterioridad, las concepciones y expectativas del profesor respecto de su estudiante no solo impactan en su desempeño, sino que también

condicionan las estrategias didácticas e intervenciones que los maestros realizan en la clase, ya que “...la formación del profesorado y actitud del docente son piezas clave en cuanto al éxito o fracaso de la aplicación de estrategias en la atención a la diversidad” (EI-09/IN-173). La figura del profesor es, por tanto, clave en la transformación de la escuela, siempre y cuando estos tengan apertura al cambio y estén dispuestos a asumir riesgos, ya que sus actitudes serán decisivas para la atención a la diversidad:

“Se necesita un docente que se atreva a asumir riesgos y esté abierto al cambio, que busque nuevas formas de enseñanza y reflexione de forma crítica sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como un elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias” (EI-02/IN-180).

Al respecto, la literatura especifica 3 tipos de actuación docente y cómo estos potenciarían o inhibirían las intervenciones que se pretendan realizar en la escuela: a) *docente facilitador*, b) *resistente*, y c) *indefinido* (EI-07/IN-172), siendo este último el que mantiene el status quo y no promueve cambios. El docente facilitador se constituye como un importante agente movilizador cuando “... desarrolla nuevas respuestas (...) que permitan estimular y apoyar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa” (EI-07/IN-174), aun cuando debido a sus resistencias cognitivas y emocionales “...usualmente de un nivel más implícito...” (EI-07/IN-196), podrían también volverse una barrera.

Por esta razón, la formación y capacitación docente resulta fundamental si se pretenden realizar acciones que favorezcan la participación de todos los estudiantes. Esta debe contemplar “...unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más significativas asociadas a la diversidad social, cultural e individual así como unas estrategias de atención a la diversidad en el aula, la adaptación del curriculum y una evaluación diferenciada” (EI-09/IN-169). Esta formación debiera ser continua y que permita al profesor reflexionar y cuestionar sus prácticas, sus creencias y resistencias, dotándolo de herramientas y estrategias diversificadas que le permitan ir más allá del curriculum común “...y no continuar con un currículo y con unas

estrategias de enseñanza y aprendizaje limitadas a las clases y a la instrucción de todo el grupo...” (EI-09/IN-184) y que les facilite, entre otras cosas, conocer las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes “...y los factores que facilitan el mismo y sus necesidades educativas más específicas” (EI-03/IN-190), vincular una disciplina con distintas actividades “...como el pensamiento crítico y la creatividad y que consideren los intereses y la motivación de los estudiantes...” (EI-11/IN-191), centrarse en el trabajo colaborativo, liderazgo e innovación y tomar conciencia del papel crucial que tienen en los cambios al interior de la institución.

Sin embargo, el proceso de formación, por sí solo no es suficiente, ya que es necesario que a su vez la escuela proporcione las condiciones y genere ambientes seguros y protegidos en los cuales se permita la reflexión pedagógica individual y grupal: “...entender al docente como un profesional reflexivo (...) dispuesto a hacerse preguntas y a compartirlas con otros...” (EI-07/IN-179), en donde se estimule la flexibilidad puesto que “se necesita un docente que se atreva a asumir riesgos y que esté abierto al cambio...” (EI-02/IN-181) y el desarrollo profesional continuo “...cuyo objetivo es promover y fortalecer las propias capacidades de los docentes a través del trabajo en equipo y el intercambio de experiencias” (EI-10/IN-178). Todo esto solo es posible dentro de un lugar que se constituya como una organización que promueva una cultura inclusiva, quedando en evidencia cuando se indica:

“...adoptar una visión más positiva de las diferencias, visión que es difícil de promover en contextos donde los docentes puedan sentirse desprotegidos o amenazados” (EI-03/IN-186)

“La posibilidad de transformaciones en las concepciones sobre la práctica puede darse cuando los docentes cuentan con un conjunto de valores inclusivos que les hacen sentirse responsables del proceso de aprendizaje de sus estudiantes” (EI-10/IN-183).

“Se podría conseguir que el concepto de las diferencias de los estudiantes pase de un ‘modelo individual’ a una ‘perspectiva organizativa’ a través de la promoción de procesos de reflexión. Si se reflexiona sobre los recursos y las barreras a la presencia, el aprendizaje y la participación, las escuelas serían capaces de crear espacios para el desarrollo profesional continuo y de reorganizar sus recursos para que respondan a las necesidades educativas de sus miembros” (EI-10/IN-194).

Por consiguiente se plantea el **Trabajo Colaborativo** como el tercer elemento articulador entre educación inclusiva y Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela. Este se constituye como una parte fundamental de la atención a la diversidad “...para compartir objetivos y llegar a consensos...” (EI-07/IN-203) y “...para construir interacciones que reconozcan, aprecien y hagan de la diversidad un recurso fundamental del aprendizaje” (EI-08/IN-204), en tanto aumenta la capacidad de la escuela para atenderla y permite la articulación del trabajo entre equipos directivos y docentes, al interior de la escuela “y no estrechamente vinculada al trabajo específico de unos pocos profesionales especialistas, responsables de los estudiantes considerados igualmente ‘especiales’...” (EI-07/IN-200), y también fuera de ella, como por ejemplo, con los padres y apoderados, el trabajo en red entre escuelas o la colaboración entre universidades y establecimientos educacionales “...que podrían convertirse en oportunidades de desarrollo personal...” (EI-10/IN-201).

Así queda de manifiesto que la relación entre la Universidad y la Escuela puede constituirse como esencial para avanzar en la formación docente, específicamente en la atención a la diversidad de los estudiantes con rendimiento académico avanzado. Incluyéndose en estos programas de formación docente, todos estos elementos aquí mencionados.

El cuarto elemento denominado **flexibilidad curricular**, emerge tras haber establecido la importancia que tiene para la atención a la diversidad, el ofrecer a los estudiantes variedad de contenidos, actividades y estrategias. Para cumplir esta tarea, es fundamental que las escuelas cuenten con un currículum abierto y flexible, ya que este constituye “...una condición fundamental para dar respuesta a la diversidad” (EI-03/IN-156) y que aborde contenidos más allá de los tradicionales “...contenidos tan importantes para el planeta como el agua, la alimentación, el transporte, la energía, el trabajo y la actividad humana o la ética, el poder y la gobernanza” (EI-07/IN-158). Más aún en el caso de los estudiantes con alto rendimiento académico, en donde sus

necesidades específicas permiten suprimir o profundizar determinados contenidos, siendo destacada:

“La dimensión sobre las concepciones hacia las formas de adaptación de la enseñanza hace referencia a cómo se plantean los docentes la necesaria tarea de adaptación de los métodos de enseñanza a las necesidades específicas de los alumnos” (EI-07/IN-159).

Este currículum además debe contemplar por una parte, métodos de enseñanza que sean específicos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y proporcionar los medios necesarios para que los estudiantes progresen, asegurando el desarrollo de las distintas capacidades, múltiples inteligencias y potenciales o talentos de los estudiantes, tal como dice:

“En el currículo escolar se expresan aquellos aprendizajes y competencias que se consideran esenciales para el logro de los fines de la educación, por ello es fundamental que todos los alumnos/as dispongan de medios necesarios para que progresen al máximo en él, según sus posibilidades y necesidades específicas” (EI-05/IN-161).

Volviendo al rol central de la escuela como articuladora de cambios, surge el último elemento articulador que da respuesta al primer objetivo específico de este estudio: las **escuelas concebidas como comunidades**. Como se ha señalado con anterioridad, es la escuela quien debe hacerse cargo de los procesos de aprendizaje de cada estudiante, ofreciendo una respuesta comprensiva y diversificada a las diferentes necesidades del alumnado:

“...la escuela ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva y diversificada” (EI-03/136)

“...la escuela regular debe ser la responsable de los procesos de aprendizaje de cada estudiante, independientemente cuáles sean sus características individuales o sus diagnósticos médicos” (EI-10/135).

Para lograrlo, la institución debe transformar su funcionamiento y su propuesta pedagógica, identificando a aquellos estudiantes que se sienten “fuera” de lo que

pretende entregar, modificando su organización y ofreciendo oportunidades de desarrollo especialmente a los estudiantes que son excluidos, puesto que:

“Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación (EI-02/IN-138).

“...ofrecer nuevas oportunidades a aquellos alumnos que puedan haber experimentado previamente dificultades...” (EI-02/144).

“...identifican a los alumnos que pueden encontrarse perdidos, que encuentran dificultades para seguir el ritmo, o que de alguna forma se sienten fuera de lo que la escuela pretende proporcionar” (EI-03/IN-143).

“...ponen especial atención a los alumnos que enfrentan los más altos grados de marginación y desventaja” (EI-08/IN-145).

“...modifican substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas” (EI-11/IN-140).

Esta transformación implica que las escuelas se transformen en comunidades reflexivas, en donde se escuchen las voces tanto del profesor como del alumno. *“Entre las estrategias más recomendables para recoger las evidencias que se necesitan para repensar las culturas, las políticas o las prácticas escolares, se encuentra la de escuchar las voces de los alumnos y alumnas, de las familias o del propio profesorado” (EI-07/IN-151)*, se reflexione y se transformen las prácticas y en donde se tenga la suficiente autonomía para definir los aprendizajes necesarios y planear sus acciones educativas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y sus contextos, tal como es expresado en los documentos:

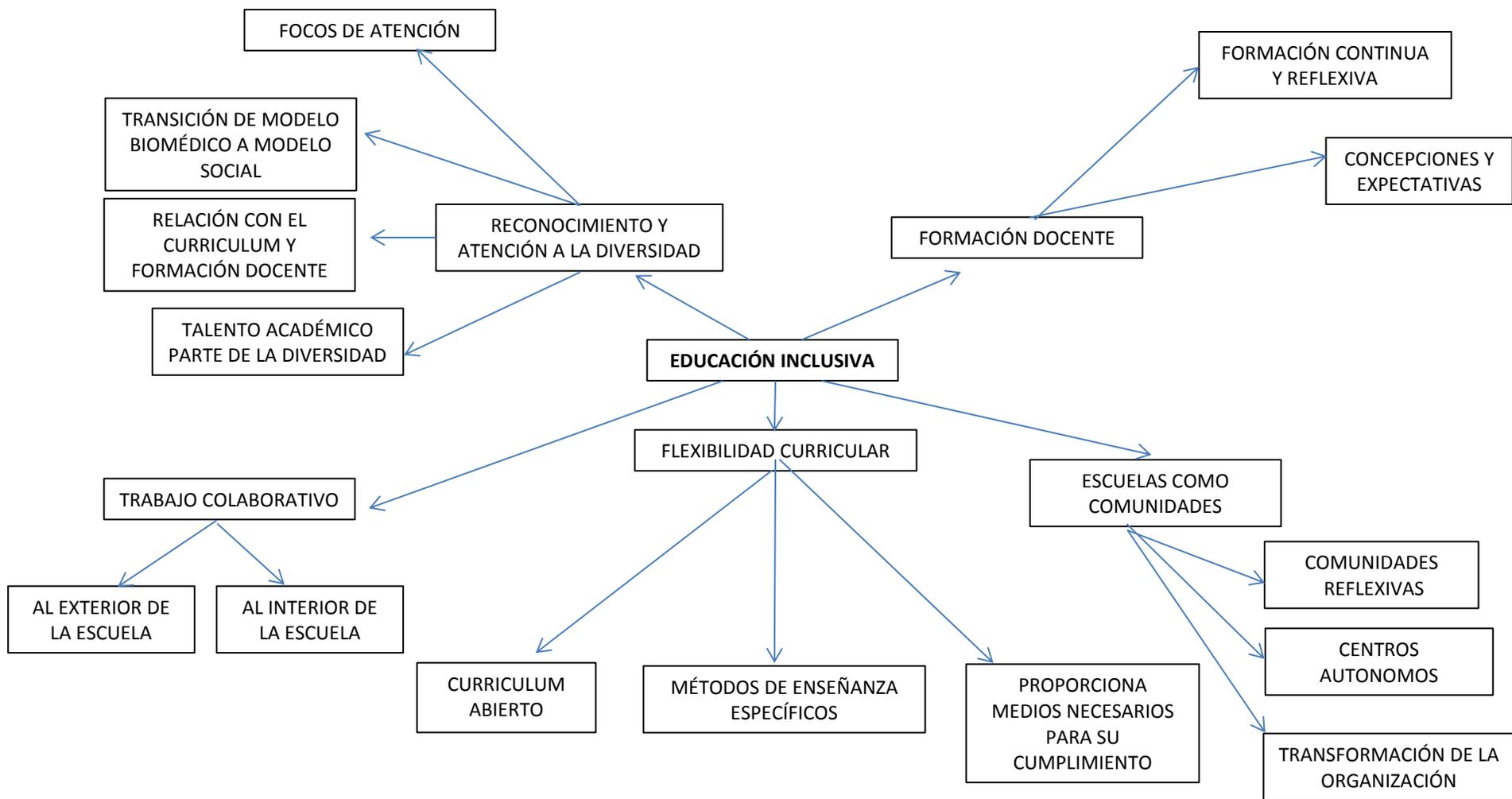
“...a la hora de promover el desarrollo de comunidades inclusivas que analicen su práctica y la transformen...es necesario garantizar el fomento de la reflexión individual que promoviera el desarrollo profesional (EI-10/IN-149”).

“...margen de apertura suficiente para que las escuelas definan los aprendizajes necesarios para atender las necesidades educativas de su alumnado y los requerimientos del contexto local”: (EI-02/IN-152)

“Mejorar la calidad de la enseñanza y asegurar la igualdad de oportunidades exige que cada escuela reflexione y planifique de forma conjunta la acción educativa más acorde a su propia realidad, de forma que todo el equipo docente comparta unas mismas metas y visión educativa” (EI-03/IN-147).

Los elementos relacionados a la educación inclusiva anteriormente descritos (reconocimiento y atención a la diversidad, formación docente, trabajo colaborativo, flexibilidad curricular y escuelas como comunidades), constituyen la base y el fondo donde el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela se establecerá, en la medida que cada uno de estos componentes actúan sistemáticamente para producir cambios en las prácticas pedagógicas e inclusión de otros agentes (directivos, apoderados, especialistas) que trabajarán en conjunto para la atención efectiva del alumnado.

Figura 1: Red Semántica Educación Inclusiva y Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela



6.2 Resultados respecto del Segundo Objetivo Específico: Distinguir los elementos asociados entre la educación de talentos académicos y el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela.

En relación a este objetivo, el término “talento académico” ha evolucionado a través del tiempo, recibiendo aportes de distintos autores, lo que le ha permitido diversificar sus alcances. Al respecto, la literatura refiere lo siguiente:

“El talento académico ha presentado una evolución conceptual y teórica a través del tiempo, teniendo las teorías sobre la inteligencia de Gardner (1993) y Sternberg (1985; 1997) junto con las contribuciones de Gagné (2000) un impacto sobre las concepciones actuales del término”: (TA-05/AC-003).

Además de ello, se destaca que aparece como un término que se relaciona con el desempeño superior en comparación a los pares en una o más actividades y que su distribución en la población es homogénea, relevando la importancia del contexto educativo en la identificación temprana de las altas capacidades, tal como se señala a continuación:

“Aunque se reconoce y valora el hecho de que todas las personas tienen cualidades o aspectos positivos en su personalidad (...) el concepto talento solo se aplica a las personas que se sitúan en los niveles superiores de distribución de la habilidad que se trate...”: (TA-01/AC-007).

“... la mayoría de los autores reconoce el talento como una habilidad o desempeño excepcional en una dimensión general (...) o en un campo específico...”: (TA-05/AC-004).

“...el talento corresponde a una habilidad o desempeño excepcional (...) en el área intelectual, emocional, social, física o artística o en un campo específico (...) como es el caso del talento matemático o talento científico”: (TA-07/AC-001).

“...sin importar diferencias económicas, culturales, de género, raza u otras...”: (TA-01/AC-006).

“La evaluación inicial para identificar a los alumnos con talento debe ser realizada de preferencia en el contexto educativo en el que éste se desarrolla y aprende, con el fin de identificar qué ayudas y recursos hay que proporcionarle y qué modificaciones deben realizarse en dicho contexto y en la respuesta educativa que se le ofrece, con el objetivo de dar una adecuada atención a sus necesidades educativas y optimizar el desarrollo de sus capacidades”: (TA-04/AC-005).

Relacionado a lo anteriormente señalado, desde la literatura emerge la importancia de considerar al grupo de estudiantes con altas capacidades para el desarrollo de prácticas inclusivas en la escuela. Llevando esto a nuestro país, en primer lugar, las iniciativas que actualmente atienden a los estudiantes con talento académico, tienen baja cobertura en general, lo cual limita el alcance de potenciales beneficiarios de sus metodologías.

“...en Chile, significa que de una población de tres millones y medio de escolares, 350 mil tienen potencial de talento académico y al menos 300 mil de ellos no reciben la atención educativa que requieren”: (TA-01/AC-091).

“A pesar de las virtudes de este tipo de intervención, el nivel de cobertura logrado es bajo, pues los programas no tienen la capacidad de atender directamente a una población mayor de estudiantes, atendiendo a un total de solo 2.000 estudiantes en el país”: (TA-08/AC-060).

Las consecuencias inmediatas de esto, impactan principalmente a los estudiantes que pertenecen a niveles socioeconómicos más desfavorecidos de donde viene al menos la mitad de estos estudiantes, pero también, el no educar a esta población, no solo trae consecuencias para los propios estudiantes, sino que también, sobre vienen consecuencias a nivel país, pues se pierde capital humano que puede contribuir al desarrollo del país y de la sociedad, como se indica en los siguientes argumentos:

“...los niños talentosos en condición de pobreza, que en general asisten a escuelas de peor calidad que las de sus pares de niveles socioeconómicos más altos, tienen muchas más probabilidades de perder el talento debido al poco estímulo que reciben en éstas”: (TA-01/AC-085).

“...lo más probable es que la mayor pérdida de talentos ocurra entre aquellos que tienen menos oportunidades”: (TA-01/AC-092).

“...al menos un 50% de sus estudiantes talentosos provienen de sectores de escasos recursos”: (TA-01/AC-094).

“...no atenderlo como requiere ha llevado a perjudicar el desarrollo de muchos niños que al mostrar un mayor potencial e interés por aprender, dejan de ser objetivo de las estrategias educativas”: (TA-01/AC-084).

“Los niños y jóvenes con talentos académicos constituyen una reserva enorme de riqueza en términos de contribución al desarrollo nacional. La superación de la pobreza y la posibilidad de un desarrollo sustentable, requieren invertir en el potencial que reside en cada uno de los estudiantes chilenos y en particular en aquellos con capacidades destacadas”: (TA-01/AC-095).

Dentro de la literatura, y en relación con lo planteado anteriormente, se presenta también un desconocimiento general sobre las temáticas relacionadas al talento, las cuales pasan por las creencias de que sería antidemocrático atenderlos de forma diferenciada, lo que ha finalmente llevado a que el talento académico no sea visible, en general, dentro del ámbito educativo, como puede evidenciarse a continuación:

“...existencia de preconceptos erróneos sobre la naturaleza y desarrollo del talento académico”: (TA-08/AC-047).

“Aún hasta hoy existen sentimientos ambivalentes hacia el talento, debido al miedo de caer en un elitismo que iría en contra del principio de igualitarismo fuertemente arraigado en las sociedades democráticas”: (TA-01/AC-090).

“En relación a las metodologías y herramientas que se han desarrollado a lo largo del tiempo para atender a los estudiantes con capacidades y/o desempeños por sobre el resto de sus compañeros dentro del aula de clases (...) si bien han demostrado resultados en su aplicación, aún se critica su existencia, por considerarse elitistas y poco inclusivas”: (TA-08/AC-050).

“...una de las grandes temáticas ausentes en estas últimas discusiones han sido las necesidades educacionales de niños con distintos niveles de habilidad, especialmente el tema de las particularidades educacionales de los niños excepcionalmente inteligentes y creativos”: (TA-01/AC-100).

No obstante esta situación, la educación de talentos ha comenzado a ganar mayor notoriedad en las comunidades educativas. Este reconocimiento indudablemente se

trasforma en un escenario favorable para establecer en estas comunidades el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela.

“...hay un reconocimiento por parte de los sistemas educativos y comunidades académicas para incluir a los estudiantes con altas capacidades y talentos académicos como poblaciones con necesidades especiales, que trascienden el servicio regular ofrecido por los establecimientos educacionales”: (TA-08/AC-062).

En relación a este último punto, del análisis de la literatura relacionada con el talento académico, emergen 4 elementos que se articulan con el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela (el cual como se ha señalado anteriormente surge precisamente desde la educación de talentos: 1) Necesidad de posicionar la educación de talentos al interior de la escuela, 2) Identificación de estudiantes con talento académico dentro del aula, 3) Características de los docentes que atienden a los estudiantes con talento académico y 4) Respuesta educativa hacia los estudiantes con talento académico.

Respecto del primer elemento, para la implementación del Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela, es necesario en primera instancia **posicionar la educación de talentos** en la comunidad educativa como una metodología que beneficiará no solo a este grupo de la población sino que también a todos los estudiantes del aula, tal como se declara a continuación:

“...incorporar la educación de talentos al sistema escolar puede llegar a producir grandes beneficios para el desarrollo del potencial de estos alumnos, pero además puede producir efectos positivos en el sistema educacional en su totalidad, siendo una herramienta para mejorar la calidad de nuestro sistema educativo”: (TA-01/AC-079).

El marco curricular de Chile garantiza que los estudiantes deben desarrollar al máximo su potencial, lo cual es de gran relevancia ya que hay un reconocimiento de que hay estudiantes que tienen altas capacidades y que no pueden ser relegados dentro del aula por esta razón. Este marco curricular refiere que el estudiante debe:

“...lograr el máximo desarrollo de todas las potencialidades así como la necesidad de que desde la práctica pedagógica se consideren y potencien las capacidades sobresalientes que algunos alumnos pueden presentar”: (TA-04/AC-072).

“El marco curricular reconoce y promueve la consideración de la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje en los procesos de enseñanza, lo cual resulta pertinente para el caso de los alumnos con talentos, quienes tienen ritmos más rápidos y estilos de aprendizaje que requieren menos tiempo que sus compañeros de aula, para alcanzar los objetivos propuestos”: (TA-04/AC-071).

Aun así, este reconocimiento de que al interior del aula hay estudiantes con altas capacidades no se traduce necesariamente en una visibilización en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), en los cuales, si bien se menciona el “talento”, este se presenta de forma muy general y amplia, inclusive cuando la Ley General de Educación garantiza que los todos estudiantes deben alcanzar los objetivos de aprendizaje. Esto se ratifica cuando:

“No existe dentro del amplio espectro de los PEI, mayor mención al desarrollo e inclusión del concepto de estudiante sobresaliente y el desarrollo del talento. Solamente en algunos casos se introduce el talento como una característica a desarrollar y fortalecer en los estudiantes, aunque se percibe como algo abstracto y global”: (TA-08/AC-048).

“...el sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales (...), debe propender a asegurar que todos los alumnos, independiente de sus condiciones y circunstancias, alcance los objetivos generales y los estándares de aprendizaje (...) y que el sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad...”: TA-08/AC-049).

El resultado de todo esto es que el estudiante no logra satisfacer sus necesidades educativas dentro del aula (disincronía entre la necesidad educativa y la respuesta de la escuela) y su nivel de ajuste escolar es deficiente, lo que produce una pérdida de este alto potencial, puesto que la oferta educativa está orientada al estudiante “promedio”.

“...se orienta a las necesidades de la mayoría de los estudiantes, es decir, estudiantes con capacidad y desempeño promedio”: (TA-08/AC-053).

“...esta situación pone en evidencia un problema de articulación entre la oferta educativa y la demanda de necesidades, fenómeno que llamaremos “nivel de ajuste escolar (NAE)””: (TA-08/AC-051).

“...se entenderá por NAE el nivel en que el estudiantes se percibe integrado a su medio escolar (...) dará indicios del grado en que en los establecimientos existen condiciones apropiadas que permitan articular la respuesta del establecimiento con las necesidades de los estudiantes””: (TA-08/052).

A partir de este reconocimiento de que los estudiantes con talento académico son parte de la diversidad del aula, se releva la segunda dimensión que se articula con el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela, en el sentido de que se hace necesario **identificar a estos estudiantes con altas capacidades.**

Aunque, a primera vista, parece contradictorio hablar de un modelo que busca atender a todos los estudiantes del aula y a la vez identificar a este grupo de estudiantes, el foco de esta identificación será siempre con el objetivo de ofrecer una respuesta educativa acorde a sus capacidades, como se ratifica en los siguientes apartados:

“...una actitud responsable y justa es identificar a aquellos que tienen ritmos y estilos de aprendizaje especiales para brindarles una oferta educativa acorde a ello””: (TA-01-AC-044).

“...es fundamental identificar a estos estudiantes, no con el fin de ponerles una etiqueta, sino para hacerlos visibles y asegurar que reciban una educación adecuada. De esta forma será posible asegurar la igualdad de oportunidades para este colectivo””: TA-11/AC-034).

En esta identificación que en lo posible debe realizarse tempranamente, la participación de los miembros de la comunidad educativa constituida por profesores, especialistas, etc. es primordial y debiera ser la fuente primaria:

“La labor de los maestros y asesores pedagógicos es primordial para la detección de estos niños con talento potencial””: (TA-04/AC-040).

“...son los responsables de coordinar los procesos de identificación y evaluación psicopedagógica de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo””: (TA-10/AC-035).

Aun con este proceso de identificación realizado, la respuesta que se otorgue debiera ser diferenciada, ya que estos estudiantes, aunque comparten la alta capacidad, constituyen un grupo tan heterogéneo como los otros, por lo cual es importante que su alta capacidad no sea motivo de rotulación o estigmatización:

“...no podemos considerar al alumno con talento de forma homogénea, sino como un grupo con múltiples necesidades educativas referidas tanto a los contenidos del aprendizaje como a las metodologías que se utilicen, las cuales deben desafiar su interés y curiosidad por aprender”: (TA-04/AC-039).

“Sus necesidades educativas son distintas, ya que estas pueden variar en función de actores internos de cada uno y de los contextos en los que se desarrolla y aprende”: (TA-11/AC-045).

Sin embargo, esta identificación no está exenta de dificultades, las que se encuentran asociadas principalmente a la imposibilidad de observar directamente el potencial del estudiante, desconocimiento por parte del docente sobre las características que presenta este alumnado y a dinámicas propias del sistema escolar que interactúan con estas características, como se confirma a continuación:

“...otra problemática en la identificación dice relación con la capacidad del docente para reconocerlos, la tendencia de los alumnos talentosos a ocultar sus habilidades, el desinterés por rendir bien en el colegio ya que éste les resulta poco desafiante, la falta de estimulación del docente hacia su capacidad y la coerción del sistema educacional del interés por aprender, cuestionar, crear, preguntar y dirigir su propio aprendizaje”: (TA-05/AC-036).

“...muchas veces el proceso de identificación es inhibido debido a que los profesores no reconocen indicadores de habilidades o talentos potenciales en niños provenientes de diversas poblaciones”: (TA-05/AC-037).

Estas dificultades descritas, llevan necesariamente al tercer elemento de articulación con el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela: **características de los docentes** que atienden o atenderán a los estudiantes con talento académico y de forma ampliada, bajo el modelo SEM, a todos los estudiantes que componen la sala de clases.

Indudablemente, el docente constituye el motor del aula, como se señaló en el marco teórico, ya que su presencia y las acciones que ejecute determinarán la calidad de la respuesta educativa que se entregará a los estudiantes, puesto que:

“Dicho conocimiento también le permitirá comunicarse efectivamente con otros profesionales que estén a cargo del proceso de identificación y selección”: (TA-02/AC-026).

Pero es claro que para poder entregar esta respuesta, requiere de un conjunto de conocimientos que permitan poder atender estas demandas educativas de los estudiantes con altas capacidades, las cuales no están consideradas dentro de sus formaciones iniciales ni son consideradas en las mallas curriculares de las carreras relacionadas con educación especial:

“...saberes y saberes hacer que permitan caracterizar los desempeños...”: (TA-02/AC-015).

“...los docentes no están suficientemente preparados para atender las necesidades educativas de estos alumnos. Por ello, es preciso desarrollar procesos de formación que proporcionen a los profesores las herramientas necesarias para enriquecer el currículo y diseñar actividades de aprendizajes adecuadas a las capacidades de los alumnos”: (TA-11/AC-011).

Esta orientación y conocimiento hacia las altas capacidades, por parte del profesorado es beneficiosa no solo para estos estudiantes sino que también hay un positivo impacto en toda la comunidad educativa, ya que le permite ir realizando acciones concretas de atención para el favorecimiento de prácticas inclusivas, aunque esta tarea está lejos de ser fácil:

“la actitud hacia estos alumnos, tanto por parte de los estudiantes en formación como de los profesionales de la educación, fue modificada conforme su conocimiento fue aumentando (TA-06/AC-012).

“El adoptar en el establecimiento educacional una serie de actuaciones curriculares para la atención a las necesidades educativas del alumno talentoso, es fundamental para que éste desarrolle al máximo sus capacidades e intereses, pero no es suficiente si no se cuenta con profesores que conozcan estas necesidades y cuenten con una preparación mínima para abordarlas de manera satisfactoria”: TA-04/AC-014).

Del análisis de la literatura, se desprenden una serie de características y habilidades que los docentes debieran desarrollar para la atención de los estudiantes con altas capacidades, y lo más relevante es que estas van más allá de la respuesta a estos estudiantes y son aplicables a todo el alumnado, lo cual se alinea con el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela. Es así como el profesor de niños con talento:

“...puede ser caracterizado por un alto nivel intelectual, intereses culturales e intelectuales, madurez y experiencia en la enseñanza, elevado nivel de logro, capacidad de ver las cosas desde el punto de vista de sus estudiantes, ser organizado, ordenado y sistemático en su actividad diaria, abierto a las opiniones de sus alumnos y tener entusiasmo y ser estimulante e imaginativo en sus clases” (TA-11/AC-009).

Es necesario destacar que hay determinados “saberes” que deben ser considerados dentro de una propuesta que se direcciona a formar docentes dentro de esta área de la educación, los cuales incluyen conocimientos de base sobre la educación de talentos así como también estrategias metodológicas para la atención en el aula, lo que se ratifica en el siguiente texto:

“Conocimientos amplios sobre educación de talentos, características del estudiantes con talento y sus contextos cercanos, nociones curriculares, sistema de evaluación, estrategias instruccionales, proceso de identificación y selección, rol profesional y trabajo colaborativo”: (TA-02/AC-029).

Se evidencia, por tanto, una necesidad en formar docentes que permitan responder adecuada y alineadamente con los principios de la educación inclusiva. Esta necesidad de formación docente en temáticas relacionadas a la educación de talento, se constituye en un gran desafío considerando que apunta a una población que ha sido históricamente relegada y que corresponde a un tema relativamente nuevo y, en términos generales, con pocos estudios en relación a la formación docente:

“...confirman la necesidad de contar con estándares de formación contextualizados”: (TA-02/AC-030).

“...requiere ciertamente de un conjunto de saberes que, planteados en una estructura de estándares, favorezcan la formación de profesores que asuman el desafío de enseñar a niños, niñas y jóvenes con talento”: (TA-02/AC-031).

“...en muchos países la educación de talentos es un tema relativamente nuevo y los estudios encontrados se centran en temáticas como procesos de identificación, implementación de programas para niños con talento, pero no directamente sobre los saberes que debiese poseer un profesional en este campo”: (TA-02/AC-032).

Estos conocimientos permitirán al docente enriquecer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes a través de un desafío constante que estimulará y motivará a un alumno que muchas veces considera que la escuela no le ofrece experiencias y conocimientos relevantes para su vida, por lo cual:

“...el profesor debe construir espacios de aprendizaje enriquecedores en los que genere un clima positivo de enseñanza y aprendizaje y le permita al estudiante ser autónomo en su trabajo...”: (TA-02/AC-027).

“El profesor de niños con talento requiere un conjunto especial de conocimientos y habilidades que potencien en ellos sus habilidades, a través de contenidos complejos y desafiantes...”: (TA-02/AC-029).

A partir de esta formación docente es que surge el último elemento, relacionado con la **respuesta educativa** que se entrega a los estudiantes con talento académico.

Pese al escaso conocimiento que hay sobre la educación de talentos, la literatura plantea que han ocurrido algunos avances y que hay un reconocimiento de que este alumnado requiere de experiencias de aprendizaje diferenciadas y desafiantes que le permitirán desarrollar su potencial, no existiendo una “receta” o estrategia única, ya que también constituyen un grupo heterogéneo inserto en una dinámica de homogeneidad:

“Actualmente existe una mayor conciencia respecto a que estos alumnos sí requieren ayudas y apoyos especiales para lograr el máximo desarrollo de sus capacidades, y hay también un mayor conocimiento sobre los procesos de identificación y las estrategias más adecuadas para dar respuesta a sus necesidades educativas”: (TA-11/AC-120).

“Actualmente existe un mayor reconocimiento sobre la importancia de considerar las diferencias en los procesos educativos, sin embargo, los sistemas educativos se siguen caracterizando por ofrecer respuestas homogéneas a personas con necesidades muy diversas...”: (TA-08/AC-128)

“...presentan diversidad de perfiles; todos ellos con puntos fuertes y puntos débiles, que constituyen sus necesidades educativas específicas”: (TA-10/AC-125).

Esta atención, sin embargo, no es posible si solo está centrada en la figura del docente. Es preciso, y de acuerdo con los lineamientos del Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela, el involucramiento de toda la comunidad escolar, quienes se constituyen como un apoyo fundamental a la hora de entregar una respuesta educativa para satisfacer las demandas de aprendizaje de los estudiantes con altas capacidades, pues la escuela debiera ser el lugar primario de atención a estas necesidades educativas, como se puede evidenciar a continuación:

“Asumir las actuaciones desde el equipo docente del centro educativo y no solo como casos concretos de aula, cuya responsabilidad recae únicamente en el profesor. En ocasiones, experiencias puntuales que tienen por objeto ajustar la respuesta educativa a las necesidades específicas de un alumno, pueden suponer proyectos más amplios, que conlleven cambios en el centro educativo”: (TA-10/AC-123).

“...las necesidades educativas específicas de los alumnos con altas capacidades deben ser satisfechas en el marco del centro educativo...”: (TA-10/AC-126).

“La respuesta a las diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje también exige una organización flexible del horario y de las actividades que facilite, además, la incorporación de profesionales de apoyo, cuando sea necesario”: (TA-11/AC-104).

Este cambio además, considera modificaciones a nivel de procesos de enseñanza-aprendizaje, currículos y concepciones sobre las dinámicas relacionales que se establecen entre docentes y estudiantes al interior del aula, así como también, un enfoque que considera que no solo lo académico es importante, sino que también el desarrollo socioemocional de los alumnos:

“Algunos estudios apuntan asimismo a delimitar las características del currículum y la metodología, como también los ejes fundamentales para una adecuada atención de sus necesidades socioafectivas...”: (TA-07/AC-130).

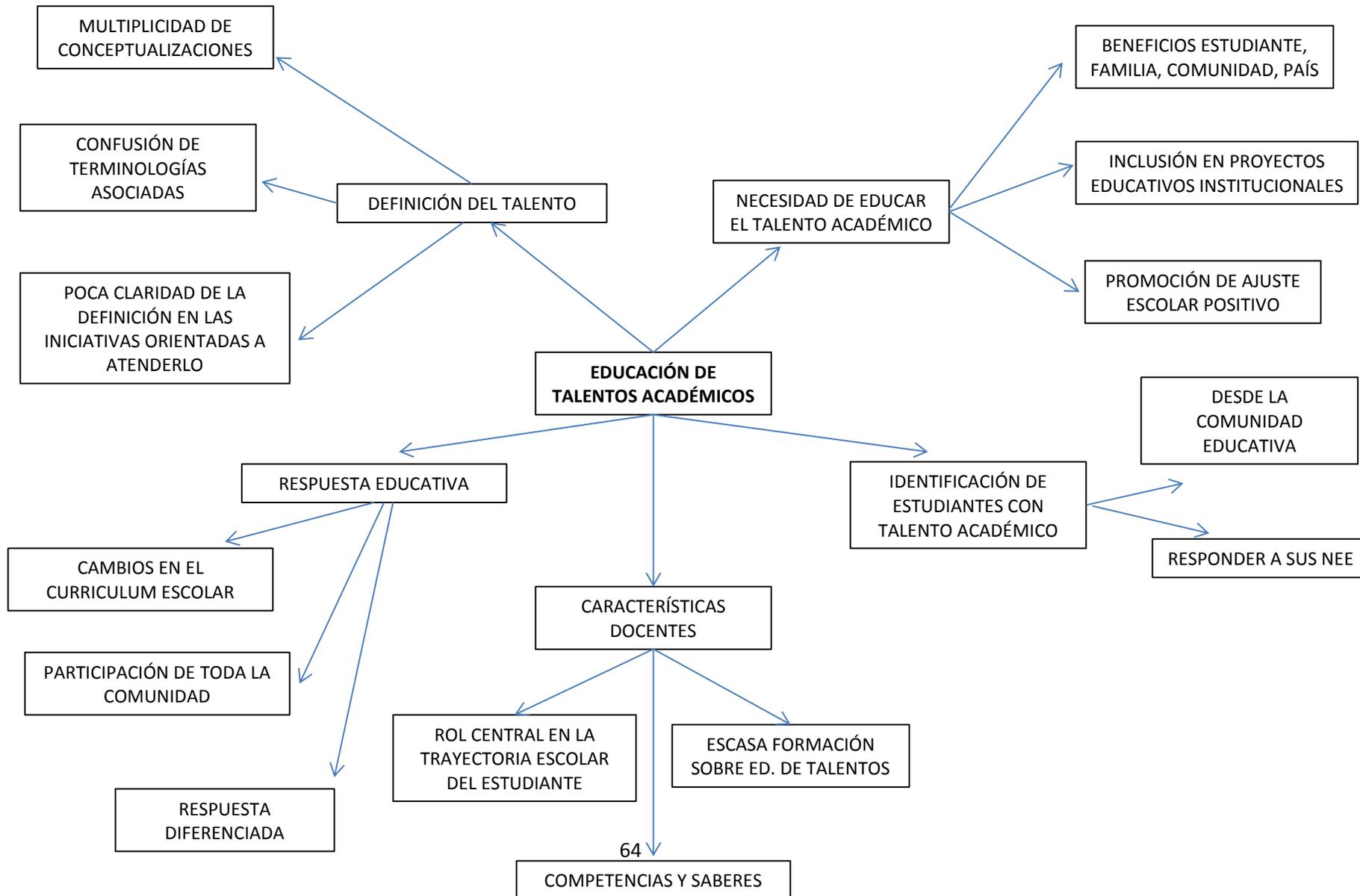
“...el trabajo se centra en el estudiante, sus intereses y sus habilidades (...) en el contexto de una propuesta orientada al desarrollo del talento, los roles de estudiantes y docentes cambian: ambos son responsables y co-partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje”: (TA-08/AC-127),

“Una capacidad cognitiva elevada no siempre va acompañada de un rendimiento académico superior. No se deben descuidar los aspectos motivacionales, sociales y emocionales del alumno que son, al menos, tan importantes como su desarrollo cognitivo”: (TA-10/AC-124).

De acuerdo a los resultados presentados anteriormente, se visualiza una necesidad de complementar la formación docente en temáticas relacionadas con los estudiantes con altas capacidades, pero alineado y orientado hacia prácticas inclusivas, es decir, donde estos profesores cuenten con las herramientas que permitan entregar una respuesta acorde al potencial de cada estudiante, que garantice igualdad de oportunidades y que por tanto esté exenta de etiquetas y/o discriminaciones.

Con base en estos elementos, esta investigación presenta una propuesta de formación docente, cuyo diseño se presenta en el siguiente apartado.

Figura 2: Red Semántica “Educación de Talentos y Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela”



6.3 Resultados Respecto del Tercer Objetivo Específico: Diseñar una propuesta de Formación Continua para Docentes basada en el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela

Del análisis de la documentación seleccionada y en la interrelación entre las familias temáticas presentadas en el primer y segundo objetivo específico, emergen 3 categorías principales que se erigen como base para la propuesta de formación continua basada en el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela: *Educación sobre las altas capacidades, flexibilidad curricular y transformación de la escuela.*

Respecto de cómo emergen estas categorías, “*Educación sobre altas capacidades*”, se define en base a la importancia de incluir a las altas capacidades dentro de la diversidad presente en las aulas, no con el fin de etiquetar a los estudiantes sino con el objetivo de ofrecer oportunidades y experiencias de aprendizaje acordes a su mayor potencial, en una estrategia que se enfoque también en todos los estudiantes de la sala, puesto que constituye un tema aun no cubierto en la política educativa. Es necesario formar a los docentes en esta temática, debido a la escasez de oferta en el país, que permita uniformar criterios, establecer formas de reconocerlo, identificarlo, abordarlo y promover su desarrollo al interior de las aulas, tal como se ha señalado en la literatura revisada.

El análisis de ambas familias deja en evidencia que la educación de talentos académicos no necesariamente tiene que ser selectiva si se trabaja con el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela (SEM), el cual permite ampliar la “cantera” de talentos a todos los estudiantes. En este sentido, un abordaje bajo este modelo posibilita potenciar no solo a los estudiantes con altas capacidades sino también a aquellos que no necesariamente han sido identificados con estas características, en una dinámica que articula principios de educación inclusiva con educación de talentos. Bajo la propuesta de esta investigación, se considera que la formación que los docentes tengan en relación a la identificación y estimulación del talento, debe realizarse considerando la diversidad

en el aula, ya que todos los estudiantes pueden beneficiarse de esto al considerar sus intereses y potenciales individuales.

Es interesante destacar que la formación en identificar y potenciar las altas capacidades por sí sola no es suficiente y que se requiere de entregar a los docentes estrategias que se utilizan en la educación de talentos, pero que diversifican la enseñanza al interior del aula, tales como la diferenciación por contenido, proceso o producto, actividades que estimulen el pensamiento creativo, las cuales pueden articularse a las distintas asignaturas del curriculum escolar, considerando por ejemplo, los objetivos de aprendizaje, ejes o habilidades. Esto contribuye a flexibilizar el curriculum y a entregar mayores opciones de presentar información a los estudiantes y oportunidades de ser evaluados, respondiendo por tanto a los requerimientos del sistema educativo.

Es precisamente aquí en donde emerge la segunda categoría “*Flexibilidad curricular*”, y que también relaciona la educación inclusiva con la educación de talentos, al sugerir la primera la apertura del currículum y proporcionar los medios necesarios para su cumplimiento por parte de los estudiantes y la segunda al incluir una respuesta educativa diferenciada, la cual, bajo el Modelo SEM se entrega en base al interés de cada estudiante. Aquí es necesario señalar que la flexibilidad en el currículum no implica prescribirlo, sino que transformarlo, enriquecerlo y diversificarlo para atender a la diversidad en el aula.

La tercera categoría “*Transformación de la Escuela*”, se constituye como una consecuencia de implementar una propuesta de formación continua que articule educación inclusiva y educación de talentos, en cuanto permitirá un cambio en la forma de abordar al estudiante (ahora desde sus intereses y fortalezas), permitiendo que se entreguen mayores oportunidades para que los estudiantes cumplan con el currículum, los docentes reflexionen sobre sus prácticas y estrategias al abordar la diversidad y las comunidades educativas avancen hacia la inclusión.

En cuanto a la relación entre contenidos de la propuesta y las categorías que la sustentan, para la **educación sobre las altas capacidades**, como se ha señalado, es de vital importancia el reconocimiento del talento académico como parte de la diversidad que se presenta en las aulas. Reconocimiento que parte por conocer en profundidad acerca de esta temática. Por lo demás es concordante con los principios que sustentan este modelo, que los estudiantes con talento académico sean visibilizados dentro no solo del aula, sino que también a nivel de comunidad y en niveles más altos: políticas públicas, presencia en proyectos educativos institucionales, etc. Por tanto, su posicionamiento y atención por parte de la escuela es uno de los pilares y justificaciones de esta propuesta de formación.

El reconocimiento y posicionamiento del talento académico dentro del panorama educativo no es posible si existe desconocimiento de las principales dimensiones de esta temática. Este continúa siendo un concepto confuso, con múltiples aristas que lo definen y con características que tienen a difuminarse con otros conceptos tales como la superdotación o la precocidad. La revisión de la literatura precisa elementos comunes, pero todavía no existe una definición clara de ello.

Dentro de la propuesta, se considera que esta categoría debe proporcionar formación en los siguientes contenidos:

- El Talento Académico como Necesidad Educativa Especial: Relevando la atención a la diversidad no solo como presente en estudiantes que se encuentran bajo el promedio, sino también aquellos que presentan altas capacidades y además realizando los ajustes necesarios en el entorno para atenderlos.
- Caracterización del Talento Académico: Diferenciando talento académico de otros conceptos y realizando una caracterización de estos estudiantes a nivel cognitivo, social y emocional, destacando los mitos que han llevado a que los estudiantes sean relegados dentro de la sala de clases, en términos de respuesta educativa.

- Identificación de los estudiantes con talento académico: Presentando los principales modelos de identificación, relevando el Modelo de 3 Anillos, el cual presenta una visión de mayor inclusión para la atención del alumnado con altas capacidades dentro de la sala de clases y el cual es más flexible en términos de identificación.

Respecto de la **flexibilidad curricular**, esta constituye una categoría que combina tanto la preparación docente en cuanto a estrategias para atender al alumnado con talento académico, como también aspectos que no dependen directamente del profesorado al implicar acciones de gestión en niveles directivos y/o políticos. Es necesaria la formación en estrategias de atención y diferenciación curricular que permitan diferenciar el trabajo que se realizará con los distintos estudiantes en el aula, considerando la visión inclusiva que posee el Modelo SEM. Esto permite adaptar las habilidades de acuerdo al potencial de cada estudiante, pudiendo este desplegar al máximo sus capacidades para el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, de acuerdo a los distintos tipos de enriquecimiento que este modelo presenta.

Dentro de la propuesta, se considera que esta categoría debe proporcionar formación en los siguientes contenidos:

- Estrategias de diferenciación curricular: En concordancia con la visión inclusiva del Modelo SEM, se requiere que los docentes sean formados con estrategias que permitan focalizar los contenidos del curriculum de acuerdo al potencial que tiene cada estudiante, permitiendo que aquellos que presentan altas capacidades puedan saltar contenidos que ya dominan y profundizar o explorar en otros nuevos.
- Estrategias para fomentar el pensamiento creativo: La creatividad constituye un elemento central en la Teoría de los 3 Anillos (una de las bases del Modelo SEM) y es, además, una temática transversal a desarrollar en educación. El Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela, considera que el estudiante pueda participar en programas de enriquecimiento que le

permitan diseñar y obtener productos creativos que solucionen problemas reales, dirigidos a audiencias auténticas.

En relación a la **transformación de la escuela**, como lo ha señalado el análisis de la literatura, la escuela constituye la principal promotora de cambios, constituyéndose como una comunidad reflexiva, que entrega espacios seguros para que los docentes puedan reflexionar sobre sus prácticas e intercambiar experiencias se constituye como un elemento central en el establecimiento del Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela. Esto se alinea con el punto anterior, ya que docentes con un conocimiento acabado sobre educación de talentos y su visión dentro de un marco de atención a la diversidad permitirá un cambio en la cultura escolar en la cual el desarrollo de los potenciales de los estudiantes será posible.

El reconocimiento de las altas capacidades implica también que el profesorado tenga las competencias necesarias para identificar a estos estudiantes dentro del aula, lo cual apoya la idea de que es necesaria la formación en temáticas claves del talento académico, tales como definición, caracterización y modelos y estrategias de atención. Esto va de la mano con una adecuada formación y preparación docente que permita que los profesores estén capacitados para la atención de estos estudiantes dentro del aula. El análisis de la documentación seleccionada muestra que elementos deben ser considerados al momento de entregar una respuesta educativa a los estudiantes con altas capacidades que satisfaga sus demandas de conocimiento y aprendizajes. Si bien, la propuesta de esta investigación toma como base la educación de talentos, el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela, permite que todos los estudiantes del aula puedan beneficiarse de estas metodologías al establecer una cantera de talentos que considere a la totalidad del alumnado.

Dentro de la propuesta, se considera que esta categoría debe proporcionar formación en los siguientes contenidos:

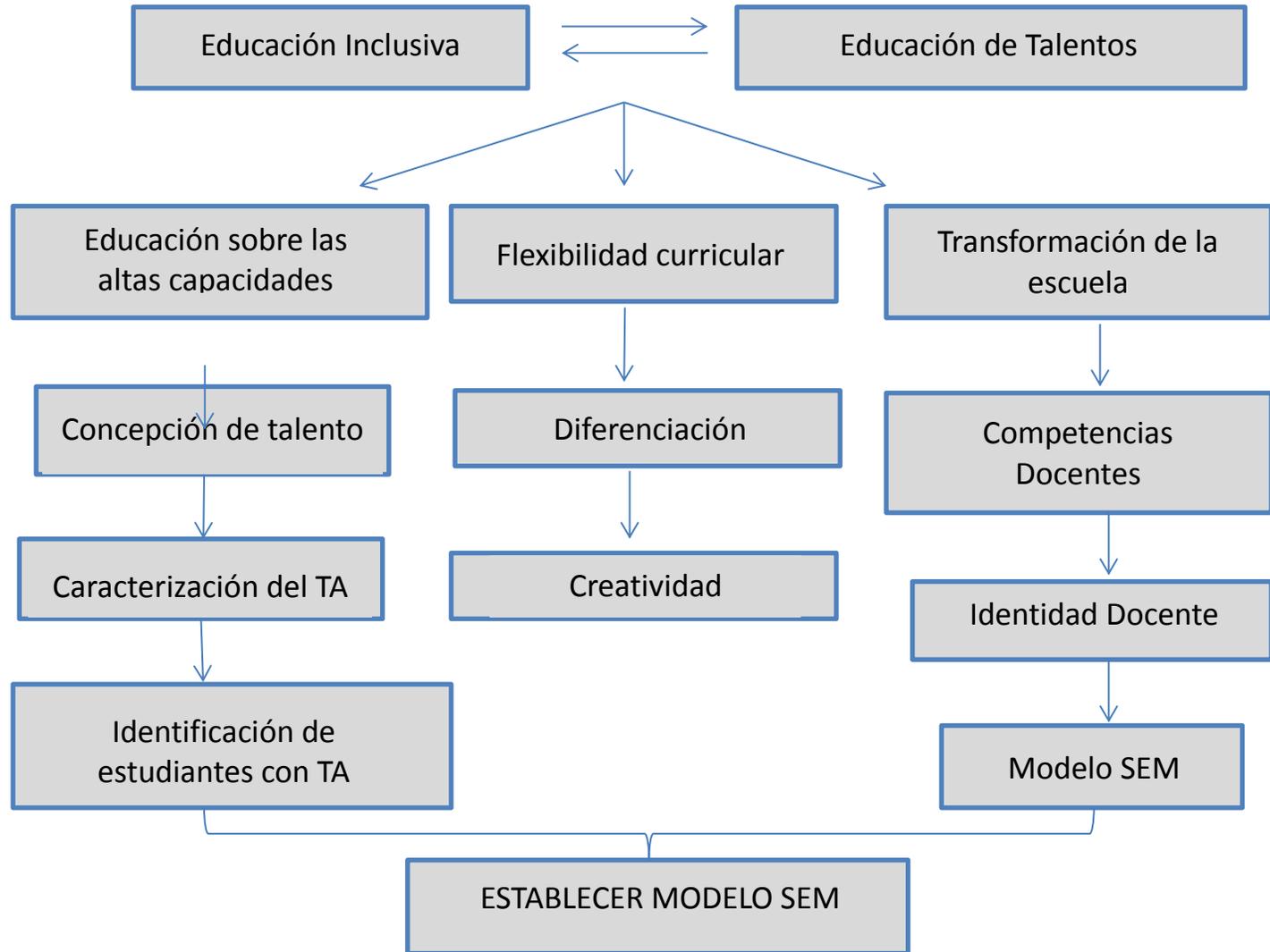
- Competencias docentes para la atención de las altas capacidades de los estudiantes: Los docentes deben ser capaces de reflexionar sobre las competencias y saberes que se requieren para el trabajo con los estudiantes

con talento académico, relevando el papel crucial que el profesor tiene en la generación de estrategias educativas inclusivas.

- **Identidad Docente:** En relación con el punto anterior y con el objetivo de realizar esta transformación en la escuela, el docente como pieza central en la promoción de los cambios al interior de esta, debe conocer cómo se construye su identidad docente a partir de las interacciones con otros miembros de la comunidad educativa (directivos, otros docentes, estudiantes, apoderados, etc.) y cómo esta identidad influye e impacta en su práctica profesional.
- **Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela:** Es uno de los elementos centrales a la base de esta propuesta. Su objetivo es proveer a los docentes de herramientas claves para el diseño, gestión y ejecución de proyectos de enriquecimiento dentro del aula, basados en el Modelo SEM, considerando los distintos subsistemas involucrados en el proceso educativo de los estudiantes, así como también como construir una comunidad de aprendizaje que valore la diversidad y entregue oportunidades de aprendizaje enriquecidas e innovadoras para todos los estudiantes.

A continuación se presenta la propuesta de formación dirigida a docentes, basada en el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela (SEM: Schoolwide Enrichment Model) de Joseph Renzulli.

Figura 3: Propuesta de Formación Docente basada en el Modelo SEM



6.3.1 Propuesta de Formación Continua Dirigida a Docentes y Basada en el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela

El objetivo principal de la formación es entregar a los docentes estrategias y herramientas pedagógicas que se orienten a desarrollar actividades de enriquecimiento curricular basadas en el modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela, que permitan entregar a los estudiantes una respuesta diferenciada y en línea con la educación inclusiva.

Para el cumplimiento de este objetivo, los docentes deberán ser capaces de:

- Valorar el desarrollo de las altas capacidades de los estudiantes que se encuentran al interior del aula, sin etiquetamientos y como parte de la diversidad presente en el salón de clases.
- Identificar las principales características de los estudiantes con talento académico en distintos ámbitos.
- Conocer distintos métodos de identificación de estos estudiantes con el fin de saber quiénes son y cómo desarrollar sus potencialidades y capacidades.
- Entregar una respuesta educativa diferenciada y que se oriente a que todos los estudiantes del aula puedan participar de las distintas experiencias de aprendizaje de acuerdo a sus capacidades y habilidades.
- Crear ambientes de enriquecimiento al interior del aula que beneficien a todos los estudiantes.

Se sugiere que esta propuesta sea implementada inicialmente en el primer ciclo básico y que paulatinamente se avance en los distintos niveles. Esto principalmente debido a la ventaja de que en sus primeros años de trayectoria escolar, los estudiantes reciben la mayor parte de su formación de solo un/a docente, lo que permite mayor libertad en el manejo de los tiempos, los recursos y los objetivos del curriculum a articular con el Modelo SEM. Se sugiere además de ello que otros docentes tengan

oportunidades de participar de algunas actividades que se realicen bajo esta propuesta de modo de sensibilizarlos y de que puedan implementarla posteriormente.

Módulo I: El Talento Académico y la Atención a la Diversidad

Corresponde a un módulo introductorio cuyo objetivo es entregar un marco conceptual y contextual sobre el talento académico y su situación a nivel nacional e internacional. Se consideran los avances y actualizaciones sobre el concepto “talento académico”, su diferenciación con otros conceptos tales como “superdotación”, “genialidad” o “precocidad”. Además de ello, se discutirá sobre la atención de los estudiantes en el aula considerando la heterogeneidad presente en ella y la visibilización del talento académico como una necesidad educativa especial.

Este primer módulo se relaciona directamente con la categoría de “Educación sobre altas capacidades”:

Este módulo, se subdivide en los siguientes submódulos:

- *Submódulo 1: ¿Qué es el Talento Académico?:* El objetivo es conceptualizar el concepto talento académico, diferenciándolo de otros conceptos y reconociendo los desafíos que educarlo tiene para los estudiantes, sus familias y el sistema escolar.

Como contenidos se incluyen:

- Definiciones del Talento Académico.
- Diferencias entre talento y otros conceptos asociados.
- Situación del talento académico en Chile y el mundo.
- ¿Por qué educar a los talentos académicos?
- Desafíos actuales y proyecciones de la educación de talentos.

- *Submódulo 2: El Talento Académico y las Aulas Heterogéneas:* Tiene como objetivo debatir sobre el talento académico como una necesidad educativa especial y cómo este presenta y requiere atención en un contexto de diversidad y heterogeneidad dentro del aula.

Como contenidos se incluyen:

- El enfoque de integración versus el enfoque de inclusión.
- El concepto de necesidades educativas especiales.
- ¿Quiénes componen la diversidad dentro del aula?
- Estrategias de atención a la diversidad.

Módulo II: El Talento Académico en el Contexto Educativo Actual

En este módulo el objetivo es caracterizar a los estudiantes con talentos académicos en las áreas cognitiva, social y emocional, así como también presentar los mitos que rodean al talento y que dificultan las relaciones personales, familiares y escolares. Asimismo, el módulo introduce el concepto de “doble excepcionalidad” y analiza cómo estos estudiantes también pueden presentar dificultades de aprendizaje que, a menudo son confusas y que requieren también ser atendidas. Este módulo incorpora también un análisis de competencias que debiera tener un docente para trabajar con estudiantes con altas capacidades.

Este módulo se relaciona con las categorías de “Educación sobre altas capacidades” y “Transformación de la Escuela”.

El segundo módulo se encuentra dividido en 3 submódulos:

- *Submódulo 1: Características de los Estudiantes con Talento Académico:* El objetivo del primer submódulo es realizar una completa caracterización de los estudiantes con talento académico. Se profundizará en los ámbitos cognitivo, emocional y social, así como también los mitos que rodean las vivencias de estos estudiantes, principalmente a nivel personal, familiar y escolar, con las

correspondientes consecuencias de no establecer acciones que impidan que estos mitos se perpetúen y dificulten sus relaciones.

Como contenidos del módulo se consideran:

- Estudiantes con talento académico en lo cognitivo, social y emocional.
- Asincronía del desarrollo de estudiantes con talento académico.
- Construcción de perfiles de estudiantes talentosos.
- Mitos sobre el talento académico.
- Dificultades en las relaciones sociales de los estudiantes con talento académico.

- *Submódulo 2: El Talento Académico y las Dificultades del Aprendizaje:* En este módulo se introduce el concepto de “Doble Excepcionalidad” y se analiza y se discute sobre cómo los estudiantes que tienen talento académico también pueden presentar dificultades de aprendizaje u otras problemáticas escolares. Asimismo, se profundizará en cómo el talento académico puede ser concomitante con otras condiciones como el Síndrome de Down, el Síndrome de Asperger o el Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad, los cuales muchas veces se anulan o potencian entre sí y generan dificultades principalmente en la escuela.

Los contenidos del submódulo son:

- Las dificultades de aprendizaje en el contexto educativo actual.
- Estudiantes doblemente excepcionales.
- Identificación de estudiantes con doble excepcionalidad en el aula.
- Estrategias de atención y visibilización para estudiantes con doble excepcionalidad y su inclusión en el aula.

- *Submódulo 3: Competencias Docentes para la Atención del Talento en el Aula:*
En este submódulo se favorece que los docentes reflexionen sobre las competencias y saberes que debería tener un docente para trabajar con estudiantes con talentos académicos que están presentes en el aula y que forman parte de la diversidad y heterogeneidad presente en ella. Se relevará la importancia de la figura del docente como un motor para generar estrategias efectivas e inclusivas y en las que todos los estudiantes se beneficien.

Los contenidos del submódulo son:

- El perfil del docente en el contexto educativo actual.
- La construcción de la identidad docente.
- Barreras y oportunidades para la inclusión de estudiantes.
- Competencias del docente de estudiantes con talento académico.
- Saberes de un docente de estudiantes con talento académico.

Módulo III: Diseño de Programas de Enriquecimiento

El módulo presenta como objetivo proveer a los docentes de herramientas claves para el diseño, gestión y ejecución de proyectos de enriquecimiento dentro del aula, basados en el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela, considerando los distintos subsistemas involucrados en el proceso educativo de los estudiantes, así como también como construir una comunidad de aprendizaje que valore la diversidad y entregue oportunidades de aprendizaje enriquecidas e innovadoras para todos los estudiantes.

Este módulo se relaciona con las categorías de “Transformación de la Escuela y Flexibilidad Curricular”.

El módulo 3 se divide en los siguientes submódulos:

- *Submódulo 1: El Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela:* El submódulo tiene por objetivo presentar el SEM, relevando sus principales

características y de qué formas este puede ser aplicado en el aula por medio de talleres de enriquecimiento curricular.

Los contenidos del submódulo son los siguientes:

- La Teoría de los Tres Anillos de Joseph Renzulli.
- El Modelo de Triple Enriquecimiento.
- El Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela.

- *Submódulo 2: Instrumentos para la identificación y la evaluación:* Su objetivo es que los docente aprendan sobre algunos instrumentos que se utilizan en la implementación del SEM, tales como la escala “Interest-a-lyzer”, “Inspiración” y la “Escala de Evaluación del Producto del Estudiante”.

Los contenidos del submódulo son:

- Creación del Portafolio Total de Estudiante.
- La Escala de Intereses del Estudiante: Interest-a-lyzer.
- La Escala de Intereses del Docente: Inspiración.
- La Escala de Evaluación del Producto del Estudiante.

- *Submódulo 3: Estrategias y competencias para la educación de talentos:* El objetivo del submódulo es la creación de entornos de aprendizaje que potencien las capacidades de los estudiantes en base a sus competencias y habilidades, por medio de actividades de creatividad y de diferenciación curricular.

Los contenidos del submódulo son:

- Entornos que favorecen la creatividad y la innovación.
- Estrategias de diferenciación curricular (preguntas interrogatorias, contratos de aprendizaje, diagramas de Venn, cuadro de Bloom, Think – Tac – Toe).

7. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

El objetivo general de la presente investigación es construir una propuesta de fortalecimiento de las capacidades pedagógicas para el desarrollo de prácticas de educación inclusiva dentro del aula basada en el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela. Este estudio nace a partir de la necesidad de dotar al profesorado de herramientas teórico-prácticas que les permitan reconocer al alumnado con altas capacidades dentro de sus aulas y entregarles una respuesta educativa que les permita aprovechar el potencial y las habilidades que tienen estos estudiantes, pero sin dejar de lado a los demás alumnos, lo que se articula directamente a los principios de la educación inclusiva.

En este sentido, un punto importante de mencionar y que apoya la implementación del Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela es precisamente su visión inclusiva, al estar basado en un modelo flexible de educación de talentos (Triple Enriquecimiento), el cual permite al docente trabajar con todos los estudiantes, sin hacer selección previa e involucrarlos en el desarrollo de actividades y proyectos en los que pueden generar distintos productos creativos tomando como base sus intereses y potenciales.

Esto permite que estudiantes que usualmente se encuentran bajo el promedio, que presentan problemas conductuales y otras dificultades asociadas al ajuste escolar, puedan independizarse de aquella etiqueta y tener oportunidades distintas de aprendizaje, en las que sus aportes, intereses y habilidades son tan consideradas como las de aquellos estudiantes con altas capacidades.

Con base en los objetivos específicos establecidos, se plantean las siguientes conclusiones:

Se constata el avance que nuestro país ha presentado una transición en cuanto al reconocimiento de las barreras que el entorno levanta y que impiden la total participación de los estudiantes en las distintas experiencias escolares. Se reconoce que

existe heterogeneidad al interior de las aulas y que esta debe ser atendida, aunque a nivel de práctica no hay dentro de las instituciones especialistas o docentes capacitados que puedan responder a las necesidades de estos estudiantes.

De este modo, la visibilización de los estudiantes que presentan talento académico se constituye como un cambio fundamental a implementar tanto a nivel de políticas como de prácticas al interior del sistema educativo si se pretende atender efectivamente a la diversidad en el aula, de la cual estos estudiantes también forman parte. Esto puede lograrse, por ejemplo, generando materiales y documentos con orientaciones para la atención del alumnado con talento académico dentro del aula, como se ha realizado en países como Colombia, México o España, lo cual permitirá que tanto docentes como profesionales de la educación puedan contar con una herramienta que guíe sus prácticas en favor de entregar una respuesta educativa adecuada de acuerdo al potencial del estudiante.

La educación de talentos está avanzando a nivel mundial, sobre todo en países europeos y Estados Unidos. A nivel latinoamericano, países como Colombia, México y Perú han desarrollado amplias líneas de investigación en cuanto a identificación y selección. En Chile, lentamente ha comenzado a cobrar importancia y aunque el Ministerio de Educación ha apoyado desde 2007 a los programas de educación de talentos, aun las coberturas de estos no logran impactar a nivel nacional. Es así como son solo 7 programas distribuidos en el país, concentrados mayoritariamente en la zona centro-sur y que no cuentan con suficientes recursos para cubrir incluso a la totalidad de la población de alumnos con altas capacidades en las mismas regiones en las que funcionan.

Estos programas han tenido un alto impacto en las trayectorias biográficas de los estudiantes, en cuanto al acceso a la información y al conocimiento y al desarrollo de habilidades cognitivas y socioafectivas tal y como lo indicó el estudio de evaluación realizado en 2013 por el Ministerio de Educación. Sin embargo, aún queda una deuda pendiente con las otras regiones que no cuentan con estas iniciativas y a nivel de las escuelas, cuyo papel primordialmente se focaliza en la nominación de estudiantes.

A partir de ello, es de suma importancia que las escuelas puedan intercambiar y beneficiarse de las metodologías con las que trabajan estos programas, que han demostrado ser exitosas y así poder atender a estos estudiantes en sus mismas aulas, con un enfoque inclusivo, entregando a los estudiantes la oportunidad de desarrollar sus potenciales y habilidades junto a sus compañeros, evitando así el desarraigo y la escasa articulación entre el espacio del programa de talento (que funciona en contextos universitarios) y las escuelas.

Una forma de lograr este objetivo es la implementación de simposios o seminarios, realizados por los programas de educación de talentos y dirigidos a la comunidad escolar. En un espacio de este tipo es posible conocer experiencias, innovaciones, ejemplos de intervención que permitirán expandir y enriquecer el conocimiento y la práctica docente, la sensibilización en equipos de gestión directiva (quienes toman las decisiones al interior de la escuela) y la reflexión que permite articular el trabajo entre ambos espacios educativos (programa y establecimientos).

Indudablemente, el impacto será positivo en los estudiantes que asisten a los programas, al verse potenciados en ambos espacios, pero también en aquellos estudiantes que no son atendidos por estos, incluyendo a aquellos estudiantes que no presentan altas capacidades, pero que se verán igualmente favorecidos al ser considerados en actividades o proyectos a los cuales deben responder desde sus capacidades y no sobre una regla estandarizada.

Es de gran relevancia destacar que las iniciativas que en la actualidad atienden a estudiantes identificados con altas capacidades, realizan su trabajo de forma extracurricular, es decir, atendiendo a los estudiantes fuera del horario escolar y en actividades que no están necesariamente ligadas al currículum escolar. Por ende, la propuesta presentada constituye una oportunidad educativa tanto para profesores como para estudiantes que permite trabajar articulando los proyectos a las distintas asignaturas del currículum dentro del horario escolar, considerando los objetivos de aprendizaje, ejes y habilidades y que por tanto, se integra y fortalece la práctica pedagógica en el propio

contexto en el que el docente se desenvuelve, no alejándose del cumplimiento de lo solicitado por el currículum.

En el caso de los docentes, estos se ven beneficiados en contenidos y temáticas, que no se encuentran en sus formaciones iniciales y que tampoco son mayoritariamente cubiertas por programas de postgrado (a nivel nacional) y por otra parte, los estudiantes tienen la posibilidad de acceder a contenidos que no son cubiertos por el currículum y que están a la base de sus intereses, aumentando su motivación, identificación con el establecimiento y potenciando en ellos habilidades de pensamiento superior, creatividad y compromiso con su aprendizaje, siendo además este más significativo.

A pesar de estas ventajas presentadas anteriormente, estas iniciativas no pueden trabajarse de forma aislada con profesores y alumnos. En concordancia con los lineamientos del Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela, es deseable y necesario que se involucren todos aquellos actores que rodean al estudiante (directa e indirectamente) y que se constituyen como agentes que potenciarán la labor del docente. Por tanto, la propuesta de formación docente, debe ser también implementada con directores, directoras y equipos de gestión directiva (Jefes de Unidad Técnico Pedagógica, Curriculista, Evaluadores, etc), asegurando de este modo que la comunidad en su totalidad se comprometa con el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, es necesario incluir a los padres y/o apoderados por múltiples razones. En primer lugar, pueden constituirse en un facilitador en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por lo cual su involucramiento impactaría positivamente. Por otra parte, hacer presentes a los padres contribuye también a la visibilización del estudiante con altas capacidades dentro de la familia, permitiendo generar un ambiente familiar más empático y colaborativo en el proceso educativo. Los padres pueden por ejemplo, participar de talleres de sensibilización, conocimiento, profundización y estimulación de los potenciales que presentan los estudiantes, los cuales pueden ser ejecutados en los establecimientos educacionales y/o los programas de educación de talentos, lo que además permite una doble y hasta triple articulación en aquellos estudiantes que asisten a estos programas.

Las consecuencias del desarrollo de este modelo son estudiantes que incrementan su motivación, desarrollan habilidades cognitivas y socioafectivas relacionadas a un área determinada, descubren su vocación, exploran distintas áreas de conocimiento, se comprometen en la resolución de problemáticas reales que afectan a su entorno, solidarizan con sus compañeros en desventaja, disminuyen las discriminaciones y segregaciones y mejora el clima escolar al interior del curso y de la escuela.

Con respecto a las limitaciones del estudio, estos son principalmente temporales, principalmente debido a la imposibilidad de poder aplicar en un contexto real la propuesta de formación antes de la finalización de esta investigación.

A partir de esto y en relación a las proyecciones, la presente propuesta se constituye como base y punto de partida para nuevas investigaciones en las cuales puede comprobarse el impacto que esta tiene en la práctica pedagógica y en el desarrollo de habilidades cognitivas y socioafectivas de los estudiantes.

Asimismo, puede constituirse también como punto de partida para abordar temáticas relacionadas con los cambios al interior del aula en estudiantes que realizaron programas de enriquecimiento, el impacto en la trayectoria biográfica de estudiantes con altas capacidades que son atendidos en ambos espacios educativos, comparación de resultados entre una escuela que ha implementado el Modelo SEM y otra que no lo ha hecho, entre otras, todas con el fin de relevar y posicionar una temática que requiere y necesita ser profundizada ante la necesidad de responder a los actuales requerimientos y demandas de aprendizaje que presentan diariamente nuestros niños, niñas y jóvenes.

Por otra parte, la implementación de la propuesta puede contribuir al desarrollo de los *otros indicadores de calidad* que ha propuesto el Ministerio de Educación, por ejemplo, la autoestima académica y la motivación escolar, el clima de convivencia escolar, la formación ciudadana y el impacto en la asistencia y retención escolar.

Finalmente, esta propuesta abre un campo de conocimiento que año a año va cobrando mayor relevancia en el contexto educativo. Se menciona al principio de esta investigación que en nuestro país la educación de talentos es un tema que requiere de mucha más investigación y posicionamiento. Por esta razón, el capacitar y formar a

profesores con los temas que se presentan en la propuesta facilitan, por una parte, la apertura de espacios de reflexión y discusión que contextualizan el conocimiento a la realidad chilena y por otra, hacer de la escuela un espacio más inclusivo y respetuoso de la diversidad que se presenta en las aulas.

Una mayor profundización en la aplicación del Modelo SEM, puede constituirse como la base para que posterior a distintas implementaciones e investigaciones se pueda desarrollar una política pública que garantice el acceso de los estudiantes con altas capacidades a servicios educativos que respondan a sus demandas de aprendizaje y que a la vez otorguen oportunidades a aquellos estudiantes que producto de etiquetas diagnósticas son considerados en base a sus déficits y no a sus intereses, potenciales y fortalezas.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Londres, Falmer. Recuperado el 12 abril de 2016 de <http://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cld=493&aid=728>
- Alemán, P y Díaz, T. (2007). La educación como factor de desarrollo. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 3, 2-15.
- Alonso, J. (2003). Educación de los alumnos con sobredotación intelectual. *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de España*. Centro Huerta del Rey.
- Álvarez, J., Luengo, L., Otero, J. y Pozo, A. (2004). *La educación como objeto de conocimiento. El concepto de inclusión*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fjriros/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>
- American Psychological Assotiation APA. (2003). *Manual de estilo de publicaciones*. México: El Manual Moderno.
- Andreucci, P. (2012). El talento: Una construcción en y desde una perspectiva dialógica. *Psicoperspectivas*, 11(2), 185-205. Recuperado el 10 de abril de 2016 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Arancibia, V. (2009). *La educación de alumnos con talento: Una deuda y una oportunidad para Chile*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, V., Lissi, M. y Narea, M. (2006). Impacto en la sala de clases de un programa extraescolar de enriquecimiento para alumnos con talentos académicos. *Psyke*, 15(2), 81-92. Recuperado el 02 de Octubre de 2015 de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000200008&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-22282006000200008
- Ávalos, B. (2014). Initial teachers' education in Chile: Tensions between policies of support and control. *Estudios pedagógicos*, 40 (Especial), 11-28. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000200002&script=sci_arttext&tlng=en
- Benavides, M. (2007). La atención a los alumnos con talentos académicos: Propuestas de adaptación curricular. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1 (1), 59-66. Recuperado el 04 de Octubre de 2015 de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol11-num1/art5.pdf>
- Bernal, A. (2003). La metodología documental en la investigación jurídica. *Opinión Jurídica*, 2 (4), 109-116. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5238014.pdf>

- Biblioteca del Congreso Nacional (2016). *Ley 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>
- Bralic, S. y Romagnoli, C. (2000). *Niños y jóvenes con talentos. Una educación de calidad para todos*. Santiago: Dolmen.
- Cabrera, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico?: Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), 43-59. Recuperado el 05 de Junio de 2016 de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200002&Ing=es&nrm=iso, ISSN 0718-0705.
- Castro, Y. y Calvo, G. (1995). *Estado del arte sobre la investigación de la familia en Colombia*. Bogotá: Centro de Investigación Universidad Pedagógica Nacional, CIUP -Ministerio de Salud, ICBF.
- Conejeros, M., Cáceres, P. y Oneto, P. (2009). *La desatención educativa diferencial: Consecuencias socio-emocionales en adolescentes con altas capacidades*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Proyecto FONIDE N° F410983-2009.
- Conejeros, M., Cáceres, P. y Riveros, A. (2014). Jóvenes con alta capacidad: Resultados de una evaluación de impacto en estudiantes egresados de un programa de enriquecimiento educacional para talentos académicos. *Intersecciones Educativas*, 5 (1), 55-74.
- DeLTA UCN, BETA PUCV, PENTA UC, TALENTOS UdeC, PROENTA UFRO Y ALTA UACH (2012). *Programas para niños, niñas y jóvenes con talentos académicos en Chile*. Temuco. Coordinación Editorial: Helga Gudenschwager Gruebler.
- Denegri, M. (2001). Proyectos de aula interdisciplinarios, un aporte constructivista a la reprofesionalización de profesores. *Revista profissao docente*, 3 (9), 1-20.
- Díaz Larenas, Claudio H., Solar Rodríguez, María Inés, Soto Hernández, Valentina y Conejeros del Solar, Marianela (2015). Formación docente en Chile: percepciones de profesores del sistema escolar y docentes universitarios. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15 (28), 229-246. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89532015000100016&lng=en&tlng=es
- Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). La educación inclusiva como derecho: *Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Ponencia en II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España. Granada, España.

- Echeíta, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. *En M.A. Verdugo y R. Schalock (Coords.). Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia.* 329-358. Salamanca: Amarú.
- Faria, A., Reis, P. y Peralta, H. (2016). La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 289-296. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/254891/193691>
- Flanagan, A. y Arancibia, V. (2004). Talento Académico: Un análisis de la identificación de alumnos efectuada por profesores. *Psykhé*. 14. 121-135.
- Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40, 2-18.
- Freire, P. (1971/1998). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García-Cepero, M.C. (2008). The Enrichment Triad Model: nurturing creative-productivity among college students. *Innovations in education and teaching international*, 45 (3), 295-302.
- García-Cepero, M.C y Proestakis, A. (2010) Perspectivas de Atención a los Estudiantes con Talento Académico; Una visión Global. *En García-Cepero (Ed.) Talentos en el Bicentenario; Educación para el desarrollo de estudiantes sobresaliente. Antofagasta: Centro de Investigación y Desarrollo de Talento DeLTA-UCN* (pp. 37-46). Antofagasta: Universidad Católica del Norte.
- García-Cepero, M. C., Proestakis, A. N., Lillo, A., Muñoz, E., López, C. & Guzmán, M. I. (2012). Caracterización de estudiantes desde sus potencialidades y talentos académicos en la región de Antofagasta, Chile. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1327-1340.
- Gargiulo, R. y Metcalf, D. (2013). *Teaching in today's inclusive classrooms: a universal design for learning approach*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Godoy, P., Meza, M. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE*, 6(2), 82-99.
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para investigación documental. Guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte*. Medellín: Señal Editora.

- Leguizamon, G. (2014). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 35-54. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661488/REICE_12_1_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Londoño, O., Maldonado, L., Calderón, L. (2014). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá: International Corporation of Networks of Knowledge. Recuperado el 07 de octubre de 2016 de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf
- Llancavil, D. (2016). Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55(1), 168-183.
- Maldonado, M. (s/f). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14 (28), 158-180.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2005). *Política de Educación Especial*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2007). *Decreto 230. Establece normas que regulan el Programa Promoción de Talentos en escuelas y liceos*. Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=266268>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (s/f). *Programa de talentos académicos*. Recuperado el 05 de Septiembre de 2016 de http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=17&id_seccion=3975&id_contenido=23577
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Autor.
- Miñambres, A. y Jové, G. (2000). *La atención a las necesidades educativas especiales: De la educación infantil a la universidad*. Lleida: Universitat de Lleida.
- PENTA UC (2014). *Material Diplomado "Psicología y Educación de Alumnos con Talento Académico". Módulo 1, Tarea 2 "Modelos de Talento Académico"*. Santiago: Autor.
- PENTA UC (2018). *Penta UC participó en primer encuentro nacional de escuelas de talentos*. Recuperado de <http://www.pentauc.cl/noticias/page/49/>

- Raquimán, P. (2008). El profesorado como agente de cambio en espacios de formación continua. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 7 (13), 73-84. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/175/180>
- Renzulli, J. (1999a). *The definition of high-end learning*. University of Connecticut. Recuperado el 16 de Septiembre de 2016 de <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart10.html>
- Renzulli, J. & Reis, S. (2010). The schoolwide enrichment model: a focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 26, 140-157, Waco, Prufrock. AB Academic Publishers.
- Renzulli, J. & Reis, S. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model. A how-to guide for talent development*. 3rd Edition. Waco, Texas. Prufrock Press Inc.
- Renzulli, J. & Reis, S. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. 1º Ed. Madrid: Ápeiron Ediciones.
- Sánchez, B. y Flores, A. (2006). *Guía para padres de niños con talento académico*. Santiago: Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos PUC, PENTA UC.
- Sepúlveda, A., Opazo, M. y Sáez, D. (2014). El docente universitario: Capacidades pedagógicas para hacer clases, percepción de sus protagonistas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 13 (25), 67-80. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/48/50>
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 45-59). Boston: Allyn & Bacon.
- Torrego, J., Boal, M., Bueno, A., Calvo, E., Expósito, M., Maillo, I., López, A., Moruno, P., Moya, A., Rodríguez, G., Rodríguez, A., Ruiz, V., Sánchez, M., Torrego, Y., Varas, M., Vega, S. y Zariquey, F. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM. Recuperado el 04 de Octubre de 2015 de http://www.madrid.org.cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename=2'12_libro+altas+capacidades.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1310974587905&ssbinary=true
- Touron, J. y Reyero, M. (2003). *Desarrollo del talento: La aceleración como estrategia educativa* (1ª ed.). La Coruña: Netbiblio, S.L.

- UNESCO (2017). *La educación transforma vidas*. Publicado en 2017 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7 place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>
- UNESCO/OREALC (2014). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Ediciones UNESCO, Santiago, Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232794s.pdf>
- Universidad Católica del Maule (2015). *En marzo de 2016 parte programa de educación de talentos para escolares de la UCM*. Archivo de noticias UCM. Recuperado de www.ucm.cl/noticia.html?&no_cache=1&tx_ttnews%5Btt_news%5D=3133&chash=b033da937c2e721360f8fc9b478739fc
- Van Tassel-Baska, J. (2004). *Curriculum for gifted and talented students. Essential readings in gifted education*. California: Corwin Press.
- Winebrenner, S. (2001). *Teaching gifted kids in the regular classroom. Strategies and techniques every teacher can use to meet the academic needs of the gifted and talented (2nd Edition)*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.

9. ANEXOS

9.1 Bibliografía Seleccionada para el Análisis Documental

CÓDIGO	TÍTULO	AUTOR/ES	UNIDAD TEMÁTICA	AÑO
EI-01	La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.	Gerardo Echeíta y Mel Ainscow	Educación Inclusiva	2010
EI-02	La educación inclusiva. El camino hacia el futuro.	Rosa Blanco para UNESCO	Educación Inclusiva	2005
EI-03	Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas.	Mel Ainscow	Educación Inclusiva	2001
EI-04	Teaching in today's inclusive classroom. Cap. I: Your journey begins.	Richard Gargiulo & Debbie Metcalf	Educación Inclusiva	2013
EI-05	Política de educación especial en Chile.	Ministerio de Educación de Chile	Educación Inclusiva	2005
EI-06	Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile.	Verónica López, Cristina Julio, Macarena Morales, Carolina Rojas y María Victoria Pérez	Educación Inclusiva	2014
EI-07	Educación inclusiva: Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático.	Gerardo Echeíta, Cecilia Simón, Mauricio López y Carolina Urbina	Educación Inclusiva	2013

EI-08	Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar.	María Cecilia Fierro	Educación Inclusiva	2013
EI-09	Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación inclusiva.	Asunción Lledó y Pilar Arnaíz	Educación Inclusiva	2010
EI-10	Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad: Estudios de caso en Chile.	Ana Luisa López	Educación Inclusiva	2008
EI-11	Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico.	Daniel Llancavil	Educación Inclusiva	2016
TA-01	La educación de talentos: Una deuda y una oportunidad para Chile.	Violeta Arancibia	Educación de talentos académicos	2009
TA-02	¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos.	Piedad Cabrera	Educación de talentos académicos	2001
TA-03	Perspectivas de atención a estudiantes con talento académico.	María Caridad García-Cepero y Alejandro Proestakis	Educación de talentos académicos	2010
TA-04	La atención a los alumnos con talento académico. Propuestas de atención curricular.	Maryorie Benavides	Educación de talentos académicos	2007

TA-05	Talento Académico: Un análisis de la identificación de alumnos realizada por profesores.	Andrea Flanagan y Violeta Arancibia	Educación de talentos académicos	2004
TA-06	Educación de los alumnos con sobredotación intelectual.	Juan Alonso	Educación de talentos académicos	2003
TA-07	Jóvenes con alta capacidad: Resultados de una evaluación de impacto en estudiantes egresados de un programa de enriquecimiento educacional para talentos académicos.	María Leonor Conejeros, Pablo Cáceres y Ana María Riveros	Educación de talentos académicos	2014
TA-08	Estudiantes sobresalientes en establecimientos educacionales municipales de la II Región. Fundamentos para una política pública para el desarrollo del talento en la escuela.	María Caridad García-Cepero, Eduardo Muñoz, Alejandro Proestakis, Carolina López y María Isabel Guzmán	Educación de talentos académicos	2010
TA-09	Niños y jóvenes con talento. Una educación de calidad para todos.	Sonia Bralic y Claudia Romagnoli	Educación de talentos académicos	2000
TA-10	Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Cap. 1: "Conceptos generales del alumno con altas capacidades".	Juan Carlos Torregó, (coord.) Aranzazú Moya y Ana Miguel López	Educación de talentos académicos	2011
TA-11	La educación de niños con talento en Iberoamérica. Cap. 4: "Respuesta educativa para los niños con talento".	Rosa Blanco, Carmen Gloria Ríos y Maryorie Benavides para UNESCO OREALC	Educación de talentos académicos	2004

9.2 Libro de Códigos

Unidad Temática: Educación Inclusiva

<p>Código IN-001: Aprendizaje cooperativo tiene positivos efectos.</p> <p>Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 30.</p> <p>Descripción Código: Las estrategias de aprendizaje cooperativo tienen efectos positivos en el rendimiento académico, la autoestima, las relaciones sociales y el desarrollo personal.</p>
<p>Código IN-002: Baja articulación entre programas de talentos y escuelas.</p> <p>Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 170.</p> <p>Descripción Código: Sin embargo, también es posible constatar que no existe un equilibrio entre ambas ofertas curriculares, sobre todo en la precaria calidad de los procesos educativos que se llevan a cabo en los establecimientos de educación formal.</p>
<p>Código IN-003: Cambios en el vocabulario para referirse a los estudiantes.</p> <p>Documento: Gargiulo, R. y Metcalf, D. (2013). Teaching in today's inclusive classrooms: a universal design for learning approach. Belmont, United States. Wadsworth Cengage Learning, 2nd Edition.</p> <p>Descripción Código: Thus, instead of describing an adolescent as a “learning disabled student”, we will say a “student with learning disabilities”; rather than an “at risk learner”, we say “a learner who is at risk for success”, and finally, rather than a “gifted child”, we say a “child who is gifted”. It reflects an attitude and a belief in the value, dignity, and potential found within all of our students.</p>
<p>Código IN-004: Categorización impacta en las expectativas y valoración propia de los estudiantes.</p> <p>Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vórtices de un Proceso Dilemático, p. 29.</p> <p>Descripción Código: Sigue sin importar ni reconocerse que estas "buenas intenciones" estén reforzando los análisis estereotipados de ese alumnado, con su consiguiente influencia sobre las expectativas de aquellos que deben trabajar con ellos, y sobre la minusvaloración que los propios alumnos realizan de sí mismos.</p>

<p>Código IN-005: El dilema de las diferencias.</p> <p>Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vórtices de un Proceso Dilemático, p. 23.</p> <p>Descripción Código: Son nuestras concepciones, valores y actitudes las que realmente condicionarán nuestra actuación, el uso que hagamos de los recursos que estén a nuestra disposición y las que nos mantendrán firmes a pesar de las dificultades, Son y serán, en última instancia, las que determinarán la entereza con la que nos enfrentemos a los procesos de toma de decisiones que conlleva "el dilema de las diferencias", consustancial al proceso de inclusión educativa.</p>
<p>Código IN-006: Los niños aprenden del profesor pero también de sus pares.</p> <p>Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 30.</p> <p>Descripción Código: Es ya un hecho bastante demostrado que los niños no aprenden sólo del profesor sino también de sus iguales.</p>
<p>Código IN-007: Los nosotros versus los otros.</p> <p>Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vórtices de un Proceso Dilemático, p. 3.</p> <p>Descripción Código: ...configurando un "nosotros" que tiende a considerar sus derechos y necesidades como superiores, más importantes o prioritarias y, por ello, a excluir, a considerar y a tratar como seres inferiores, deficientes, incultos, incapaces, discapacitados o especiales a "los otros", esto es, a los que no son como el grupo dominante, siendo los derechos y las necesidades de éstos secundarios, inoperantes o invisibles.</p>
<p>Código IN-008: Modelo médico aún predominante en América Latina.</p> <p>Documento: López, A. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad: Estudios de Caso en Chile, p. 174.</p> <p>Descripción Código: En América Latina, todavía existe una tendencia a percibir la educación de las estudiantes con discapacidad como remedial o rehabilitatoria.</p>
<p>Código IN-009: Modelo médico versus modelo social.</p> <p>Documento: López, A. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad: Estudios de Caso en Chile, p. 174.</p> <p>Descripción Código: ...`modelo médico o de déficit', que enfatiza que es el individuo quien tiene el problema que le impide o perjudica su aprendizaje, hacia un `modelo social' que considera que cada individuo se enfrenta a distintas barreras al aprendizaje derivadas de las condiciones de las escuelas, las aulas y las respuestas educativas que en ellas se ofrecen.</p>

Código IN-010: No todos los estudiantes presentan el mismo bagaje.

Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, pp. 12 y 13.

Descripción Código: Sin embargo, no todos los alumnos y alumnas se enfrentan con el mismo bagaje y de la misma forma a los aprendizajes en él establecidos; todos los niños y niñas tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que sea único e irrepetible en cada caso.

Código IN-011: Principios de la educación inclusiva, 1990, Jomtien, Tailandia.

Documento: López, A. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad: Estudios de Caso en Chile, p. 173.

Descripción Código: Las metas de 'Educación para Todos' que se proclamaron en la Conferencia Mundial de Jomtien, en 1990 en Tailandia, se centraron en los principios de la educación inclusiva. En dicha conferencia, los representantes de los países participantes se comprometieron a garantizar en el periodo de una década la respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de cada niña y niño, joven y persona adulta. En dicha ocasión, la conferencia centró su atención principalmente en el acceso universal a la educación.

Código IN-012: Educación es inclusiva o no es educación.

Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vórtices de un Proceso Dilemático, p. 7.

Descripción Código: ..."en una sociedad democrática la educación escolar o es inclusiva o no es educación". Esa aspiración democrática/inclusiva es una compleja articulación de principios éticos, normas de convivencia y valores esenciales.

Código IN-013: Educación inclusiva asegura equidad, es decir, todos aprovechan las oportunidades educativas.

Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 10.

Descripción Código: La equidad significa proporcionar a cada persona las ayudas y los recursos que necesita para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y de aprender a niveles de excelencia, con el fin de que la educación no reproduzca las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicione sus opciones de futuro.

Código IN-014: Educación inclusiva aspira a hacer efectivo el derecho de una educación de calidad para todos.

Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 171.

Descripción Código: ...la educación inclusiva aspira a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos, y que asumimos como la base para una sociedad más justa e igualitaria.

Código IN-015: Educación inclusiva asume la diversidad y la apoya, respondiendo a ella y eliminando la exclusión.

Documento: Fierro, M. (2013). Convivencia Inclusiva y Democrática: Una Perspectiva para Gestionar la Seguridad Escolar, p. 11.

Descripción Código: La educación inclusiva hace un llamado a apoyar y asumir la diversidad de todos los alumnos, pero estableciendo como meta eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad.

Código IN-016: Educación inclusiva como proceso en donde se consideran las necesidades de todos los estudiantes.

Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 170.

Descripción Código: ...un proceso en donde se consideran las necesidades de todos los alumnos, con el fin de propiciar actividades que posibiliten su participación dentro de los procesos de enseñanza, así como también una disminución de la discriminación.

Código IN-017: Educación inclusiva como proceso que responde a la diversidad de los estudiantes e incrementa su participación.

Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 7.

Descripción Código: ...educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación.

<p>Código IN-018: Educación inclusiva como proceso, movimiento, no estático.</p> <p>Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vórtices de un Proceso Dilemático, p. 28.</p> <p>Descripción Código: Esperemos que a estas alturas del texto haya quedado en evidencia que al referirnos a la educación inclusiva estamos hablando, continuamente de un proceso, de un movimiento, el cual creemos que no es exagerado clasificar como si fuera un vórtice, esto es, un movimiento turbulento con claras semejanzas cualitativas a lo que significa este concepto en la física de fluidos. El reconocimiento de la naturaleza intrínsecamente dinámica de la inclusión conlleva hacer frente a algunos de los grandes dilemas y no menos grandes tensiones, contradicciones y paradojas que ello conlleva, algunas de las cuales hemos analizado en otro texto.</p>
<p>Código IN-019: Educación inclusiva como proyecto de escuela y no de profesores aislados.</p> <p>Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 27.</p> <p>Descripción Código: La inclusión es un proyecto de escuela y no de profesores aislados. Sólo en la medida que sea un proyecto colectivo se asegurará que toda la comunidad educativa se responsabilice del aprendizaje y avance de todos y cada uno de los alumnos.</p>
<p>Código IN-020: Educación inclusiva como un proceso de innovación y mejora continua.</p> <p>Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vórtices de un Proceso Dilemático, p. 4.</p> <p>Descripción Código: ...la educación inclusiva es un proceso de innovación y mejora constante, encaminado a tratar de identificar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en el currículo, y en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.</p>
<p>Código IN-021: Educación inclusiva considera diversidad como la norma.</p> <p>Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 22.</p> <p>Descripción Código: ...considerar que cada alumno tiene unas capacidades, intereses, motivaciones y experiencia personal única, es decir, la diversidad está dentro de "normal".</p>
<p>Código IN-022: Educación inclusiva considera la diferencia como una oportunidad.</p> <p>Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 3.</p> <p>Descripción Código: Se puede considerar que los estudiantes que no encajan en las estructuras existentes ofrecen "sorpresas"; es decir, retroalimentación que invita a improvisar aún más. Todo esto implica adoptar una visión más positiva de las diferencias, visión que es difícil de promover en contextos donde los docentes puedan sentirse desprotegidos o amenazados.</p>

<p>Código IN-023: Educación inclusiva desarrolla curriculum y estrategias de enseñanza que consideran la diversidad.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 13.</p> <p>Descripción Código: Desarrollar currículos, estrategias de enseñanza y sistemas de evaluación que consideren la diversidad social, cultural e individual.</p>
<p>Código IN-024: Educación inclusiva enfatiza la actividad y protagonismo de los alumnos en su proceso de aprendizaje.</p> <p>Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 26.</p> <p>Descripción Código: ...la importancia de la actividad y protagonismo de los alumnos en su proceso de aprendizaje...</p>
<p>Código IN-025: Educación inclusiva es "menos costosa" que aquella que segrega.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 12.</p> <p>Descripción Código: Es menos costoso mantener escuelas que educan juntos a todos los estudiantes, que un sistema complejo de diferentes tipos de escuelas que se especializan en los distintos grupos de alumnos.</p>
<p>Código IN-026: Educación inclusiva es incompatible con los métodos y curriculum tradicionales.</p> <p>Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vértices de un Proceso Dilemático, p. 17.</p> <p>Descripción Código: El desarrollo de una educación más inclusiva que persiga niveles de aprendizaje y rendimiento escolar (progresión), ambiciosos para todos (y no simples o complacientes para algunos), es incompatible con los modos de organización, funcionamiento escolar y práctica docente de aula que, permítasenos clasificar, como "tradicionales".</p>
<p>Código IN-027: Educación inclusiva exige cambios en concepciones, actitudes, curriculum, prácticas pedagógicas, formación docente, sistemas de evaluación y organización de las escuelas.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 8.</p> <p>Descripción Código: La respuesta a la diversidad, condición esencial de una educación de calidad, es probablemente el principal desafío que enfrentan las escuelas y los docentes en la actualidad, porque exige cambios sustantivos en las concepciones, actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación y la organización de las escuelas.</p>

Código IN-028: Educación inclusiva exige una transformación profunda de los sistemas educativos.

Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 7.

Descripción Código: ...la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. Sin inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos por lo que ésta debe ser un principio orientador de las políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no sólo para una mayoría.

Código IN-029: Educación inclusiva hace efectivo el derecho a una educación de calidad para aquellos excluidos o en riesgo de ser marginados.

Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 7.

Descripción Código: ...la inclusión aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

Código IN-030: Educación inclusiva implica cambios sistémicos.

Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vórtices de un Proceso Dilemático, p. 3.

Descripción Código: Es muy complejo porque, como veremos de nuevo más adelante, se trata de un cambio necesariamente sistémico que, antes o después, terminará afectando y cuestionando todos y cada uno de los elementos en interdependencia de un sistema educativo: su estructura, la financiación, el currículo, la organización y funcionamiento de los centros, la supervisión, el modelo de orientación educativa y psicopedagógica, etc.

Código IN-031: Educación inclusiva implica acciones que se inscriban en una lógica de diversidad y no de homogeneidad.

Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 8.

Descripción Código: ...luego realizar acciones individualizadas para dar respuesta a las necesidades de determinados estudiantes o grupos que no han tenido cabida en una propuesta educativa que se inscribe en una lógica de la homogeneidad y no de la diversidad.

<p>Código IN-032: Educación inclusiva implica avanzar en diseños en que el curriculum y la enseñanza consideren la diversidad de necesidades de todos los estudiantes.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 8.</p> <p>Descripción Código: Esto significa avanzar hacia diseños universales, en los que el currículo y la enseñanza consideren de entrada la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, en lugar de planificar pensando en un "alumno promedio".</p>
<p>Código IN-033: Educación inclusiva implica cambios de las estrategias estandarizadas a otras que consideran la diversidad.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 13.</p> <p>Descripción Código: Avanzar desde estrategias estandarizadas en las que se ofrece lo mismo a todos hacia enfoques que consideren la diversidad de necesidades e identidades con cohesión social.</p>
<p>Código IN-034: Educación inclusiva implica diversificación de la oferta para lograr el mayor grado posible de participación de todos los estudiantes.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 8.</p> <p>Descripción Código: En la inclusión el elemento clave no es la individualización sino la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno.</p>
<p>Código IN-035: Educación inclusiva implica el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 7.</p> <p>Descripción Código: La verdadera inclusión va más allá del acceso, implica el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona.</p>
<p>Código IN-036: Educación inclusiva implica participación, es decir, que el curriculum y actividades contemplen las necesidades de todos los estudiantes.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 7.</p> <p>Descripción Código: La participación significa que el currículo y las actividades educativas contemplen las necesidades de todos los estudiantes y se considere su opinión en las decisiones que afectan sus vidas y el funcionamiento de la escuela.</p>

<p>Código IN-037: Educación inclusiva implica que todos los niños aprendan juntos más allá de sus condiciones que los diferencian.</p> <p>Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 21.</p> <p>Descripción Código: La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.</p>
<p>Código IN-038: Educación inclusiva implica reconocimiento y atención a la diversidad.</p> <p>Documento: Fierro, M. (2013). Convivencia Inclusiva y Democrática: Una Perspectiva para Gestionar la Seguridad Escolar, p. 12.</p> <p>Descripción Código: ...rasgos de la educación inclusiva (...) reconocimiento y atención a las necesidades de otras personas.</p>
<p>Código IN-039: Educación inclusiva implica trabajo colaborativo.</p> <p>Documento: Fierro, M. (2013). Convivencia Inclusiva y Democrática: Una Perspectiva para Gestionar la Seguridad Escolar, p. 12.</p> <p>Descripción Código: Trabajo colaborativo: aprender a trabajar y compartir con otros.</p>
<p>Código IN-040: Educación inclusiva incluye en la diversidad, género, cultura, religión, NEE y ritmos de aprendizaje.</p> <p>Documento: Fierro, M. (2013). Convivencia Inclusiva y Democrática: Una Perspectiva para Gestionar la Seguridad Escolar, p. 12.</p> <p>Descripción Código: Valoración y atención de la diversidad: de género, cultura, religión, lengua, NEE, condiciones y ritmos para el aprendizaje.</p>
<p>Código IN-041: Educación inclusiva optimiza condiciones, recursos y apoyos para facilitar procesos.</p> <p>Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordinadas y Vórtices de un Proceso Dilemático, p. 4.</p> <p>Descripción Código: ...también tiene que ver con prestar atención y optimizar las condiciones, los recursos y los apoyos que pueden funcionar como facilitadores de este mismo proceso.</p>

Código IN-042: Educación inclusiva pasa por una revisión de la formación del profesorado y sus prácticas de actuación en el aula.

Documento: Lledó, A. y Arnaíz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva, p. 98.

Descripción Código: ...revisión del estado de la formación del profesorado, sus actitudes y creencias, así como de delimitar su relación con unas buenas prácticas inclusivas a la hora de la planificación y actuación en el aula.

Código IN-043: Educación inclusiva promueve aprendizajes significativos y comprensivos.

Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 26.

Descripción Código: En todas las propuestas se enfatiza la necesidad de promover aprendizajes significativos y comprensivos, en lugar de mecánicos y repetitivos.

Código IN-044: Educación inclusiva relacionada con la participación de aquellos que están excluidos o discriminados.

Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 7.

Descripción Código: Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

Código IN-045: Educación inclusiva requiere ajustar la enseñanza y las ayudas pedagógicas a las necesidades y características de cada uno.

Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 11.

Descripción Código: Asegurar que todos los estudiantes aprendan a niveles de excelencia requiere ajustar la enseñanza y las ayudas pedagógicas a las necesidades y características de cada uno.

Código IN-046: Educación inclusiva requiere de desarrollo de políticas a largo plazo y definición de marcos legales.

Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 10.

Descripción Código: Avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos requiere una firme voluntad política que se refleje en el desarrollo de políticas de largo plazo que involucren a los diferentes sectores del gobierno y a la sociedad civil. Exige también la definición de marcos legales que establezcan derechos y responsabilidades y la provisión de los recursos necesarios, fortaleciendo los sistemas de garantía existentes para hacer exigible el derecho a la educación.

Código IN-047: Educación inclusiva requiere de proyectos educativos amplios y flexibles que favorezcan la participación y aprendizaje de todos.

Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 11.

Descripción Código: La educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan una mayor competencia profesional de los docentes, un trabajo colaborativo entre éstos, las familias y los alumnos, y proyectos educativos más amplios y flexibles que favorezcan la participación y aprendizaje de todos.

Código IN-048: Educación inclusiva requiere de una variedad de actividades y situaciones de aprendizaje, variedad de estrategias y un adecuado clima escolar.

Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 11.

Descripción Código: Exige también el desarrollo de un currículum pertinente y equilibrado en cuanto al tipo de aprendizajes que promueve, una variedad de actividades y situaciones de aprendizaje, un amplio repertorio de estrategias de enseñanza y un clima escolar en el que se acoja y valore a todos por igual.

Código IN-049: Educación inclusiva requiere mayor competencia profesional docente y trabajo colaborativo entre familias y alumnos.

Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 11.

Descripción Código: La educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan una mayor competencia profesional de los docentes, un trabajo colaborativo entre éstos, las familias y los alumnos, y proyectos educativos más amplios y flexibles que favorezcan la participación y aprendizaje de todos.

Código IN-050: Educación inclusiva requiere preparar al profesorado para que desde el aula genere prácticas inclusivas.

Documento: Lledó, A. y Arnaíz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva, p. 98.

Descripción Código: Todo esto implica el abandono de una formación técnica y focalizada en función de cada deficiencia y supone la implementación de una formación que dote al profesorado tutor de estrategias y procedimientos que les permitan mejorar los procesos de aprendizaje desde el aula ordinaria, contribuyendo a la consecución de prácticas inclusivas para todo el alumnado.

<p>Código IN-051: Educación inclusiva se basa en un paradigma organizativo.</p> <p>Documento: López, A. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad: Estudios de Caso en Chile, p. 175.</p> <p>Descripción Código: Esta idea parte del denominado 'paradigma organizativo' que plantea que es la organización la que debe ser transformada para que se adapte a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.</p>
<p>Código IN-052: Educación inclusiva también concierne a los estudiantes con talento académico.</p> <p>Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 169.</p> <p>Descripción Código: Los alumnos con talento académico requieren de una educación inclusiva (Valadez y Avalos, 2010) y de un apoyo docente que les permitan desarrollar todas sus capacidades, en la sala de clases, junto al resto de sus compañeros (Arancibia, 2009; García-Cepero, Proestakis y Lillo, 2010).</p>
<p>Código IN-053: Educación inclusiva tiene como foco la transformación de los sistemas educativos para que atiendan la diversidad.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, pp. 7 y 8.</p> <p>Descripción Código: En la inclusión el foco de atención es la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que sean capaces de atender la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades y estilos.</p>
<p>Código IN-054: Educación inclusiva valora la diversidad como un elemento que enriquece.</p> <p>Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 24.</p> <p>Descripción Código: La condición más importante para el desarrollo de escuelas inclusivas es que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias. Es fundamental desarrollar una intensa actividad de información y sensibilización, en la que los medios de comunicación social pueden jugar un rol fundamental.</p>
<p>Código IN-055: Inclusión aun asociada a integración y discapacidad.</p> <p>Documento: López, A. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad: Estudios de Caso en Chile, p. 174.</p> <p>Descripción Código: Sin embargo, muchas profesionales de la educación han asimilado los términos de 'inclusión' y de 'necesidades educativas especiales' (NEE) como meros sinónimos a los de 'integración' y 'discapacidad' (UNESCO, 2004).</p>

<p>Código IN-056: Inclusión aún es un término confuso y como consecuencia solo se asocia a la discapacidad y no a otras situaciones de segregación.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 7.</p> <p>Descripción Código: Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos que, como se ha visto, son muy numerosas.</p>
<p>Código IN-057: Inclusión busca aumentar la participación y minimizar las barreras.</p> <p>Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 170.</p> <p>Descripción Código: ...conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas, eliminando o minimizando las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.</p>
<p>Código IN-058: Inclusión busca la "presencia", es decir, el lugar donde se educan los estudiantes.</p> <p>Documento: Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación Inclusiva como Derecho. Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente, p. 5.</p> <p>Descripción Código: Inclusión busca la "presencia", es decir, el lugar donde se educan los estudiantes. Aquí, el término "presencia" está relacionado con el lugar donde son educados los niños y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a clases.</p>
<p>Código IN-059: Inclusión como cambios y modificaciones en contenidos y estrategias.</p> <p>Documento: Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación Inclusiva como Derecho. Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente, p. 1.</p> <p>Descripción Código: ...implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.</p>
<p>Código IN-060: Inclusión como derecho.</p> <p>Documento: Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación Inclusiva como Derecho. Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente, pp. 3 y 4.</p> <p>Descripción Código: ...hablar la inclusión educativa desde la perspectiva de "los derechos" no es un paso retórico más, sino un cambio de sustantivo, pues mientras que en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), tan importante en los últimos 17 años para orientarnos en este ámbito, la inclusión educativa es vista como un principio, esto es, como un criterio orientativo, moralmente importante, pero que no necesariamente compromete a sus destinatarios...</p>

Código IN-061: Inclusión como eliminación de barreras que impiden el ejercicio de los derechos.

Documento: Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación Inclusiva como Derecho. Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente, p. 5.

Descripción Código: La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. El concepto de barreras es nuclear a la perspectiva que estamos queriendo compartir en tanto que son las barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos - en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación o fracaso escolar.

Código IN-062: Inclusión como interacción de conceptos, políticas, prácticas, estructuras y sistemas.

Documento: Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación Inclusiva como Derecho. Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente, p. 8.

Descripción Código: El marco de referencia consiste en cuatro esferas superpuestas, que interactúan dinámicamente entre sí, y que condicionan el valor de su intersección, la inclusión educativa, en relación con las principales variables del proceso (presencia, aprendizaje y participación).

Código IN-063: Inclusión como proceso donde se reconoce la diversidad y se provee de oportunidades.

Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, pp. 170 y 171.

Descripción Código: Se reconoce la diversidad de todos los alumnos y se les provee de las oportunidades para que sean beneficiados por la educación, considerando sus características, potencialidades, ritmos y motivaciones. De este modo, se asume que todos los alumnos pueden aprender juntos, al margen de sus condiciones físicas, culturales, sociales e intelectuales.

Código IN-064: Inclusión como proceso que minimiza las barreras que limitan el aprendizaje y la participación.

Documento: Fierro, M. (2013). Convivencia Inclusiva y Democrática: Una Perspectiva para Gestionar la Seguridad Escolar, p. 11.

Descripción Código: La inclusión es definida como “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2004, p. 9).

<p>Código IN-065: Inclusión como respuesta a la diversidad de todos los estudiantes.</p> <p>Documento: Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación Inclusiva como Derecho. Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente, p. 1.</p> <p>Descripción Código: La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos.</p>
<p>Código IN-066: Inclusión como transformación de entornos educativos para responder a la diversidad.</p> <p>Documento: Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación Inclusiva como Derecho. Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente, p. 1.</p> <p>Descripción Código: La educación inclusiva (...) representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.</p>
<p>Código IN-067: Inclusión como un proceso (factor tiempo).</p> <p>Documento: Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación Inclusiva como Derecho. Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente, p. 4.</p> <p>Descripción Código: La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia.</p>
<p>Código IN-068: Inclusión como un proceso de continuo trabajo que asegure la superación de las diferencias.</p> <p>Documento: Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación Inclusiva como Derecho. Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente, p. 6.</p> <p>Descripción Código: Lo que cabe, entonces, es prepararnos para enfrentar, desde el dialogo igualitario y la colaboración eficaz, el proceso de toma de decisiones que mejor resuelva, episódicamente, este "dilema de las diferencias".</p>
<p>Código IN-069: Inclusión educativa que dé respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje conlleva una inclusión social.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 5.</p> <p>Descripción Código: La inclusión social pasa necesariamente, aunque no sólo, por una mayor inclusión en la educación, es decir por el desarrollo de escuelas o contextos educativos que acojan a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje.</p>

<p>Código IN-070: Inclusión erige como movimiento para disminuir la exclusión y la discriminación.</p> <p>Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 170.</p> <p>Descripción Código: ...el movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo.</p>
<p>Código IN-071: Inclusión es dar respuesta al amplio espectro de necesidades de los estudiantes.</p> <p>Documento: Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación Inclusiva como Derecho. Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente, p. 1.</p> <p>Descripción Código: El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación.</p>
<p>Código IN-072: Inclusión es de naturaleza intrínsecamente dinámica.</p> <p>Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vórtices de un Proceso Dilemático, p. 28.</p> <p>Descripción Código: El reconocimiento de la naturaleza intrínsecamente dinámica de la inclusión conlleva hacer frente a algunos de los grandes dilemas y no menos grandes tensiones, contradicciones y paradojas que ello conlleva, algunas de las cuales hemos analizado en otro texto (Echeíta, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo, y González, 2009).</p>
<p>Código IN-073: Inclusión implica "participación", incorporar sus voces.</p> <p>Documento: Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación Inclusiva como Derecho. Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente, p. 5.</p> <p>Descripción Código: El término "participación" se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus "voces" y la valoración de su bienestar personal y social.</p>
<p>Código IN-074: Inclusión implica diálogo y colaboración.</p> <p>Documento: Fierro, M. (2013). Convivencia Inclusiva y Democrática: Una Perspectiva para Gestionar la Seguridad Escolar, p. 11.</p> <p>Descripción Código: La inclusión en la escuela significa promover relaciones basadas en la comunicación, el diálogo y la colaboración.</p>

<p>Código IN-075: Inclusión implica que sea la escuela la que se adapte a la diversidad.</p> <p>Documento: Lledó, A. y Arnaíz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva, p. 97.</p> <p>Descripción Código: El planteamiento que subyace del modelo curricular inclusivo aboga por la necesidad de que la escuela se adapte a la diversidad de dificultades del alumnado.</p>
<p>Código IN-076: Inclusión implica reconocimiento y valoración de la propia identidad.</p> <p>Documento: Fierro, M. (2013). Convivencia Inclusiva y Democrática: Una Perspectiva para Gestionar la Seguridad Escolar, p. 11.</p> <p>Descripción Código: La inclusión tiene que ver con dos procesos fundamentales: la experiencia de pertenecer y formar parte del grupo y el reconocimiento y valoración de la propia identidad, lo que permite a la persona saberse igualmente valiosa y distinta a la vez.</p>
<p>Código IN-077: Inclusión implica sentido de pertenencia.</p> <p>Documento: Fierro, M. (2013). Convivencia Inclusiva y Democrática: Una Perspectiva para Gestionar la Seguridad Escolar, p. 11.</p> <p>Descripción Código: La inclusión tiene que ver con dos procesos fundamentales: la experiencia de pertenecer y formar parte del grupo y el reconocimiento y valoración de la propia identidad, lo que permite a la persona saberse igualmente valiosa y distinta a la vez.</p>
<p>Código IN-078: Inclusión implica un sistema educativo común que responda a la diversidad del alumnado.</p> <p>Documento: Lledó, A. y Arnaíz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva, p. 97.</p> <p>Descripción Código: Un único sistema educativo común que dé respuesta a todas y cada una de las necesidades del alumnado de los centros escolares ordinarios.</p>
<p>Código IN-079: Inclusión no logra posicionarse en Chile.</p> <p>Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 171.</p> <p>Descripción Código: ...el fenómeno de la inclusión aún no ha logrado posicionarse en los establecimientos escolares. Los actuales sistemas educacionales tienen aún muchos inconvenientes que le impiden convertirse en un sistema inclusivo, en donde la atención sea para todos los niños sin excepción. Es así, como aún seguimos en una concepción de integración, que a su vez tiene varias dificultades y obstáculos.</p>

<p>Código IN-080: Inclusión relacionada con el éxito, más allá de los exámenes y pruebas estandarizadas.</p> <p>Documento: Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación Inclusiva como Derecho. Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente, p. 5.</p> <p>Descripción Código: ...el término 'éxito' tiene que ver con los resultados de "aprendizaje" en relación al currículo de cada país, no sólo con los exámenes, o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas.</p>
<p>Código IN-081: Inclusión requiere reformas al curriculum y a la formación de profesores.</p> <p>Documento: Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación Inclusiva como Derecho. Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente, p. 3.</p> <p>Descripción Código: ...los avances en esta dirección no serán consistentes ni esperanzadores si no se llevan a cabo urgentemente cambios educativos y reformas sistémicas en asuntos clave como el currículo o la formación y los roles y propósitos del profesorado.</p>
<p>Código IN-082: Inclusión siempre ligado a NEE.</p> <p>Documento: Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación Inclusiva como Derecho. Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente, p. 2.</p> <p>Descripción Código: ...uno de los aspectos más conflictivos de esta perspectiva es que el término de inclusión aparece siempre íntimamente ligado al de necesidades educativas especiales...</p>
<p>Código IN-083: Inclusión supone una nueva mirada a las prácticas educativas al interior del aula.</p> <p>Documento: Lledó, A. y Arnaíz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva, p. 97.</p> <p>Descripción Código: La inclusión ha supuesto una nueva mirada a las prácticas educativas que se realizan en las aulas de los centros escolares para dar un paso adelante con respecto al planteamiento integrador existente previamente en la escuela.</p>
<p>Código IN-084: Inclusión va más allá de la integración.</p> <p>Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 171.</p> <p>Descripción Código: ...inclusión es mucho más profundo, ya que a diferencia de lo que ocurre con las experiencias de integración, "la enseñanza se adapta los alumnos y no estos a la enseñanza" (Blanco, 2006, p. 6).</p>

<p>Código IN-085: Inclusión: sociedad no es homogénea, se requiere valorar la diversidad.</p> <p>Documento: Fierro, M. (2013). Convivencia Inclusiva y Democrática: Una Perspectiva para Gestionar la Seguridad Escolar, p. 11.</p> <p>Descripción Código: La noción de inclusión parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado.</p>
<p>Código IN-086: La educación inclusiva en su contribución a la inclusión social permitirá la participación democrática de las personas en la sociedad.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 6.</p> <p>Descripción Código: Existe una relación dialéctica entre educación inclusiva y social, porque si bien la educación puede contribuir a la igualdad de oportunidades para insertarse en la sociedad, también es necesaria una mínima equidad social para lograr la democratización en el acceso al conocimiento de forma que todas las personas desarrollen las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida social.</p>
<p>Código IN-087: En la educación inclusiva el curriculum y la enseñanza deben ser flexibles para ajustarse a las necesidades y características de los estudiantes.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 8.</p> <p>Descripción Código: Para que haya pertinencia, la oferta educativa, el currículo y la enseñanza han de ser flexibles para que puedan ajustarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos en los que se desarrollan y aprenden.</p>
<p>Código IN-088: En la educación inclusiva la enseñanza se ajusta a las necesidades de cada estudiante, porque todos son diferentes.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 8.</p> <p>Descripción Código: ... ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponibles, sino que éstas se ajustan a las necesidades de cada estudiante, porque todos son diferentes.</p>
<p>Código IN-089: En la educación inclusiva la diversidad se concibe como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 8.</p> <p>Descripción Código: ...cada niño es único e irrepitible, y se conciben como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje...</p>

<p>Código IN-090: En la educación inclusiva las escuelas y docentes cuentan con las competencias para atender a la diversidad.</p> <p>Documento: López, A. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad: Estudios de Caso en Chile, p. 175.</p> <p>Descripción Código: ...la educación inclusiva concibe que las escuelas y las docentes cuentan con el conocimiento y los recursos para crear las condiciones en las que, independientemente de sus características individuales, las estudiantes puedan aprender y participar.</p>
<p>Código IN-091: Desarrollar una definición de inclusión que oriente acciones políticas coherentes.</p> <p>Documento: Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación Inclusiva como Derecho. Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente, p. 4.</p> <p>Descripción Código: ...desarrollar una definición de inclusión que puede ser empleada para orientar la dirección de las acciones políticas que sean coherentes con ella.</p>
<p>Código IN-092: Deserción del sistema escolar por irrelevancia de contenidos.</p> <p>Documento: Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación Inclusiva como Derecho. Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente, p. 1.</p> <p>Descripción Código: Entretanto, en países más ricos, muchos jóvenes terminan la escuela sin tener aptitudes significativas, otros son dirigidos hacia distintos tipos de alternativas que les privan de la experiencia de una educación formal, y otros sencillamente deciden abandonar la escuela pues consideran que las lecciones que esta ofrece son irrelevantes en sus vidas.</p>
<p>Código IN-093: Exclusión por diferencias políticas, religiosas, raciales, de género o capacidad.</p> <p>Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 11.</p> <p>Descripción Código: Todos sabemos muy bien que la sociedad excluye a muchas personas por diferentes motivos: diferencias políticas, religiosas, económicas, lingüísticas, raciales, de sexo, de capacidad, etc.</p>
<p>Código IN-094: Fracaso escolar como consecuencia de las barreras que frenan la participación y el aprendizaje.</p> <p>Documento: Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación Inclusiva como Derecho. Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente, p. 7.</p> <p>Descripción Código: ...distanciarse de las explicaciones del fracaso escolar basadas en las características de niños individuales y de sus familias, y concentrarse más bien en el análisis de las barreras que frenan la presencia, la participación y el aprendizaje, tal como han sido experimentadas por los estudiantes dentro del sistema educativo.</p>

<p>Código IN-095: La enseñanza se adapta a los alumnos y no al revés.</p> <p>Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 171.</p> <p>Descripción Código: ...el concepto de inclusión es mucho más profundo, ya que a diferencia de lo que ocurre con las experiencias de integración, "la enseñanza se adapta los alumnos y no estos a la enseñanza".</p>
<p>Código IN-096: La exclusión también afecta a quienes estando escolarizados son segregados por etnia, genero, NSE o capacidades.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 6.</p> <p>Descripción Código: La exclusión también afecta a quienes estando escolarizados son segregados o discriminados por su etnia, género, su procedencia social, sus capacidades o características personales y a quienes no logran aprender porque reciben una educación de baja calidad...</p>
<p>Código IN-097: No actuar en favor de la inclusión es discriminación.</p> <p>Documento: Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación Inclusiva como Derecho. Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente, p. 4.</p> <p>Descripción Código: ... la educación inclusiva es un derecho positivo que, por ello, obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos antes situaciones de discriminación.</p>
<p>Código IN-098: Atención a la diversidad comienza con un foco en la atención de la discapacidad.</p> <p>Documento: Lledó, A. y Arnaíz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva, p. 97.</p> <p>Descripción Código: Con la llegada a los centros escolares de niños y niñas con algún tipo de discapacidad a través de la integración escolar en la década de los años 80, el sistema educativo español afrontó un nuevo reto: atender al alumnado integrado al que era necesario dar una respuesta adaptada a sus características, en el contexto del aula regular.</p>
<p>Código IN-099: Atención a la diversidad demanda una formación docente que atienda la heterogeneidad presente en el alumnado.</p> <p>Documento: Lledó, A. y Arnaíz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva, p. 98.</p> <p>Descripción Código: Partimos de la premisa de que la escuela de la diversidad demanda al profesorado una formación más acorde con la heterogeneidad de ritmos y aprendizajes que presenta el alumnado, como se constata en diferentes investigaciones.</p>

<p>Código IN-100: Atención a la diversidad ha centrado su foco en la discapacidad.</p> <p>Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 172.</p> <p>Descripción Código: En este último tiempo, son los estudiantes con alguna discapacidad, quienes han concitado la principal atención y hacia quienes se han dirigido las mayores acciones tendientes a evitar su segregación y exclusión.</p>
<p>Código IN-101: Atención a la diversidad implica la utilización de variadas estrategias, actividades y materiales.</p> <p>Documento: Ministerio de Educación de Chile (2005). Política de Educación Especial, p. 25.</p> <p>Descripción Código: Para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado es necesario la utilización de variadas estrategias, actividades y materiales, con el objeto de lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades específicas de cada uno.</p>
<p>Código IN-102: Atención a la diversidad implica proporcionar diferentes opciones, caminos y modalidades.</p> <p>Documento: Ministerio de Educación de Chile (2005). Política de Educación Especial, p. 22.</p> <p>Descripción Código: Es urgente proporcionar diferentes opciones, caminos y modalidades, equivalentes en calidad, para atender la diversidad de necesidades de las personas y de los contextos en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>
<p>Código IN-103: Atención a la diversidad implica que el sistema educativo se articule en base al modelo social.</p> <p>Documento: López, A. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad: Estudios de Caso en Chile, p. 174.</p> <p>Descripción Código: ...la atención a la diversidad implica que el sistema educativo se articule en base al principio del 'modelo social', ya explicado. Este concepto enfatiza la importancia de que las escuelas creen un clima emocional en que cada miembro se sienta partícipe, y que construyan a su vez una comunidad en la que cada persona pueda aprender y participar (Blanco, 2000; Echeita y Sandoval, 2002; Blanco, 2005; Echeita, 2006).</p>

Código IN-104: Atención a la diversidad pasa por aumentar motivación y competencia docente, transformar su formación.

Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 11.

Descripción Código: Atender e integrar la diversidad en las aulas es una tarea compleja que requiere aumentar las motivaciones y competencias de los docentes, transformar la formación de los docentes y crear condiciones adecuadas de trabajo.

Código IN-105: Atención a la diversidad requiere avanzar a sistemas educativos que consideren la diversidad de necesidades, capacidades e identidades.

Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 8.

Descripción Código: La atención a la diversidad es una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto que requiere necesariamente avanzar desde enfoques homogéneos, en los que se ofrece lo mismo a todos, a modelos educativos que consideren la diversidad de necesidades, capacidades e identidades de forma que la educación sea pertinente para todas las personas y no sólo para determinados grupos de la sociedad.

Código IN-106: Atención a la diversidad requiere trabajo colaborativo de todos los involucrados.

Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 28.

Descripción Código: La adecuada atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos requiere un trabajo colaborativo entre todos los involucrados en el proceso educativo.

Código IN-107: Atención a la diversidad rompe con la homogeneización del esquema tradicional.

Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 28.

Descripción Código: Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales.

Código IN-108: Diversidad como oportunidad y no como obstáculo.

Documento: Ministerio de Educación de Chile (2005). Política de Educación Especial, p. 22.

Descripción Código: La diversidad desde esta perspectiva es una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y no un obstáculo a evitar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

<p>Código IN-109: Diversidad en el aula producto de historia personal, capacidades, motivaciones, estilos de aprendizaje.</p> <p>Documento: López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez M. (2014). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile, p. 264.</p> <p>Descripción Código: Esta diversidad es la consecuencia de su origen social, cultural y de sus características individuales en cuanto a su historia personal, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje.</p>
<p>Código IN-110: Diversidad es el motor de actuación en el aula.</p> <p>Documento: Lledó, A. y Arnaíz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva, p. 98.</p> <p>Descripción Código: ... la diversidad de necesidades educativas es el motor de actuación en el aula, convirtiendo las medidas curriculares en una tarea a afrontar por los profesionales de la escuela inclusiva.</p>
<p>Código IN-111: Diversidad implica la visión de que todos los alumnos tienen necesidades educativas propias y específicas.</p> <p>Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 13.</p> <p>Descripción Código: El concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje.</p>
<p>Código IN-112: Diversidad implica un curriculum amplio de capacidades y contenidos.</p> <p>Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 25.</p> <p>Descripción Código: La respuesta a la diversidad implica además un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla.</p>
<p>Código IN-113: Diversidad por habilidad intelectual, herencia culturas, dificultades sensoriales.</p> <p>Documento: Gargiulo, R. y Metcalf, D. (2013). Teaching in today's inclusive classrooms: a universal design for learning approach. Belmont, United States. Wadsworth Cengage Learning, 2nd Edition, p. 2.</p> <p>Descripción Código: These differences might be the result of behavioral deficiencies, language differences, intellectual abilities, cultural heritage or sensory impairments, along with a host of other possible reasons.</p>

<p>Código IN-114: Diversidad principalmente asociada a discapacidad y dificultades de aprendizaje.</p> <p>Documento: Gargiulo, R. y Metcalf, D. (2013). Teaching in today's inclusive classrooms: a universal design for learning approach. Belmont, United States. Wadsworth Cengage Learning, 2nd Edition, p. 3.</p> <p>Descripción Código: Probably yhe largest group of diverse lerners is students with disabilities.</p>
<p>Código IN-115: Diversidad también considera el talento académico.</p> <p>Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 169.</p> <p>Descripción Código: Dentro de esta diversidad, existe un grupo de estudiantes con habilidades superiores a las de sus pares, con gran motivación por aprender, y que requieren de una atención educativa especial.</p>
<p>Código IN-116: Gran diversidad presente actualmente en la sala de clases.</p> <p>Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 169.</p> <p>Descripción Código: ...en la actualidad, las salas de clases albergan una gran diversidad que requiere de una atención no solo comprometida, sino que también especializada por parte de todos los educadores.</p>
<p>Código IN-117: Concepciones sobre la diversidad condicionan las intervenciones que se realizan.</p> <p>Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vórtices de un Proceso Dilemático, p. 13.</p> <p>Descripción Código: Las concepciones que los actores en el escenario educativo mantienen sobre la naturaleza de la diversidad de su alumnado, condicionan sobremanera los tipos de intervención educativa que se propongan y los modos de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>
<p>Código IN-118: Estudiantes talentosos han sido relegados dentro de la atención a la diversidad.</p> <p>Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 172.</p> <p>Descripción Código: ...uno de los grupos que tradicionalmente ha sido ignorado es el de los estudiantes talentosos, asumiendo la creencia errada de que estos no requieren de una atención o apoyo educativo debido a que son considerados como estudiantes que no tienen necesidades académicas.</p>

<p>Código IN-119: Asumir el Talento Académico como necesidad educativa especial.</p> <p>Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 178.</p> <p>Descripción Código: ...es importante que los profesores tengan conocimiento de todos sus alumnos y asuman el talento académico como un tipo de necesidad educativa especial.</p>
<p>Código IN-120: Transformar el paradigma de la homogeneidad.</p> <p>Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 169.</p> <p>Descripción Código: La tarea es compleja, ya que implica "transformar el paradigma de la homogeneidad y, sobre todo, el profundo individualismo que caracteriza la época actual y nos dificulta ver fraternalmente al otro".</p>
<p>Código IN-121: Voces escondidas de estudiantes que experimentan las barreras.</p> <p>Documento: Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación Inclusiva como Derecho. Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente, p. 7.</p> <p>Descripción Código: ...recordar y resaltar también que estos estudiantes que experimentan estas barreras pueden ser considerados como 'voces escondidas', quienes, en determinadas condiciones, pueden impulsar el progreso de las escuelas en modos que podrían resultar de utilidad, no sólo para ellos, sino para todos los estudiantes.</p>
<p>Código IN-122: Quienes no están en la "norma" requieren atención especial y segregada.</p> <p>Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 172.</p> <p>Descripción Código: Este carácter homogeneizador ha conducido a considerar las diferencias desde criterios normativos, de tal forma que todos aquellos que se distancian o desvían de lo 'supuestamente normal o frecuente' son considerados sujetos de programas diferenciados, excluidos o simplemente ignorados".</p>
<p>Código IN-123: Respuesta a la diversidad como principal desafío de la educación inclusiva.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 8.</p> <p>Descripción Código: La respuesta a la diversidad, condición esencial de una educación de calidad, es el principal desafío que enfrentan las escuelas y los docentes en la actualidad, porque exige cambios sustantivos en las concepciones, actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación y la organización de las escuelas.</p>

Código IN-124: Se requiere de una formación docente más específica que dote a los docentes de herramientas para atender la diversidad.

Documento: Lledó, A. y Arnaíz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva, p. 104.

Descripción Código: ...abogamos por una formación más generalista (maestro de Educación Infantil y maestro de Educación Primaria) y con itinerarios o menciones que les doten de estrategias más específicas y colaborativas que permitan diversificar sus prácticas docentes y aprendizajes del alumnado en función de sus necesidades.

Código IN-125: Talento académico no encuentra oportunidades de desarrollo en la escuela.

Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 169.

Descripción Código: Estos son los alumnos con talento académico, quienes no han encontrado en la educación regular las oportunidades que requieren para su desarrollo. Se ven enfrentados a situaciones escolares que les resultan fáciles y rutinarias, donde sus capacidades no son reconocidas y se le conduce al mismo ritmo que el resto del grupo curso, lo cual les hace perder la motivación por aprender (Arancibia, Hanisch y Rodríguez, 2012).

Código IN-126: Mayor tendencia a currículos abiertos y flexibles que responden a la diversidad.

Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 25.

Descripción Código: Actualmente existe una tendencia cada vez mayor hacia currículos abiertos y flexibles que permiten dar respuesta al doble reto de la comprensividad y la diversidad.

Código IN-127: Heterogeneidad en los estudiantes como la mejor forma de organización del aula.

Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vórtices de un Proceso Dilemático, p. 16.

Descripción Código: ...grupos heterogéneos de estudiantes como la mejor forma de organización social del aula. Ésta sería coherente con una perspectiva constructivista, donde la diversidad de perspectivas en el grupo puede favorecer los procesos de modificación de los esquemas personales, así como con una posición ética de no discriminación.

Código IN-128: No atender la diversidad implica el no desarrollo del potencial de los estudiantes.

Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 172.

Descripción Código: Un contexto educativo que no considere la diversidad existente en sus aulas, se arriesga a que muchos de sus estudiantes no desarrollen plenamente sus capacidades o experimenten dificultades de aprendizaje y de participación dentro de la escuela.

Código IN-129: Ofrecer variedad de materiales para contenidos con diferente complejidad.

Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 30.

Descripción Código: Se trata en definitiva de ofrecer variedad de actividades y materiales que permitan trabajar determinados contenidos con diferentes grados de complejidad e incluso contenidos distintos. Una misma actividad puede abordar contenidos diferentes y, a la inversa, un mismo contenido se puede trabajar a través de varias actividades.

Código IN-130: Poca investigación de la experiencia de los estudiantes con talento académico en el aula regular.

Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 169.

Descripción Código: Igualmente, se evidencia que estos estudios se centran principalmente en experiencias realizadas con programas extracurriculares y no en dar cuenta de situaciones dentro del aula común.

Código IN-131: DUA como herramienta para responder con equidad a la diversidad.

Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vórtices de un Proceso Dilemático, p. 16.

Descripción Código: ...diseño universal de aprendizaje, que asumiría que es normal que pueda haber diferentes niveles de aprendizaje presentes en el aula y que para responder con equidad a esa diversidad se deben hacer accesibles los procesos de enseñanza y aprendizaje para todos y, en su caso, realizarse también las adaptaciones o ajustes individuales del currículo de acuerdo con las necesidades específicas de algunos de ellos.

Código IN-132: Estudiantes con talento académico requieren también una oportuna atención.

Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 172.

Descripción Código: Sin perjuicio de lo anterior, también se deben considerar las necesidades educativas especiales de aquellos estudiantes con talento académico, quienes requieren igualmente de una oportuna atención para que alcancen su máximo potencial (...) hay que tener presente que existe un importante número de estudiantes con talento académico y que también requieren una educación especial, que vaya acorde a su ritmo de aprendizaje, que es más rápido.

<p>Código IN-133: Faltan estudios sobre talento académico en el aula regular en Chile.</p> <p>Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 169.</p> <p>Descripción Código: ...sobre los saberes docentes y las experiencias de acercamiento al aula, estos se vinculan a contextos particulares y no al sistema educativo chileno como tal.</p>
<p>Código IN-134: Escuela como centro del cambio.</p> <p>Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vórtices de un Proceso Dilemático, p. 24.</p> <p>Descripción Código: La segunda razón para promover procesos de reflexión conjunta entre el profesorado tiene que ver con el hecho de que el centro del cambio es la escuela. Como señalan Murillo, Krichesky, Castro y Hernández (2010), para que en un centro escolar se produzca un cambio satisfactorio, es necesario que el impulso, la coordinación que se requiere entre los profesionales y el seguimiento del mismo parta del propio centro y del profesorado en su conjunto.</p>
<p>Código IN-135: Escuela debe encargarse de los procesos de aprendizaje de cada estudiante.</p> <p>Documento: López, A. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad: Estudios de Caso en Chile, p. 174.</p> <p>Descripción Código: ...la escuela regular debe ser la responsable de los procesos de aprendizaje de cada estudiante, independientemente cuáles sean sus características individuales o sus diagnósticos médicos.</p>
<p>Código IN-136: Escuela debe tender a ofrecer una respuesta educativa comprensiva y diversificada.</p> <p>Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 12.</p> <p>Descripción Código: ...la escuela ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva y diversificada; proporcionando una cultura común a todos los alumnos que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, y respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales.</p>
<p>Código IN-137: Escuela inclusiva implica evolución del perfil profesional docente.</p> <p>Documento: Lledó, A. y Arnaíz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva, p. 98.</p> <p>Descripción Código: ...el cambio hacia una escuela inclusiva en la que se den respuestas de calidad a todo el alumnado implica una evolución del perfil profesional de los docentes.</p>

Código IN-138: Escuela inclusiva transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado.

Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 5.

Descripción Código: Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación.

Código IN-139: Escuela permea todos los ámbitos de la sociedad.

Documento: Fierro, M. (2013). Convivencia Inclusiva y Democrática: Una Perspectiva para Gestionar la Seguridad Escolar, p. 2.

Descripción Código: La escuela de ninguna manera puede sustraerse de una dinámica que permea todos los ámbitos de la sociedad. Hay desconcierto y preocupación creciente entre los docentes, directivos y autoridades educativas.

Código IN-140: Escuela que modifique su organización para responder a la diversidad.

Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 171.

Descripción Código: Se trata de lograr una escuela en la que no existan 'requisitos de entrada' ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (Blanco, 2008; Solla, 2013).

Código IN-141: Escuela sigue reproduciendo prácticas homogeneizadoras.

Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 172.

Descripción Código: Actualmente, existe un mayor reconocimiento sobre la importancia de considerar la diversidad en las aulas. Sin embargo, las prácticas diarias en los establecimientos escolares dejan en evidencia que los sistemas educativos siguen reproduciendo acciones homogeneizadoras a estudiantes con necesidades particulares y muy diversas.

Código IN-142: Escuelas deben acoger a todos los niños, Salamanca 1994.

Documento: López, A. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad: Estudios de Caso en Chile, p. 173.

Descripción Código: "El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares." (UNESCO 1994:6).

Código IN-143: Escuelas inclusivas identifican a aquellos estudiantes que se sienten "fuera" de lo que ella entrega.

Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 2.

Descripción Código: Las escuelas más eficaces no dan la inclusión educativa por sentado. Estas escuelas hacen un seguimiento y evalúan constantemente el progreso de cada estudiante. Identifican a los alumnos que pueden encontrarse perdidos, que encuentran dificultades para seguir el ritmo, o que de alguna forma se sienten fuera de lo que la escuela pretende proporcionar.

Código IN-144: Escuelas inclusivas ofrecen oportunidades a quienes presentan dificultades.

Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 2.

Descripción Código: Las escuelas eficaces son escuelas educativamente inclusivas. Esto queda demostrado no solamente en sus rendimientos, sino además en su carácter distintivo y en su disposición a ofrecer nuevas oportunidades a aquellos alumnos que puedan haber experimentado previamente dificultades.

Código IN-145: Escuelas inclusivas se enfocan en quienes enfrentan los más altos grados de desventaja.

Documento: Fierro, M. (2013). Convivencia Inclusiva y Democrática: Una Perspectiva para Gestionar la Seguridad Escolar, p. 12.

Descripción Código: ...ponen especial atención a los alumnos que enfrentan los más altos grados de marginación y desventajas sea debido a su condición de pobreza, ruralidad o raíces indígenas, a su pertenencia a una etnia o a una minoría lingüística, a tener alguna necesidad educativa especial o distintas condiciones de vida como el ser migrante o niños jornaleros (Govindas, 2009).

<p>Código IN-146: Escuelas que responden a la diversidad crecen como institución.</p> <p>Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 27.</p> <p>Descripción Código: Es un hecho bastante demostrado, por otro lado, que las escuelas que mejor responden a la diversidad del alumnado no sólo favorecen el adecuado desarrollo de éstos, sino que también son las que más crecen como institución.</p>
<p>Código IN-147: Escuelas reflexionan y planifican sus acciones educativas de acuerdo a sus realidades.</p> <p>Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 27.</p> <p>Descripción Código: Mejorar la calidad de la enseñanza y asegurar la igualdad de oportunidades exige que cada escuela reflexione y planifique de forma conjunta la acción educativa más acorde a su propia realidad, de forma que todo el equipo docente comparta unas mismas metas y visión educativa.</p>
<p>Código IN-148: Avanzar hacia escuelas inclusivas requiere construir condiciones a nivel de escuelas y prácticas pedagógicas.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 12.</p> <p>Descripción Código: Avanzar hacia sistemas educativos y escuelas más inclusivas requiere ir construyendo una serie de condiciones tanto en el nivel macro de los sistemas y de las políticas como en el nivel de las escuelas y las prácticas pedagógicas.</p>
<p>Código IN-149: Comunidades inclusivas reflexionan sobre sus prácticas y las transforman.</p> <p>Documento: López, A. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad: Estudios de Caso en Chile, p. 177.</p> <p>Descripción Código: ...promover el desarrollo de comunidades inclusivas que analicen su práctica y la transformen, fue que era necesario garantizar el fomento de la reflexión individual que promoviera el desarrollo profesional.</p>
<p>Código IN-150: Comunidades reflexivas que atiendan la diversidad.</p> <p>Documento: López, A. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad: Estudios de Caso en Chile, p. 175.</p> <p>Descripción Código: ...se investigan estrategias que animen a las escuelas a convertirse en comunidades reflexivas que sean capaces de crear formas de trabajo que lleguen a cada una de las niñas, sin importar cuáles sean sus características y circunstancias personales. También se analiza si estos procesos reflexivos promueven un mayor entendimiento de la diversidad y una mejora en las prácticas educativas.</p>

<p>Código IN-151: Escuchar las voces de los alumnos y del profesorado.</p> <p>Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vértices de un Proceso Dilemático, p. 27.</p> <p>Descripción Código: Saber escuchar las "voces": entre las estrategias más recomendables para recoger las evidencias que se necesitan para repensar las culturas, las políticas o las prácticas escolares, se encuentra la de escuchar las voces de los alumnos y alumnas, de las familias o del propio profesorado (Susinos, 2009; Sandoval, 2011).</p>
<p>Código IN-152: Escuelas con autonomía en favor de la diversidad.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 8.</p> <p>Descripción Código: ...margen de apertura suficiente para que las escuelas definan los aprendizajes necesarios para atender las necesidades educativas de su alumnado y los requerimientos del contexto local.</p>
<p>Código IN-153: LEGE apunta a la autonomía de los centros educativos.</p> <p>Documento: López, A. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad: Estudios de Caso en Chile, p. 187.</p> <p>Descripción Código: El Ministerio de Educación ha concentrado sus acciones en programas centrados en la escuela para divulgar la reforma curricular y promover mejoras e innovaciones. El desarrollo de la capacidad y autonomía escolar en aspectos administrativos y pedagógicos se ha mantenido como una estrategia central en la nueva 'Ley General de Educación'.</p>
<p>Código IN-154: Comprometer a la administración educativa.</p> <p>Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vértices de un Proceso Dilemático, p. 26.</p> <p>Descripción Código: Intentar comprometer el apoyo del personal de la administración educativa local en este proceso colaborativo. Ello les puede suponer repensar su rol y la relación que establece con la escuela. Esta complicidad y apoyo puede extenderse más allá de cada escuela y abarcar otros centros de la misma localidad...</p>
<p>Código IN-155: Centralidad del diálogo igualitario.</p> <p>Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vértices de un Proceso Dilemático, p. 26.</p> <p>Descripción Código: Una de las condiciones necesarias para que este proceso de reflexión colectiva continuo y que, con seguridad, estará vinculado a los dilemas y a las controversias y conflictos que aflorarán en cada centro en el transcurso de su propia concreción del proceso de intentar ser más inclusivos, es la capacidad y el compromiso de hacer del dialogo igualitario (Flecha, 2009), una estrategia central a la hora de analizar evidencias y planificar mejoras.</p>

<p>Código IN-156: Currículum abierto y flexible para responder a la diversidad.</p> <p>Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 25.</p> <p>Descripción Código: Un currículo abierto y flexible es una condición fundamental para dar respuesta a la diversidad, ya que permite tomar decisiones razonadas y ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales...</p>
<p>Código IN-157: Currículum común para la capacitación docente.</p> <p>Documento: López, A. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad: Estudios de Caso en Chile, p. 172.</p> <p>Descripción Código: El Ministerio de Educación ha realizado un seguimiento del currículo de formación inicial impartido en las distintas universidades, y ha comenzado a colaborar en el diseño de un currículo común para la capacitación docente (CPEIP 2007; MINEDUC 2007).</p>
<p>Código IN-158: Currículum que aborde contenidos más allá de los tradicionales.</p> <p>Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vértices de un Proceso Dilemático, p. 2.</p> <p>Descripción Código: Este debería abordar contenidos tan importantes para el planeta como "el agua", "la alimentación", "el transporte", "la energía", "el trabajo y la actividad humana" o "la ética, el poder y la gobernanza".</p>
<p>Código IN-159: Currículum y métodos de enseñanza adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes.</p> <p>Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vértices de un Proceso Dilemático, p. 16.</p> <p>Descripción Código: La dimensión sobre las concepciones hacia las formas de adaptación de la enseñanza hace referencia a cómo se plantean los docentes la necesaria tarea de adaptación de los métodos de enseñanza a las necesidades específicas de los alumnos. Esta dimensión se mueve entre la opción por un currículo idéntico para todos, en la que se privaría a algunos alumnos de la oportunidad de aprender habilidades y competencias relevantes para sus necesidades individuales. Si se establece un programa diferenciado, en cambio, se estigmatiza a estos alumnos como diferentes y se les priva de las mismas oportunidades de aprendizaje que sus compañeros.</p>

Código IN-160: El currículum debe contemplar el desarrollo de las diferentes capacidades y las múltiples inteligencias y talentos del estudiante.

Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 8.

Descripción Código: La pertinencia también exige que el currículo sea intercultural, desarrollando la comprensión de las diferentes culturas y el respeto y valoración de las diferencias, y que contemple de forma equilibrada el desarrollo de las diferentes capacidades y las múltiples inteligencias y talentos de las personas.

Código IN-161: En el currículum los alumnos deben disponer de los medios necesarios según sus necesidades para progresar en él.

Documento: Ministerio de Educación de Chile (2005). Política de Educación Especial, p. 21.

Descripción Código: En el currículo escolar se expresan aquellos aprendizajes y competencias que se consideran esenciales para el logro de los fines de la educación, por ello es fundamental que todos los alumnos/as dispongan de medios necesarios para que progresen al máximo en él, según sus posibilidades y necesidades específicas.

Código IN-162: Proporcionar medios necesarios para el progreso en el currículum.

Documento: López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez M. (2014). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile, p. 265.

Descripción Código: En el currículo escolar se expresan aquellos aprendizajes y competencias que se consideran esenciales para el logro de los fines de la educación, por ello es fundamental que todos los alumnos dispongan de medios necesarios para que progresen al máximo en él, según sus posibilidades y necesidades específicas (extracto de la Política de Educación Especial).

Código IN-163: Formación docente clave para la atención a la diversidad.

Documento: Ministerio de Educación de Chile (2005). Política de Educación Especial, p. 30.

Descripción Código: ...una de las principales dificultades para la atención de las NEE es la formación inicial de los docentes de educación regular, quienes no fueron adecuadamente preparados para atender la diversidad del alumnado, ya que, lamentablemente, esta temática se ha empezado a tomar en cuenta en época reciente.

Código IN-164: Formación docente en atención a la diversidad debe ser posterior a la formación general.

Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 33.

Descripción Código: En relación con la formación docente inicial existe consenso sobre la necesidad de que todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que enseñen, tengan conocimientos básicos teórico-prácticos en relación con la atención a la diversidad, la detección de las necesidades educativas especiales, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a diferentes tipos de discapacidad, situaciones sociales o culturales. Se ve necesario que la formación de especialistas sea a posteriori de la formación general, que los prepare para trabajar con alumnos con diferentes necesidades.

Código IN-165: Formación docente en diversidad como componente clave.

Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 178.

Descripción Código: Creemos que no es posible concentrar todo lo anteriormente descrito en un solo curso de la malla curricular de una carrera de pedagogía, sino que todos los cursos de formación pedagógica deberían tributar a entregar a los futuros profesores los conocimientos necesarios para educar en la diversidad. Asimismo, estos cursos deberían estar directamente alineados con las experiencias de práctica de los estudiantes de pedagogía en los establecimientos escolares.

Código IN-166: Formación docente en temas de atención a la diversidad.

Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 33.

Descripción Código: En relación con la formación docente inicial existe consenso sobre la necesidad de que todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que enseñen, tengan conocimientos básicos teórico-prácticos en relación con la atención a la diversidad, la detección de las necesidades educativas especiales, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a diferentes tipos de discapacidad, situaciones sociales o culturales. Se ve necesario que la formación de especialistas sea a posteriori de la formación general, que los prepare para trabajar con alumnos con diferentes necesidades.

Código IN-167: Formación docente es fundamental para realizar cambios.

Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 32.

Descripción Código: La nueva perspectiva y práctica de la educación inclusiva y de la atención a las necesidades educativas especiales implica cambios sustanciales en la práctica educativa y en el rol de los profesores comunes y de los especialistas. Consecuentemente, la formación es una estrategia fundamental para contribuir a estos cambios.

Código IN-168: Formación inicial docente reestructurada por parte de las universidades.

Documento: López, A. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad: Estudios de Caso en Chile, p. 188.

Descripción Código: Las universidades debieran comprender que se requieren cambios en la formación profesional de los actores educativos si se pretende conseguir un sistema educativo inclusivo. La formación inicial y en servicio debiera concentrarse en la promoción de docentes y otras profesionales reflexivas que sean capaces de trabajar en grupo para proporcionar a las estudiantes con experiencias educativas significativas, independientemente cuáles sean sus características individuales, culturales o sociales.

Código IN-169: Formación sobre las necesidades educativas asociadas a la diversidad.

Documento: Lledó, A. y Arnaíz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva, p. 98.

Descripción Código: ...establecen una serie de cambios que son imprescindibles en el rol de los docentes en el desarrollo de escuelas inclusivas y que serían: una formación basada en las distintas diferencias presentes en las escuelas; una preparación que les permita enseñar en diferentes contextos y realidades y no en una escuela homogénea; una formación que contemple unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más significativas asociadas a la diversidad social, cultural e individual así como unas estrategias de atención a la diversidad en el aula, la adaptación del currículum y una evaluación diferencia.

Código IN-170: Formación basada en la teoría del déficit.

Documento: López, A. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad: Estudios de Caso en Chile, p. 172.

Descripción Código: ...formación en servicio basada en una 'teoría del déficit', que considera que las docentes necesitan que se les enseñe lo que no saben...

Código IN-171: Fortalecimiento capacidades docentes, en Chile desde 1990.

Documento: López, A. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad: Estudios de Caso en Chile, p. 172.

Descripción Código: Por ello, una de las primeras medidas instauradas desde el primer gobierno democrático fue el fortalecimiento y el desarrollo de las condiciones y las capacidades docentes.

<p>Código IN-172: 3 perfiles docentes: facilitador, indefinido y resistente.</p> <p>Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vórtices de un Proceso Dilemático, p. 21.</p> <p>Descripción Código: ...perfil 1 como "resistente a la inclusión", el perfil 3 como "facilitador de la inclusión" y el perfil 2 como "indefinido", "ambivalente", "paradójico" o "mixto".</p>
<p>Código IN-173: Actitud del docente es clave en el éxito o fracaso al atender a la diversidad.</p> <p>Documento: Lledó, A. y Arnaíz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva, p. 98.</p> <p>Descripción Código: Arnaiz (2007), señala que la formación del profesorado y la actitud del docente son piezas clave en cuanto al éxito o el fracaso de la aplicación de estrategias en la atención a la diversidad.</p>
<p>Código IN-174: Aproximación optimista vs conformista y de status quo de los docentes.</p> <p>Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vórtices de un Proceso Dilemático, p. 17.</p> <p>Descripción Código: La tercera aproximación es optimista respecto al cambio, y se plantea que los centros pueden y deben transformarse. Se busca, por tanto, desarrollar nuevas respuestas docentes que puedan estimular y apoyar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.</p>
<p>Código IN-175: Considerar resistencias cognitivas y emocionales implícitas del profesorado.</p> <p>Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vórtices de un Proceso Dilemático, p. 5.</p> <p>Descripción Código: Y esto es muy importante a la hora de plantearse cómo ayudar a cambiar - si fuera necesario-, ciertas representaciones, pues hay que considerar las resistencias cognitivas y emocionales de los profesores, usualmente de un nivel más implícito. El carácter implícito o tácito del conocimiento profesional ha sido destacado desde diversas perspectivas teóricas.</p>
<p>Código IN-176: Cuestionar las concepciones implícitas relacionadas con las bajas expectativas del profesor al estudiante.</p> <p>Documento: Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación Inclusiva como Derecho. Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente, p. 10.</p> <p>Descripción Código: Esto también debe incluir el cuestionamiento de las concepciones implícitas en las prácticas docentes, en el mayor de los casos relacionadas, entre otras dimensiones, con las bajas expectativas sobre determinados grupos de estudiantes, sobre su capacidad para aprender y sobre el origen siempre personal de sus comportamientos (López, Echeita, y Martín, 2009; Urbina, Simón y Echeita, 2011).</p>

<p>Código IN-177: Deficiente formación docente para responder a la diversidad.</p> <p>Documento: Lledó, A. y Arnaíz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva, p. 102.</p> <p>Descripción Código: ...gran parte del profesorado tutor y especialista manifiesta una deficiente formación para dar respuesta a la diversidad existente en las aulas.</p>
<p>Código IN-178: Desarrollo profesional continuo que fortalezca las capacidades docentes.</p> <p>Documento: López, A. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad: Estudios de Caso en Chile, p. 172.</p> <p>Descripción Código: ...desarrollo profesional continuo cuyo objetivo es promover y fortalecer las propias capacidades de las docentes a través del trabajo en equipo y el intercambio de experiencias.</p>
<p>Código IN-179: Docente como profesional reflexivo.</p> <p>Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vórtices de un Proceso Dilemático, p. 5.</p> <p>Descripción Código: Estar dispuestos a reflexionar partiendo de evidencias contrastables: esto supone entender al docente como un profesional reflexivo como hemos venido señalando, dispuesto a hacerse preguntas y a compartirlas con otros.</p>
<p>Código IN-180: Docente figura clave, asume riesgos y abierto al cambio.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 11.</p> <p>Descripción Código: Se necesita un docente que se atreva a asumir riesgos y esté abierto al cambio, que busque nuevas formas de enseñanza y reflexione de forma crítica sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como un elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias.</p>
<p>Código IN-181: Docente reflexivo y colaborativo.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 11.</p> <p>Descripción Código: Se necesita un docente que se atreva a asumir riesgos y esté abierto al cambio, que busque nuevas formas de enseñanza y reflexione de forma crítica sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como un elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias.</p>

Código IN-182: Docentes entre polo inhibitor y polo facilitador.

Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vértices de un Proceso Dilemático, p. 18.

Descripción Código: Buscando conceptos que nos permitan describir estos polos, nos ha parecido muy adecuado referirnos a ellos como "el polo inhibitor" (I) y el "polo facilitador" (F) o de recurso para la inclusión. Con esta diferenciación nuestros resultados apuntan a la existencia de dos perfiles o posiciones relativas bien diferenciadas y una tercera región o perfil, más impreciso, que está por ver su consistencia, pero en todo caso ubicables las tres dentro del sistema de referencia utilizado.

Código IN-183: Docentes más propensos a la transformación cuando cuentan con valores inclusivos.

Documento: López, A. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad: Estudios de Caso en Chile, p. 186.

Descripción Código: La posibilidad de transformaciones en las concepciones sobre la práctica puede darse cuando las docentes cuentan con un conjunto de valores inclusivos que les hacen sentirse responsables del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Código IN-184: Diversificación de estrategias del profesorado.

Documento: Lledó, A. y Arnaíz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva, p. 104.

Descripción Código: ...el profesorado debe aprender a trabajar con la diversidad y buscar estrategias pedagógicas diversificadas y no continuar con un currículo y con unas estrategias de enseñanza y aprendizaje limitadas a la instrucción de todo el grupo.

Código IN-185: Importancia de que el docente reflexione sobre sus prácticas.

Documento: Lledó, A. y Arnaíz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva, p. 105.

Descripción Código: ...manifiestan con grados de acuerdo totales que los especialistas consideran que el profesorado tutor debe de reflexionar sobre sus estrategias y prácticas educativas.

Código IN-186: Importancia del contexto seguro para los profesores.

Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 3.

Descripción Código: Se puede considerar que los estudiantes que no encajan en las estructuras existentes ofrecen "sorpresas"; es decir, retroalimentación que invita a improvisar aún más. Todo esto implica adoptar una visión más positiva de las diferencias, visión que es difícil de promover en contextos donde los docentes puedan sentirse desprotegidos o amenazados.

Código IN-187: Importancia del trabajo colaborativo de los docentes.

Documento: Ministerio de Educación de Chile (2005). Política de Educación Especial, p. 26.

Descripción Código: Es importante destacar la importancia del trabajo colaborativo entre los docentes y entre éstos y otros profesionales. Un apoyo fundamental que debe existir en los establecimientos para atender la diversidad de alumnos es contar con recursos humanos calificados que colaboren en el proceso educativo...

Código IN-188: Profesorado como agente de cambio en la institución.

Documento: Lledó, A. y Arnaíz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva, p. 103.

Descripción Código: En este proceso el reto que el profesorado debe asumir es la toma de conciencia de su papel crucial en la reforma global de la institución escolar. Si se quiere participar en dicho proceso dos elementos clave deben de redefinirse: por una parte, la formación inicial del profesorado tanto generalista como especialista; y, por otra, la capacidad del profesorado de los centros escolares para resolver los problemas educativos que se suceden en sus prácticas docentes.

Código IN-189: Profesorado demanda una mayor necesidad de formación para atender a la diversidad.

Documento: Lledó, A. y Arnaíz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva, p. 103.

Descripción Código: Una gran parte del profesorado tutor manifiesta la necesidad de formación para atender al alumnado de la escuela de la diversidad. Por tanto (...) debemos acometer desde diferentes ámbitos las necesidades formativas de este profesorado ante las exigencias del proceso de innovación que demanda la educación inclusiva.

Código IN-190: Profesores deben conocer las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.

Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 29.

Descripción Código: Los profesores han de conocer bien las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, los factores que facilitan el mismo y sus necesidades educativas más específicas. Sólo a través de este conocimiento se podrán ajustar las ayudas pedagógicas al proceso de construcción personal de cada alumno.

Código IN-191: Profesores deben vincular una disciplina con distintas actividades.

Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 178.

Descripción Código: Al respecto, es necesario que los futuros profesores tomen en consideración el conocimiento de una disciplina y que lo vinculen con diversas habilidades, como el pensamiento crítico y la creatividad, y que consideren los intereses y la motivación de los estudiantes hacia el proceso de enseñanza (Heacox 2002, citado en Arancibia et al., 2012).

Código IN-192: Profesores flexibles presentan mejores resultados.

Documento: Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas, p. 28.

Descripción Código: Aunque no se puede hablar del mejor estilo de enseñanza o del buen método en términos absolutos, las evaluaciones realizadas demuestran que los profesores que tienen un estilo de enseñanza flexible que se adapta a las necesidades, conocimientos e intereses de los alumnos...

Código IN-193: Programas de formación docente centrados en trabajo cooperativo, liderazgo e innovación.

Documento: López, A. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad: Estudios de Caso en Chile, p. 172.

Descripción Código: ...se han iniciado otras estrategias de desarrollo profesional que se centran en el fomento de programas centrados en la escuela, que preparan a las docentes para el trabajo cooperativo, el liderazgo compartido, y el desarrollo de programas de innovación educativa.

Código IN-194: Reflexión docente para atender a la diversidad.

Documento: López, A. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad: Estudios de Caso en Chile, p. 187.

Descripción Código: Se podría conseguir que el concepto de las diferencias de los estudiantes pase de un 'modelo individual' a una 'perspectiva organizativa' a través de la promoción de procesos de reflexión. Si se reflexiona sobre los recursos y las barreras a la presencia, el aprendizaje y la participación, las escuelas serían capaces de crear espacios para el desarrollo profesional continuo y de reorganizar sus recursos para que respondan a las necesidades educativas de sus miembros. La implementación dentro de los programas centrados en la escuela de un proceso de investigación acción cooperativa basado en tres niveles podría contribuir a la evolución de las escuelas hacia comunidades de aprendizaje.

Código IN-195: Alumnos con talento académico requieren de un apoyo docente para desarrollar sus capacidades.

Documento: Llancavil, D. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico, p. 169.

Descripción Código: Los alumnos con talento académico requieren de una educación inclusiva (Valadez y Avalos, 2010) y de un apoyo docente que les permitan desarrollar todas sus capacidades, en la sala de clases, junto al resto de sus compañeros (Arancibia, 2009; García-Cepero, Proestakis y Lillo, 2010).

Código IN-196: Considerar resistencias cognitivas y emocionales implícitas del profesorado.

Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vórtices de un Proceso Dilemático, p. 18.

Descripción Código: Y esto es muy importante a la hora de plantearse cómo ayudar a cambiar - si fuera necesario-, ciertas representaciones, pues hay que considerar las resistencias cognitivas y emocionales de los profesores, usualmente de un nivel más implícito. El carácter implícito o tácito del conocimiento profesional ha sido destacado desde diversas perspectivas teóricas.

Código IN-197: Creencia de que etiquetar y categorizar es beneficioso.

Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vórtices de un Proceso Dilemático, p. 29.

Descripción Código: También están por superar las contradicciones que supone el modelo de respuesta educativa hacia el alumnado considerado con necesidades de apoyo educativo específico y que sigue descansando en la creencia de que es bueno y positivo reconocer, clasificar y diagnosticar a aquellos alumnos que son "especiales" en razón de sus condiciones personales o sociales. Que la consiguiente categorización (alumnos con n.e.e., con altas capacidades, con trastornos del desarrollo, de escolarización tardía u otras), es la única vía para proveer los recursos adicionales (personales o tecnológicos) y para asegurar los ajustes o adaptaciones del currículo que se consideran necesario para atender adecuadamente a este mismo alumnado.

Código IN-198: Teorías implícitas del profesorado.

Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vórtices de un Proceso Dilemático, p. 5.

Descripción Código: Para estudiar estos modos de pensar nosotros hemos adoptado el enfoque de las concepciones del profesorado como teorías implícitas, de naturaleza diferente a los conocimientos explícitos (Pozo, Scheuer, Pérez Echevarría, Mateos, Martín y de la Cruz, 2006). En este sentido, se nos ha advertido que, en efecto, las representaciones que el ser humano va construyendo acerca de la realidad tienen muy distintos niveles de explicitación.

Código IN-199: Trabajo colaborativo aumenta la capacidad de la escuela para responder a la diversidad.

Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vértices de un Proceso Dilemático, p. 25.

Descripción Código: No está de más recordar que es muy importante concebir "el apoyo escolar" que precisan los centros escolares para hacer frente al dilema de la diversidad, desde una perspectiva amplia (y no estrecha vinculada al trabajo específico de unos pocos profesionales responsables de los estudiantes considerados igualmente "especiales"), y que tiene que ver con todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para responder a la diversidad (Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013).

Código IN-200: Trabajo colaborativo dentro y entre escuelas.

Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vértices de un Proceso Dilemático, p. 25.

Descripción Código: ...una de las principales acciones que se ha configurado como estrategia a la hora de emprender cualquier proceso de mejora en el marco de la inclusión educativa ha sido la de fortalecer la colaboración dentro y entre las escuelas.

Código IN-201: Trabajo colaborativo entre universidades y escuelas como oportunidades de desarrollo profesional.

Documento: López, A. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad: Estudios de Caso en Chile, pp. 187 - 188.

Descripción Código: Esto podría contribuir a la instauración de relaciones de colaboración y comprensión mutua con los equipos docentes y la habilidad de aprender unas de otras. Las iniciativas de investigación acción cooperativa entre universidades y escuelas podrían convertirse en oportunidades de desarrollo profesional. Además, fomentaría entre docentes e investigadoras la construcción de conocimiento significativo sobre las prácticas pedagógicas y las mejoras escolares necesarias para atender a la diversidad.

Código IN-202: Trabajo colaborativo entre universidades y escuelas.

Documento: López, A. (2008). Fomentando la Reflexión sobre la Atención a la Diversidad: Estudios de Caso en Chile, p. 187.

Descripción Código: ...las universidades y otras instituciones educativas debieran promover el desarrollo profesional docente trabajando mano a mano con las escuelas (...) al involucrar a los miembros escolares en procesos reflexivos cooperativos, las profesionales académicas podrían comprender mejor las condiciones de las escuelas y el modo en que pueden contribuir a la mejora de la calidad de las experiencias educativas que ofrecen.

<p>Código IN-203: Trabajo colaborativo es fundamental.</p> <p>Documento: Echeíta, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva: Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vórtices de un Proceso Dilemático, p. 25.</p> <p>Descripción Código: Asumir la importancia de la colaboración como estrategia fundamental, para compartir objetivos y llegar a consensos.</p>
<p>Código IN-204: Trabajo en aula es central para el reconocimiento de la diversidad.</p> <p>Documento: Fierro, M. (2013). Convivencia Inclusiva y Democrática: Una Perspectiva para Gestionar la Seguridad Escolar, p. 12.</p> <p>Descripción Código: El trabajo en aula ocupa un lugar central para construir interacciones que reconozcan, aprecien y hagan de la diversidad un recurso fundamental del aprendizaje.</p>
<p>Código IN-205: Educación como derecho fundamental del que nadie puede ser excluido.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 9.</p> <p>Descripción Código: La educación es un bien común y un derecho humano fundamental del que nadie puede estar excluido porque gracias a ella es posible el desarrollo de las personas y de las sociedades. El derecho a la educación en su sentido más amplio va más allá del acceso a una educación obligatoria y gratuita. Su pleno ejercicio exige que ésta sea de calidad, promoviendo el máximo desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, es decir el derecho a la educación es el derecho a aprender a lo largo de la vida.</p>
<p>Código IN-206: Educación de peor calidad en los sectores de menores ingresos.</p> <p>Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, p. 9.</p> <p>Descripción Código: Pese a los esfuerzos que vienen realizando los países, es posible constatar que la educación tiende a reproducir, si no a incrementar, la segmentación social y cultural, ofreciendo a los sectores de menores ingresos una educación de peor calidad que la ofrecida a los estratos medios y altos.</p>
<p>Código IN-207: Educación debe valorar y respetar la diversidad.</p> <p>Documento: Ministerio de Educación de Chile (2005). Política de Educación Especial, p. 22.</p> <p>Descripción Código: Se trata de avanzar hacia una educación que valore y respete a cada persona por lo que es y le proporcione a su vez lo que necesita para desarrollar al máximo sus capacidades.</p>

Código IN-208: Educar sin discriminar.

Documento: Blanco, R. para UNESCO (2005). La Educación Inclusiva. El Camino Hacia el Futuro, pp. 9 - 10.

Descripción Código: La no discriminación en educación significa asegurar que todas las personas o grupos puedan acceder a cualquier nivel educativo y reciban una educación con similares estándares de calidad, que no se establezcan o mantengan sistemas educativos o instituciones separadas para personas o grupos y que no se inflija a determinadas personas o grupos un trato incompatible con la dignidad humana.

Unidad Temática: El Talento Académico

Código AC-001: Talento Académico descrito como una habilidad superior y un desempeño excepcional.

Documento: Conejeros, M.L; Cáceres, P. y Riveros, A. (2014). Jóvenes con Alta Capacidad: Resultados de una Evaluación de Impacto en Estudiantes Egresados de un Programa de Enriquecimiento Educativo para Talentos Académicos, p. 57.

Descripción Código: La mayoría de los autores sostiene actualmente que el talento corresponde a una habilidad o desempeño excepcional aplicable a una dimensión humana general, por ejemplo, en el área intelectual, emocional, social, física o artística; o en un campo específico de una dimensión general, como es el caso del talento matemático o talento científico.

Código AC-002: Diferencia entre dotación y talento.

Documento: Alonso, J. (2003). Educación de los Alumnos con Sobredotación Intelectual, p. 2.

Descripción Código: En opinión de Gagné (1995), el término de superdotación parece adecuado como etiqueta de posesión de altas habilidades naturales, parcialmente innatas, que se pueden entender como 'dones' de la naturaleza, y que se desarrollan de forma bastante natural mediante procesos madurativos, así como por el uso diario y/o la práctica formal. Según este autor, un estudiante con bajo rendimiento y con un CI por encima de 130 será valorado como superdotado, pero no como académicamente talentoso.

Código AC-003: Evolución histórica del concepto talento académico

Documento: Arancibia, V. y Flanagan, A. (2004). Talento Académico: Un Análisis de la Identificación de Alumnos realizada por Profesores, p.3.

Descripción Código: El talento académico ha presentado una evolución conceptual y teórica a través del tiempo, teniendo las teorías sobre la inteligencia de Gardner (1993) y Sternberg (1985; 1997) junto con las contribuciones de Gagné (2000) un impacto sobre las concepciones actuales del término. A través de su teoría de las Inteligencias Múltiples – IM - Gardner (1993) logra enfocar su atención fuera de la noción de una medida unitaria de la inteligencia general o factor “G” estableciendo la existencia de varias capacidades intelectuales relativamente autónomas e interrelacionadas en una multiplicidad de maneras que sean adaptativas para el individuo. Asimismo, destaca el papel del contexto y las oportunidades como mediadores en el desarrollo de la inteligencia. Sternberg (1985; 1997) por su parte, entrega una visión de la inteligencia centrada no en el alto nivel que posee una habilidad sino en la forma en que esa destreza interactúa con las otras como sistema. El talento académico, por tanto, tendría relación no con la acumulación de contenidos de carácter académico sino con las formas en que el individuo procesa la información.

Código AC-004: Talento académico implica una habilidad superior.

Documento: Arancibia, V. y Flanagan, A. (2004). Talento Académico: Un Análisis de la Identificación de Alumnos realizada por Profesores, p. 2.

Descripción Código: En la actualidad, la mayoría de los autores reconoce el talento como una habilidad o desempeño excepcional en una dimensión general -el área social o intelectual- o en un campo específico al interior de esa dimensión de orden general -al interior del dominio intelectual, el talento científico, computacional o académico.

Código AC-005: Evaluación inicial de identificación debe ser en el contexto educativo.

Documento: Benavides, M. (2007). La Atención a los Alumnos con Talentos Académicos. Propuestas de Atención Curricular, p. 61.

Descripción Código: La evaluación inicial para identificar a los alumnos con talento debe ser realizada de preferencia en el contexto educativo en el que éste se desarrolla y aprende, con el fin de identificar qué ayudas y recursos hay que proporcionarle y qué modificaciones deben realizarse en dicho contexto y en la respuesta educativa que se le ofrece, con el objetivo de dar una adecuada atención a sus necesidades educativas y optimizar el desarrollo de sus capacidades.

Código AC-006: Talento distribuido homogéneamente en la población.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, pp. 5 y 6.

Descripción Código: El talento académico se distribuye homogéneamente en la población sin importar diferencias económicas, culturales, de género, raza u otras.

Código AC-007: Talento solo aplica a niveles superiores de habilidad.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p.4.

Descripción Código: Aunque se reconoce y valora el hecho de que todas las personas tienen virtudes, cualidades o aspectos positivos en su personalidad y/o su desarrollo cognitivo, social, afectivo y físico, técnicamente el concepto de talento solo se aplica a las personas que se sitúan en los niveles superiores de distribución de la habilidad de que se trate (intelectual, musical, interpersonal).

Código AC-008: Talento académico es un concepto contextual y depende de la comparación.

Documentos: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 3.

Descripción Código: El talento es un concepto esencialmente relativo, pues está histórica y contextualmente situado y su definición depende de la comparación con una población con características demográficas similares.

Código AC-009: Características del docente que trabaja en la Educación de Talentos.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p.59.

Descripción Código: El profesor de niños con talento puede ser caracterizado por alto nivel intelectual, intereses culturales e intelectuales, madurez y experiencia, elevado nivel de logro, capacidad de ver las cosas desde el punto de vista de sus estudiantes, bien organizado, ordenado y sistemático, abierto a las opiniones de sus alumnos y entusiasta, estimulante e imaginativo.

Código AC-010: Rol central del docente para atender la Educación de Talentos.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p. 58.

Descripción Código: El alumno con talento, además de contar con un buen currículo adecuado a sus capacidades e intereses y un equipo multidisciplinario (psicólogo, pedagogo, etc.) necesita contar con un buen profesor, ya que el papel de este es crucial para proporcionarle una respuesta educativa adecuada a sus necesidades.

Código AC-011: Carencia e insuficiencia de formación docente en temáticas del Talento Académico.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p. 52.

Descripción Código: Su mayor dificultad radica en que las clases suelen ser muy numerosas y los docentes no están suficientemente preparados para atender las necesidades educativas de estos alumnos. Por ello, es preciso desarrollar procesos de formación que proporcionen a los profesores las herramientas necesarias para enriquecer el currículo y diseñar actividades de aprendizajes adecuadas a las capacidades de los alumnos. Asimismo, es importante organizar los procesos de enseñanza de forma que puedan participar los profesionales de apoyo, para que estos alumnos no realicen un trabajo en paralelo al de sus compañeros.

Código AC-012: Relevancia de que los profesores conozcan las características de los estudiantes talentosos.

Documento: Alonso, J. (2003). Educación de los Alumnos con Sobredotación Intelectual, p. 8.

Descripción Código: Diversos pueden ser los obstáculos para que un docente no identifique a estos alumnos. Las más importantes recogidas por los profesores en ejercicio son recogidas en una investigación realizada por el Centro Español para la ayuda al desarrollo del superdotado en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (1996) con un total 2032 sujetos estudiantes en formación inicial, y profesores, psicólogos, pedagogos, orientadores, en el período comprendido desde 1992 a 1996), se constató que la actitud hacia estos alumnos, tanto por parte de los estudiantes en formación como de los profesionales de la educación, fue modificada conforme su conocimiento fue aumentando.

Código AC-013: Características de los docentes que atienden a estudiantes talentosos.

Documento: Benavides, M. (2007). La Atención a los Alumnos con Talentos Académicos. Propuestas de Atención Curricular, p. 64.

Descripción Código: Poseer un buen nivel de formación, tener la capacidad de ver las situaciones desde el punto de vista del alumno, gozar de madurez y experiencia en la enseñanza, estar en disposición de escuchar y aceptar las opiniones de sus alumnos, ser organizado, ordenado y sistemático en su actividad diaria y tener entusiasmo y ser estimulante e imaginativo en sus clases.

Código AC-014: Fundamental es la preparación docente para entregar una respuesta educativa satisfactoria.

Documento: Benavides, M. (2007). La Atención a los Alumnos con Talentos Académicos. Propuestas de Atención Curricular, p. 64.

Descripción Código: El adoptar en el establecimiento educacional una serie de actuaciones curriculares para la atención a las necesidades educativas del alumno talentoso, es fundamental para que éste desarrolle al máximo sus capacidades e intereses, pero no es suficiente si no se cuenta con profesores que conozcan estas necesidades y cuenten con una preparación mínima para abordarlas de manera satisfactoria.

Código AC-015: Necesidad de formar docentes en áreas de la Educación de Talentos.

Documento: Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos, p. 56.

Descripción Código: De igual manera reconocemos que esta propuesta de estándares podría ser considerada como muy general y poco específica. Por ello, consideramos que esta primera propuesta de formación inicial puede y debe ser complementada con descripciones que acompañen los diferentes saberes y saberes hacer, que permitan caracterizar los desempeños que se pueden alcanzar en cada uno, así como con diferentes instrumentos o formas de evaluación que nos permitan evidenciar el alcance de dichos saberes.

Código AC-016: Saber 8: Trabajo colaborativo con la comunidad.

Documento: Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos, p. 55.

Descripción Código: El profesor formado en educación de talentos debe estar en capacidad de trabajar colaborativamente en su comunidad escolar con otros profesionales tanto como con padres. Sus competencias comunicativas e interpersonales se ponen en juego en la práctica, con el propósito de generar ambientes de aprendizaje apropiados a sus estudiantes.

Código AC-017: Saber 7: Conocer su rol profesional.

Documento: Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos, p. 55.

Descripción Código: Un profesor de educación de talentos, al igual que el de educación general, debe reconocer la relevancia de su rol como profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con talentos académicos. Por ello, se hace necesario que reconozca aquellas características y competencias que lo harán desempeñarse efectivamente en este campo educativo.

Código AC-018: Saber 6: Herramientas para la identificación y selección.

Documento: Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos, p. 54.

Descripción Código: El profesor en educación de talentos debe tener una base de conocimientos sólidos en torno a los procesos de identificación y selección. Esto con el propósito de que pueda interactuar con el grupo de profesionales encargado de realizar el proceso de identificación y selección, así como tomar decisiones al interior de su comunidad escolar que faciliten la nominación de estudiantes con talento.

Código AC-019: Saber 5: Estrategias de enseñanza a estudiantes con Talento Académico.

Documento: Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos, p. 53.

Descripción Código: Para que el proceso de enseñanza evidencie resultados positivos en los aprendizajes de los estudiantes, el profesor debe conocer y hacer uso de estrategias que le permitan generar un ambiente de aprendizaje acorde a las características de estudiantes con talento. Por ello, el profesor debe estar en capacidad de implementar estrategias en las que el desafío cognitivo responda a las características cognitivas de sus estudiantes y que, permita potenciar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creativo tanto como sus habilidades socio-afectivas.

Código AC-020: Saber 4: Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con Talento Académico.

Documento: Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos, p. 52.

Descripción Código: Los profesores en educación de talentos deben reconocer la evaluación como un proceso dinámico, continuo e integrado desde la etapa de planificación, implementación y finalización del proceso educativo. Incorporar la evaluación como un elemento central en todas las etapas permite: (a) el ajuste de la unidad de enseñanza o curso a implementar, (b) evaluar las estrategias instruccionales que hacen parte de su práctica pedagógica y que permiten potenciar el desafío cognitivo en sus estudiantes y, (c) el reconocimiento del progreso y avance de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Código AC-021: Saber 3: Nociones curriculares de la Educación de Talentos.

Documento: Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos, p. 51.

Descripción Código: En educación de talentos los principios, fundamentos y orientaciones curriculares que la sustentan, se diferencian de los propuestos en educación general.

Código AC-022: Saber 2: Características de los estudiantes con talento y sus contextos cercanos.

Documento: Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos, p. 51.

Descripción Código: Conocer las características de los estudiantes con los que se trabaja es condición necesaria para enseñar a niños con talento. Reconocer las características particulares del estudiante talentoso en los planos cognitivo, afectivo y social, en las diferentes edades (preescolar-escolar: básica y media), posibles dificultades individuales que pueden entorpecer su proceso de aprendizaje, así como las características de su contexto familiar, escolar y social posibilita una intervención educativa más efectiva para el profesor que trabajará en este campo. Se hace necesario que el profesional capacitado pueda evidenciar las relaciones que se establecen en estos diferentes dominios para brindar una práctica efectiva a los estudiantes con talento.

Código AC-023: Saber 1: Conocimientos amplios de educación de talentos.

Documento: Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos, p. 50.

Descripción Código: El profesor debe manejar conocimientos de base desde una perspectiva histórica, política, sociocultural psicológica y educativa que lo ubiquen en el campo de la educación de talentos. Esto le permitirá tener fundamentos conceptuales claros y bases sólidas en relación a teorías, modelos, políticas que dan sustento a la educación de talentos, así como una postura crítica frente al campo en el que se desempeñará.

Código AC-024: Saberes (Conocimientos de base) y Saberes Hacer (Se evidencian en la práctica).

Documento: Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos, p. 50.

Descripción Código: Conocimientos de base que el el profesor debe poseer (saberes) y aquellos saberes puestos en uso que deben evidenciarse en su práctica pedagógica (saber hacer) y que son necesarios de considerar en la formación de profesores y profesionales interesados en la educación de talentos.

Código AC-025: Conocimientos docentes para educar de acuerdo a las necesidades de los estudiantes con Talento Académico.

Documento: Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos, p. 48.

Descripción Código: Requiere formar profesores que cuenten con los conocimientos y habilidades que brinden a los estudiantes con talento una educación de calidad acorde a sus necesidades.

Código AC-026: Conocimientos docentes sobre identificación y selección de estudiantes talentosos.

Documento: Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos, p. 48.

Descripción Código: Dicho conocimiento también le permitirá comunicarse efectivamente con otros profesionales que estén a cargo del proceso de identificación y selección.

Código AC-027: Docente debe enriquecer aprendizaje y generar autonomía.

Documento: Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos, p. 47.

Descripción Código: El profesor debe construir espacios de aprendizaje enriquecedores en los que genere un clima positivo de enseñanza y aprendizaje y le permita al estudiante ser autónomo en su trabajo.

Código AC-028: Docente debe potenciar las habilidades de los niños con Talento Académico.

Documento: Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos, p. 47.

Descripción Código: El profesor de niños con talento requiere un conjunto especial de conocimientos y habilidades que potencien en ellos sus habilidades, a través de contenidos complejos y desafiantes.

Código AC-029: Conocimientos que debieran tener los docentes que trabajan con Educación de Talentos.

Documento: Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos, p. 47.

Descripción Código: Ciertamente los profesores deben contar con un conjunto de conocimientos sólidos en torno a las concepciones, teorías y fundamentos del estudio del talento que les permita dar sustento a: su conceptualización del talento (Colangelo y Davis, 1997; Gagné, 2003; Mönks y Monson, 2000; Renzulli, 1978), cómo implementar procesos de identificación de estudiantes con talento, así como el plantear programas de excelencia (Colangelo et al., 1997; Yoon y Gentry, 2009). Asimismo, los profesores deberían contar con conocimientos generales acerca de la educación de talentos en el mundo, así como las políticas públicas que se han generado a nivel latinoamericano y/o internacionalmente, que apuntan a brindar educación de calidad a este grupo de estudiantes (Mönks y Pflüger, 2005; Ministerio Educación de Colombia, 2006).

Código AC-030: Necesidad de contar con estándares docentes para la Educación de Talentos contextualizados.

Documento: Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos, p. 46.

Descripción Código: Las propuestas señaladas anteriormente son un aporte para nuestro estudio, primero porque confirman la necesidad de contar con estándares de formación contextualizados, que certifiquen la capacidad de los profesores de afrontar las exigencias y desafíos de educar niños con talento.

Código AC-031: Necesidad de saberes docentes para responder a cuestiones de la Educación de Talentos.

Documento: Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos, p. 45.

Descripción Código: Dar respuesta a preguntas como ¿Qué saberes debe poseer un profesor para reconocer al estudiante talentoso dentro de la diversidad? ¿Cómo puede saber un profesor que uno de sus estudiantes está en un nivel sobresaliente, por encima de su propio grupo de pares? ¿Cómo puede continuar potenciando el aprendizaje de este estudiante?, requiere de un conjunto de saberes que favorezcan la formación de profesores que asuman el desafío de enseñar a niños niñas y jóvenes con talento.

Código AC-032: Escasos estudios sobre competencias docentes sobre Talento Académico.

Documento: Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos, p. 44.

Descripción Código: Una revisión de la literatura latinoamericana a la cual se tuvo acceso nos permitió evidenciar que en muchos países la educación de talentos es un tema relativamente nuevo y los estudios encontrados se centran en temáticas como procesos de identificación, implementación de programas para niños con talento, pero no directamente sobre los saberes que debiese poseer un profesional en este campo (Benavides et al. 2004).

Código AC-033: Avances en estándares para profesores en Chile.

Documento: Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos, p. 44.

Descripción Código: Particularmente en Chile, desde el año 2000, la evaluación docente es un tema que comienza a preocupar la agenda pública, así como la creación de estándares de formación para profesores (redondo et al. 2004). A la fecha se cuenta con estándares de formación de profesores a nivel inicial (MINEDUC, 2000), estándares que se focalizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje a los que se ve enfrentado un profesor en ejercicio de su tarea de enseñar (MINEDUC, 2003), y recientemente se está llevando a cabo un proceso de construcción de estándares disciplinarios (CEPPE, 2010).

Código AC-034: Necesidad de identificar a los estudiantes con Talento Académico para visibilizarlos en el contexto educativo.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p. 50.

Descripción Código: Muchos escolares superdotados o con talentos específicos pasan desapercibidos porque no tienen muchas oportunidades de demostrar sus habilidades, debido a que en la escuela se plantean unas mismas exigencias para todos y las propuestas educativas y el tipo de actividades suelen estar pensadas para el supuesto “alumno promedio”. Por ello, es fundamental identificar a estos estudiantes, no con el fin de “ponerles una etiqueta”, sino para hacerlos visibles y asegurar que reciban una educación adecuada. De esta forma será posible asegurar la igualdad de oportunidades para este colectivo.

Código AC-035: Identificación temprana de las altas capacidades.

Documento: Torrego et al. (2011). Alumnos con Altas Capacidades y Aprendizaje Cooperativo, p. 56.

Descripción Código: Después de todo lo expuesto, podemos concretar que los principios que deben regir y que debemos tener en cuenta a la hora de concretar la respuesta educativa a los alumnos que presentan altas capacidades deben ser los siguientes:

- Identificación temprana de sus necesidades educativas específicas.
- Atención integral desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.
- De acuerdo con los principios de normalización e inclusión, las necesidades educativas específicas de los alumnos con altas capacidades deben ser satisfechas en el marco del centro educativo ordinario.

Código AC-036: Problemáticas en la identificación de estudiantes talentosos.

Documento: Arancibia, V. y Flanagan, A. (2004). Talento Académico: Un Análisis de la Identificación de Alumnos realizada por Profesores, p. 7.

Descripción Código: Por otra parte, debido a que el potencial de talento presentado por un estudiante no puede ser medido u observado de manera directa, éste generalmente es inferido, observando ciertos rasgos, actitudes, características o conductas básicas de los estudiantes. Al respecto, otra problemática en la identificación dice relación con la capacidad del docente para reconocerlos, la tendencia de los alumnos talentosos a ocultar sus habilidades, el desinterés por rendir bien en el colegio ya que éste les resulta poco desafiante, la falta de estimulación del docente hacia su capacidad y la coerción del sistema educacional del interés por aprender, cuestionar, crear, preguntar y dirigir su propio aprendizaje.

Código AC-037: Dificultades variadas en el proceso de identificación y selección.

Documento: Arancibia, V. y Flanagan, A. (2004). Talento Académico: Un Análisis de la Identificación de Alumnos realizada por Profesores, p. 6.

Descripción Código: No obstante, en la práctica los programas diseñados para alumnos considerados talentosos presentan dificultades en el proceso de identificación y selección de dichos estudiantes (Frasier et al., 2001a; Richert, 1997; Rimm, 1994). Una de estas dificultades dice relación con las técnicas utilizadas para identificar y seleccionar a los alumnos. En el caso de los tests, Rimm (1994) plantea que una gran cantidad de éstos miden sólo un aspecto de la habilidad o el talento, y sus puntajes son afectados por el ambiente cultural y las oportunidades de aprendizaje, algunos se encuentran prejuiciados contra niños con dificultades verbales o son menos válidos pues los resultados se ven influenciados por la desmotivación del estudiante. Asimismo, muchas veces el proceso de identificación es inhibido debido a que los profesores no reconocen indicadores de habilidades o talentos potenciales en niños provenientes de diversas poblaciones (Frasier et al., 2001b).

Código AC-038: Identificación del talento solo tiene sentido porque la escuela no responde a sus demandas de aprendizaje.

Documento: Arancibia, V. y Flanagan, A. (2004). Talento Académico: Un Análisis de la Identificación de Alumnos realizada por Profesores, p. 6.

Descripción Código: Todo proceso de identificación y selección sólo tiene sentido en la medida que los programas regulares de las escuelas no pueden responder a las demandas de desarrollo de este tipo de estudiantes y cuando en el mercado existen programas o servicios educacionales adecuados a sus características y necesidades (Tourón, Reparaz & Peralta, 1999).

Código AC-039: Identificar el talento para entregar una respuesta educativa adecuada.

Documento: Benavides, M. (2007). La Atención a los Alumnos con Talentos Académicos. Propuestas de Atención Curricular, p. 61.

Descripción Código: Identificar la especificidad del talento con miras a desarrollar una respuesta educativa lo más adecuada a sus necesidades educativas específicas. Lo anterior, implica que no podemos considerar al alumno con talento de forma homogénea, sino como un grupo con múltiples necesidades educativas referidas tanto a los contenidos del aprendizaje como a las metodologías que se utilicen, las cuales deben desafiar su interés y curiosidad por aprender.

Código AC-040: Labor docente es primordial para la detección de estudiantes con talento.

Documento: Benavides, M. (2007). La Atención a los Alumnos con Talentos Académicos. Propuestas de Atención Curricular, p. 60.

Descripción Código: La labor de los maestros y asesores pedagógicos es primordial para la detección de estos niños con talento potencial.

Código AC-041: Modelos liberales de identificación y respuesta educativa.

Documento: García-Cepero, M. y Proestakis, A. (2010). Perspectivas de Atención a Estudiantes con Talento Académico, p. 40.

Descripción Código: En contraste, modelos contemporáneos (liberales) se centrarán más en la definición de los comportamientos a través de los cuales se manifestará el talento y los servicios que pueden ofrecerse dada la naturaleza de las habilidades e intereses de los estudiantes. Los procesos de identificación son más flexibles y utilizan múltiples fuentes de información. La agrupación de estudiantes está centrada en sus intereses, estilos de aprendizaje, expresión y tipos de tarea. Adicionalmente se plantea que la escuela debe contar con especialistas en enriquecimiento escolar, extendiendo la labor de desarrollo del talento a todos los docentes e involucrando a la escuela como totalidad.

Código AC-042: Modelos tradicionales de identificación y respuesta educativa.

Documento: García-Cepero, M. y Proestakis, A. (2010). Perspectivas de Atención a Estudiantes con Talento Académico, p. 40.

Descripción Código: Desde la perspectiva de Joseph Renzulli (2002), este continuo de definiciones de talento está directamente relacionado la forma en la que se identifica y se atiende a los "talentos académicos" dentro del sistema educativo (...), modelos más tradicionales se centrarán de la identificación de "quienes" son talentos académicos, a través de procesos formales. En general, los modelos tradicionales de intervención propenderán por la agrupación por habilidad, dirigida por profesores designados para trabajar con estudiantes con altas capacidades.

Código AC-043: Más que discernir sobre el "verdadero talento", centrarse en las oportunidades ofrecidas a los estudiantes.

Documento: García-Cepero, M. y Proestakis, A. (2010). Perspectivas de Atención a Estudiantes con Talento Académico, p. 40.

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

Código AC-044: Identificación del Talento Académico es necesario para brindar una oferta educativa acorde.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 5.

Descripción Código: Muchas teorías concuerdan en que, si bien todas las personas tienen potencial para aprender, ese potencial es diferente dependiendo de cada individuo. Por ello, una actitud responsable y justa es idéntica a aquellos que tienen ritmos y estilos de aprendizaje especiales para brindarles una oferta educativa acorde a ello.

Código AC-045: Estudiantes con Talento Académico no son un grupo homogéneo.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p. 49.

Descripción Código: Las alumnas y alumnos superdotados o con talento no son un grupo homogéneo, sino que, por el contrario, son tan diferentes entre sí como el resto de los niños. Sus necesidades educativas son distintas, ya que estas pueden variar en función de factores internos de cada uno y de los contextos en los que se desarrolla y aprende.

Código AC-046: Evaluación de las barreras que el entorno levanta e impiden la participación de los estudiantes con Talento Académico.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p. 50.

Descripción Código: Realizar una evaluación del alumno o alumna en el contexto educativo en el que se desarrolla y aprende que permita identificar sus necesidades educativas específicas y que sirva para la toma de decisiones sobre las adaptaciones del curriculum y sobre los recursos y ayudas que hay que proporcionar a cada uno para optimizar el desarrollo de sus capacidades. La evaluación también ha de orientarse a identificar las barreras que existen en la escuela y el aula y que limitan su aprendizaje y participación, con el fin de eliminar o minimizar dichos obstáculos.

Código AC-047: Desconocimiento sobre la naturaleza y desarrollo del talento académico.

Documento: García-Cepero, M. et al. (2010). Estudiantes Sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipales de la II Región. Fundamentos para una Política Pública para el Desarrollo del Talento en la Escuela, Capítulos 1 y 2, p. 58.

Descripción Código: Sólo en estos textos se hace mención al concepto de estudiantes sobresalientes, en virtud del potencial académico. En estos casos, se incluye como un atributo de la diversidad. Esto no sucede en los demás documentos analizados, probablemente, por la existencia de preconceptos erróneos sobre la naturaleza y desarrollo del talento académico.

Código AC-048: Poca presencia en los PEI de la Educación de Talentos.

Documento: García-Cepero, M. et al. (2010). Estudiantes Sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipales de la II Región. Fundamentos para una Política Pública para el Desarrollo del Talento en la Escuela, Capítulos 1 y 2, p. 58.

Descripción Código: No existe dentro del amplio espectro de los PEI, mayor mención al desarrollo e inclusión del concepto de estudiante sobresaliente y el desarrollo del talento. Solamente en algunos casos se introduce como una característica a desarrollar y fortalecer en los estudiantes, aunque se percibe como algo abstracto y global.

Código AC-049: LEGE aboga por la diversidad, calidad y equidad.

Documento: García-Cepero, M. et al. (2010). Estudiantes Sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipales de la II Región. Fundamentos para una Política Pública para el Desarrollo del Talento en la Escuela, Capítulos 1 y 2, p. 56.

Descripción Código: A partir de esta información se optó por un muestreo por conveniencia, el cual se centró en el análisis de los siguientes principios definidos en la LGE:

1. Diversidad: el sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.
2. Calidad de la educación: la educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independiente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.
3. Equidad del sistema educativo: el sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.

Código AC-050: Metodologías de la Educación de Talentos se consideran elitistas y poco inclusivas.

Documento: García-Cepero, M. et al. (2010). Estudiantes Sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipales de la II Región. Fundamentos para una Política Pública para el Desarrollo del Talento en la Escuela, Capítulos 1 y 2, p. 28.

Descripción Código: En relación a las metodologías y herramientas que se han desarrollado a lo largo del tiempo para atender a los estudiantes con capacidades y/o desempeños por sobre el resto de sus compañeros dentro del aula de clases (Blanco, Ríos y Benavides, 2004), se pueden señalar dos modalidades generales de trabajo: 1) clases y/o establecimientos educacionales específicos y diferenciados para la educación de estudiantes sobresalientes, y 2) la participación en establecimientos y clases de educación formal considerando la participación de estrategias y/o programas de pull-out, en donde el estudiante participa de programas y/o metodologías fuera del currículo educacional formal, con la finalidad de satisfacer sus necesidades educativas especiales, manteniendo su participación en sus respectivos establecimientos (Zeidner y Schleyer, 1999). Si bien ambas modalidades han demostrado resultados en su aplicación, aún se critica su existencia, por considerarse elitistas y poco inclusivas (Bralic y Romagnoli, 2000; Borland, 2009).

Código AC-051: Nivel de Ajuste Escolar asociado a qué tan integrado se siente el estudiante.

Documento: García-Cepero, M. et al. (2010). Estudiantes Sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipales de la II Región. Fundamentos para una Política Pública para el Desarrollo del Talento en la Escuela, Capítulos 1 y 2, p. 25.

Descripción Código: Esta situación pone en evidencia un problema de articulación entre la oferta educativa y la demanda de necesidades, fenómeno que llamaremos “nivel de ajuste escolar” (NAE). La preocupación por el ajuste escolar de los estudiantes -dotados- o con talento académico puede ser rastreada incluso en el primer artículo publicado por la revista más antigua en el área de talento -Roeper Review- (Gallager, 1958) y está presente en artículos actuales sobre la temática (Adams, 2003). En estos artículos se resalta la importancia de responder a las necesidades de los estudiantes con alta capacidad intelectual y preocuparse por cómo se articula el aprendizaje en el ambiente académico y social del establecimiento, para evitar que sus capacidades se deterioren y se acostumbre a exhibir desempeños por debajo de su capacidad, homogeneizándose con la población general.

Código AC-052: Nivel de ajuste escolar.

Documento: García-Cepero, M. et al. (2010). Estudiantes Sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipales de la II Región. Fundamentos para una Política Pública para el Desarrollo del Talento en la Escuela, Capítulos 1 y 2, p.25.

Descripción Código: el NAE ha hecho referencia al grado en el cual el estudiante está integrado a su medio escolar (Moral de la Rubia, Sánchez y Villarreal, 2010). Se entenderá por NAE el nivel en que el estudiante se percibe integrado a su medio escolar y, simultáneamente, la medida en que el medio escolar responde y se ajusta a las necesidades del PES. El NAE dará indicios del grado en que en los establecimientos existen condiciones apropiadas que permitan articular la respuesta del establecimiento con las necesidades de los estudiantes, disminuyendo la “disonancia” educativa.

Código AC-053: Estudiantes con Talento Académico no encuentran respuestas en el aula regular.

Documento: García-Cepero, M. et al. (2010). Estudiantes Sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipales de la II Región. Fundamentos para una Política Pública para el Desarrollo del Talento en la Escuela, Capítulos 1 y 2, p.25.

Descripción Código: Estudiantes con potenciales superiores a sus pares académicos no encuentran sus necesidades educativas satisfechas en el aula regular, pues ésta se orienta a las necesidades de la mayoría de los estudiantes, es decir, estudiantes con capacidad y desempeño promedio.

Código AC-054: Importancia de generar un pool de estudiantes mediante múltiples criterios.

Documento: García-Cepero, M. et al. (2010). Estudiantes Sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipales de la II Región. Fundamentos para una Política Pública para el Desarrollo del Talento en la Escuela, Capítulos 1 y 2, p.24.

Descripción Código: La importancia de generar un “pool de estudiantes sobresalientes” (PES) que incluya múltiples criterios radica en que se pueden focalizar esfuerzos en el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes con alto potencial, sin dejar de lado estudiantes que, por la naturaleza de su fortaleza, no pueden ser identificados por estrategias más convencionales (Renzulli, 2005a).

Código AC-055: Pool de talentos que puede beneficiarse de iniciativas para la Educación de Talentos.

Documento: García-Cepero, M. et al. (2010). Estudiantes Sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipales de la II Región. Fundamentos para una Política Pública para el Desarrollo del Talento en la Escuela, Capítulos 1 y 2, p.23.

Descripción Código: Desde la perspectiva de Renzulli, el proceso de identificación de estos estudiantes debe partir asumir que no existe una fórmula infalible para detectar qué estudiantes pueden presentar altos niveles de potencial intelectual, sino en la generación de un “pool de talentos”, que pueden verse beneficiados por programas que fomentan el desarrollo del talento académico, identificando las fortalezas y necesidades de los estudiantes y articulándolo con el servicio pedagógico que mejor responde a dichas necesidades (Renzulli, 2005b).

Código AC-056: Responder desde las aulas a las necesidades de los estudiantes con talento.

Documento: García-Cepero, M. et al. (2010). Estudiantes Sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipales de la II Región. Fundamentos para una Política Pública para el Desarrollo del Talento en la Escuela, Capítulos 1 y 2, p.13.

Descripción Código: Se hace imperativo estudiar el estado actual de los estudiantes sobresalientes en dichos establecimientos, así como las estrategias docentes asociadas a su buen ajuste en la escuela. Esto permitirá generar, en conjunto con el cuerpo docente y directivo de los establecimientos, propuestas que permitan responder desde las aulas a las necesidades de los estudiantes más prometedores en términos de su potencial académico.

Código AC-057: Carencias de estudios de sobre Educación de Talentos al interior del aula.

Documento: García-Cepero, M. et al. (2010). Estudiantes Sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipales de la II Región. Fundamentos para una Política Pública para el Desarrollo del Talento en la Escuela, Capítulos 1 y 2, p.13.

Descripción Código: Sin embargo, no se encuentran referencias de estudios previos cuyo objetivo sea identificar el estado actual de dicha población en las aulas regulares, así como la manera en que los docentes están respondiendo a sus necesidades. Por tanto, este estudio busca responder a un vacío en el campo académico y en la intervención educativa en el país.

Código AC-058: Iniciativas relacionadas con la Educación de Talentos asociadas a universidades.

Documento: García-Cepero, M. et al. (2010). Estudiantes Sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipales de la II Región. Fundamentos para una Política Pública para el Desarrollo del Talento en la Escuela, Capítulos 1 y 2, p.12.

Descripción Código: Las inquietudes alrededor del problema de la educación en talento en Chile se remontan a estudios previos realizados en la temática, así como al desarrollo de programas de enriquecimiento desde los espacios universitarios. De esta manera, en el año 2001, gracias a los aportes de Fundación Andes y de la Pontificia Universidad Católica de Chile, se crea el primer Programa de Desarrollo de Talentos Académicos, PENTA UC, generándose así una instancia nacional para el desarrollo de talentos en estudiantes sobresalientes. Luego, en el 2004, Fundación Andes patrocina la creación de otros tres programas: DeLTA UCN, en la Universidad Católica del Norte; Talentos UdeC, en la Universidad de Concepción; y PROENTA, en la Universidad de la Frontera. Posteriormente, en el 2006, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso establece el programa BETA y, finalmente, en el 2010, la Universidad Austral de Chile funda el programa ALTA-UACH. En suma, existen un total de seis programas extracurriculares orientados al trabajo directo con estudiantes sobresalientes.

Código AC-059: Debido a la baja cobertura es necesario avanzar en desarrollo de políticas que incluyan la Educación de Talentos.

Documento: García-Cepero, M. et al. (2010). Estudiantes Sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipales de la II Región. Fundamentos para una Política Pública para el Desarrollo del Talento en la Escuela, Capítulos 1 y 2, p.11.

Descripción de Código: Dada la baja cobertura, es necesario avanzar en el desarrollo de una política que oriente la forma en que los establecimientos educativos municipales pueden favorecer el desarrollo de estudiantes con un alto potencial de talento académico, a fin de mejorar la oferta educativa de estas instituciones.

Código AC-060: Baja cobertura de los programas de talento en Chile.

Documento: García-Cepero, M. et al. (2010). Estudiantes Sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipales de la II Región. Fundamentos para una Política Pública para el Desarrollo del Talento en la Escuela, Capítulos 1 y 2, p.11.

Descripción de Código: A pesar de las virtudes de este tipo de intervención, el nivel de cobertura logrado es bajo, pues los programas no tienen la capacidad de atender directamente a una población mayor de estudiantes, atendiendo un total de sólo 2.000 estudiantes en el país (Arancibia, 2009). Esta cifra dista largamente de la población objetivo, que puede alcanzar entre un 2,5 % de la población estudiantil (basado en los modelos más conservadores de talento) y un 20% de la población (basado en concepciones de talento contemporáneas), (Renzulli, 2002; Kaufman y Sternberg, 2008).

Código AC-061: Chile ha optado por el enriquecimiento en cuanto a Educación de Talentos.

Documento: García-Cepero, M. et al. (2010). Estudiantes Sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipales de la II Región. Fundamentos para una Política Pública para el Desarrollo del Talento en la Escuela, Capítulos 1 y 2, p.11.

Descripción Código: Es importante señalar existen diversos tipos de programas para la atención de niños(as) con talento y que, hasta el momento, Chile ha optado por el de enriquecimiento, debido a las ventajas que plantea la literatura (Renzulli y Reis, 1997).

Código AC-062: Lentamente se incluye la Educación de Talentos dentro de la atención a la diversidad.

Documento: García-Cepero, M. et al. (2010). Estudiantes Sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipales de la II Región. Fundamentos para una Política Pública para el Desarrollo del Talento en la Escuela, Capítulos 1 y 2, p.10.

Descripción Código: Si bien es cierto que hasta hace algunos años atrás la educación especial era referida casi exclusivamente a alumnos con dificultades en el aprendizaje, actualmente hay un reconocimiento general por parte de los sistemas educativos y comunidades académicas para incluir a los estudiantes con altas capacidades y talentos académicos como poblaciones con necesidades educativas especiales, que trascienden el servicio regular ofrecido por los establecimientos educacionales.

Código AC-063: Necesidad de fortalecer las instituciones educativas y educar en la diversidad.

Documento: García-Cepero, M. et al. (2010). Estudiantes Sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipales de la II Región. Fundamentos para una Política Pública para el Desarrollo del Talento en la Escuela, Capítulos 1 y 2, p.10.

Descripción Código: En el documento “Metas para el 2021: la educación que todos queremos”, se indican diferentes aspectos en los cuales los países iberoamericanos desean invertir. Entre ellos, el fortalecimiento de las instituciones educativas y educar en la diversidad. Por tanto, en la segunda meta de su agenda de trabajo proponen incrementar las oportunidades y la atención educativa a la diversidad de necesidades de los estudiantes (OEI, 2008).

Código AC-064: Sistema educativo solo tendrá equidad cuando responda a la diversidad de estudiantes.

Documento: García-Cepero, M. et al. (2010). Estudiantes Sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipales de la II Región. Fundamentos para una Política Pública para el Desarrollo del Talento en la Escuela, Capítulos 1 y 2, p.9.

Descripción Código: El sistema educativo sólo va a poder cumplir con sus metas de equidad y diversidad en la medida que sea capaz de ofrecer una educación que responda a las necesidades educativas de todos sus estudiantes, incluyendo aquellos que dado su alto potencial académico encuentran insuficiente para su desarrollo intelectual las alternativas educativas ofrecidas para la generalidad de los estudiantes.

Código AC-065: Desatención del talento en Chile, especialmente en el sistema municipal.

Documento: Conejeros, M.L; Cáceres, P. y Riveros, A. (2014). Jóvenes con Alta Capacidad: Resultados de una Evaluación de Impacto en Estudiantes Egresados de un Programa de Enriquecimiento Educacional para Talentos Académicos, p. 58.

Descripción Código: En Chile, un gran número de estudiantes con alta capacidad no recibe atención especializada, en particular, aquellos que pertenecen al sector de educación municipal del país. Gagné (2005) establece que aproximadamente 10% de la población escolar de un país presenta alta capacidad. Este porcentaje corresponde en Chile a alrededor de 350.850 estudiantes con talento académico que no reciben atención especializada en el sistema escolar (Arancibia, 2009). De ellos, cerca de 183.495 pertenece al sector municipal de educación, quienes quedan desprovistos de atención en esta materia, lo que da paso a la pérdida sistemática del talento y, en consecuencia, a la merma de un importante capital humano para el desarrollo del país.

Código AC-066: El talento requiere de trabajo y estimulación permanente por medio de catalizadores.

Documento: Conejeros, M.L; Cáceres, P. y Riveros, A. (2014). Jóvenes con Alta Capacidad: Resultados de una Evaluación de Impacto en Estudiantes Egresados de un Programa de Enriquecimiento Educacional para Talentos Académicos, p. 57.

Descripción Código: El talento se define, en cambio, como el dominio destacado de habilidades sistemáticamente desarrolladas, llamadas competencias (conocimientos y destrezas), en al menos un campo de la actividad humana. De este modo, para que el potencial se transforme en talento, se requiere de trabajo y estimulación permanente a través de un medio ambiente que actúe como catalizador por medio del cual sea posible desarrollarlo (Gagné, 2005).

Código AC-067: Estudiantes con Talento Académico deben ser atendidos para su óptimo desarrollo.

Documento: Alonso, J. (2003). Educación de los Alumnos con Sobredotación Intelectual, p. 12.

Descripción Código: Deben recibir una educación especial porque aprenden de forma diferente y más rápida que otros niños y si se les niega la educación que necesitan no tendrán la oportunidad de desarrollarse de una forma óptima, que es lo que debe de perseguir la educación: optimizar el desarrollo del niño para que el día de mañana como adulto pueda elegir su propia existencia.

Código AC-068: Razones por la que los estudiantes con Talento Académico pasan desapercibidos en la escuela.

Documento: Alonso, J. (2003). Educación de los Alumnos con Sobredotación Intelectual, p. 10.

Descripción Código: Existen, por lo menos, 5 razones posibles: a) Falta de sensibilización (ya comentada a lo largo de este trabajo). b) Estereotipo del término de superdotado y falsas expectativas. Pensar que todos deben ser "con 16 años médicos", "que sabe todo, nunca falla"... c) Tareas apropiadas donde puedan realmente demostrar sus habilidades. d) Encubrimiento por parte de los alumnos de sus habilidades para no sentirse rechazados. Para ellos ser amigos, significa ser iguales, principalmente en las chicas. e) No tiene por qué en todas las áreas tener un desarrollo superior, y evitar comentarios como "tal o cual alumno hace mejor los trabajos...", "no acaba sus trabajos...", etc.". Este tipo de comportamientos son lógicos principalmente al no considerar la idea clave de la enseñanza, por lo tanto, la desmotivación ante las tareas, el no aprendizaje y la lentitud de la enseñanza, hace que todos presenten bajo rendimiento escolar, dándose en muchas ocasiones la circunstancia que suele señalar el profesor: «el niño no es brillante».

Código AC-069: Problemáticas de los estudiantes con altas capacidades por su no adaptación a un sistema escolar no preparado para ellos.

Documento: Alonso, J. (2003). Educación de los Alumnos con Sobredotación Intelectual, p. 1.

Descripción Código: La problemática que se genera en el superdotado a nivel escolar se basa en la adaptación a un medio que ha sido diseñado para la gran mayoría y no conforme a las capacidades de este alumnado: por una parte, los problemas que emanan del propio sistema educativo, como los contenidos curriculares, la metodología pedagógica, los criterios de evaluación, etc.; y, por otra parte, los de índole social, que incluirían las relaciones con sus iguales, con el profesor, etc.

Código AC-070: Relevancia del MINEDUC en la flexibilidad de la actividad docente para atender la diversidad.

Documento: Benavides, M. (2007). La Atención a los Alumnos con Talentos Académicos. Propuestas de Atención Curricular, p.60.

Descripción Código: Esta afirmación pone en evidencia el reconocimiento por parte del Ministerio de Educación de la relevancia de la flexibilidad en la actividad docente para atender las características y necesidades propias de cada comunidad educativa, entendiéndose que esta flexibilidad es también aplicable a las medidas especiales que requiere la educación de los alumnos con talento.

Código AC-071: Marco curricular releva el máximo desarrollo de las potencialidades.

Documento: Benavides, M. (2007). La Atención a los Alumnos con Talentos Académicos. Propuestas de Atención Curricular, p.60.

Descripción Código: El marco curricular reconoce y promueve la consideración de la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje en los procesos de enseñanza, lo cual resulta pertinente para el caso de los alumnos con talento, quienes tienen ritmos más rápidos y estilos de aprendizaje que requieren menos tiempo que sus compañeros de aula, para alcanzar los objetivos propuestos.

<p>Código AC-072: Marco curricular promueve considerar la diversidad en el aula.</p> <p>Documento: Benavides, M. (2007). La Atención a los Alumnos con Talentos Académicos. Propuestas de Atención Curricular, p.60.</p> <p>Descripción Código: Pone de relieve la importancia de lograr el máximo desarrollo de todas las potencialidades, así como la necesidad de que desde la práctica pedagógica se consideren y potencien las capacidades sobresalientes que algunos alumnos pueden presentar.</p>
<p>Código AC-073: Críticas a las modalidades de la Educación de Talentos por elitistas y poco inclusivas.</p> <p>Documento: García-Cepero, M. y Proestakis, A. (2010). Perspectivas de Atención a Estudiantes con Talento Académico, p. 41.</p> <p>Descripción Código: Si bien las modalidades antes mencionadas han demostrado resultados en su aplicación, existen aún críticas en cuanto a su existencia al ser consideradas como elitistas y poco inclusivas (Bralic, S., Romagnoli, C. 2000; Borland, J. 2009). Es por ello que también se han adoptado metodologías de trabajo individualizadas dentro del aula escolar, como los grupos de enriquecimiento, la aceleración parcial o total y la diferenciación curricular.</p>
<p>Código AC-074: Chile no presenta políticas claras sobre la educación de talentos.</p> <p>Documento: García-Cepero, M. y Proestakis, A. (2010). Perspectivas de Atención a Estudiantes con Talento Académico, p. 41.</p> <p>Descripción Código: Chile en la actualidad no cuenta con políticas claras en el área de talento académico.</p>
<p>Código AC-075: El desarrollo del talento involucra a la escuela en su totalidad.</p> <p>Documento: García-Cepero, M. y Proestakis, A. (2010). Perspectivas de Atención a Estudiantes con Talento Académico, p. 40.</p> <p>Descripción Código: Adicionalmente se plantea que la escuela debe contar con especialistas en enriquecimiento escolar, extendiendo la labor de desarrollo del talento a todos los docentes e involucrando a la escuela como totalidad.</p>
<p>Código AC-076: Superada la cobertura, preocupa la atención a la diversidad.</p> <p>Documento: García-Cepero, M. y Proestakis, A. (2010). Perspectivas de Atención a Estudiantes con Talento Académico, p. 37.</p> <p>Descripción Código: Han surgido nuevas inquietudes alrededor del favorecimiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la equidad en el servicio educativo y la atención de la diversidad de los estudiantes. Estos procesos en buena medida han permitido la aparición de iniciativas orientadas al desarrollo del potencial de poblaciones con altas capacidades intelectuales o talento académico.</p>

Código AC-077: Estándares útiles al interior del aula como dentro de la escuela.

Documento: Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos, p. 46.

Descripción Código: Las propuestas señaladas anteriormente son un aporte para nuestro estudio, primero porque confirman la necesidad de contar con estándares de formación contextualizados, que certifiquen la capacidad de los profesores de afrontar las exigencias y desafíos de educar niños con talento. Segundo, el reconocer los estándares como un conjunto de conocimientos y habilidades que se deben evidenciar en la práctica, y tercero, la relevancia de considerar estándares de formación que potencien las funciones del profesor al interior del aula como dentro de la escuela.

Código AC-078: Educación de Talentos impacta positivamente en las familias y los colegios.

Documento: Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos, p. 11.

Descripción Código: Los padres y profesores también perciben impactos positivos en las familias y colegios, pues los padres aumentan la comunicación con sus hijos y toda la familia se nutre de sus nuevos aprendizajes, y en los establecimientos educacionales los profesores acceden a estrategias y actividades que estos niños y jóvenes traen del programa y que los docentes pueden utilizar para enriquecer sus clases. Además, se describe que la presencia de estos alumnos aumenta el nivel del grupo curso y que los compañeros se sienten apoyados por estos alumnos talentosos, quienes les ayudan a entender y estudiar.

Código AC-079: La Educación de Talentos beneficia al sistema educativo en su totalidad.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 10.

Descripción Código: En suma, estos resultados muestran que incorporar la educación de talentos al sistema escolar puede llegar a producir grandes beneficios para el desarrollo del potencial de estos alumnos, pero además puede producir efectos positivos en el sistema educacional en su totalidad, siendo una herramienta para mejorar la calidad de nuestro sistema educativo.

Código AC-080: La Educación de Talentos tiene consecuencias positivas al interior del aula.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 10.

Descripción Código: Además de los efectos directos que pueden llegar a tener los programas intraescolares en los alumnos talentosos, también hay algunos datos que indican que éstos no causan daño a aquellos alumnos no talentosos y que en ocasiones pueden producir efectos positivos en ellos. Se ha observado que ocupar estrategias educativas con los alumnos dotados, como el trabajo en grupo según habilidad o la aceleración, mejora el funcionamiento del estudiante talentoso sin dañar al alumno menos capaz (Kulik & Kulik, 1992). Por su parte, se ha demostrado que un programa de enriquecimiento dentro de la escuela aumenta tanto el nivel de creatividad en los alumnos talentosos como en los alumnos no talentosos (Olenchak & Renzulli, 2004).

Código AC-081: La Educación de Talentos mejora las actitudes y prácticas docentes al interior del aula.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 10.

Descripción Código: Se ha demostrado también que los docentes que participan en programas especiales de educación de estudiantes talentosos, cambian su percepción, actitud y motivación hacia estos alumnos, pues se dan cuenta que tienen necesidades diferentes y se motivan por mejorar sus clases para responder a ellas (Gallagher, 2003). Se ha observado además que los profesores cambian sus prácticas al interior de la sala de clases, siendo estos cambios percibidos como positivos por sus alumnos en general (Gubbins, 2001).

Código AC-082: Ambiente de aprendizaje democrático al educar a los talentosos.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 10.

Descripción Código: De esta manera, se proporciona un ambiente de aprendizaje democrático, en donde los estudiantes con habilidades normales conviven con alumnos con altas capacidades, aprendiendo a trabajar juntos y a respetar sus diferencias. Esto último prepara a los estudiantes a enfrentar de mejor forma situaciones con las que se enfrentarán numerosas veces en su vida real y en el futuro (George, 2005)

Código AC-083: Consecuencias positivas de atender la diversidad

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 9.

Descripción Código: Contar con programas educacionales para talentosos dentro de los establecimientos escolares, ha demostrado tener una serie de consecuencias positivas tanto para el sistema escolar en general como para los distintos actores que lo conforman. En términos generales, que exista educación de talentos al interior del sistema escolar produce un ambiente de mayor valorización del aprendizaje por parte de los diferentes actores y además incentiva que aprendan a apreciar la diversidad, lo cual resulta ser inmensamente favorecedor para la calidad educativa de todo el sistema.

Código AC-084: Consecuencias negativas de no atender el talento.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 8.

Descripción Código: Lo que es necesario saber es que el talento se manifiesta como un potencial y no atenderlo como requiere ha llevado a perjudicar el desarrollo de muchos niños que, al mostrar un mayor potencial e interés por aprender, dejan de ser objetivo de las estrategias educativas.

Código AC-085: Pérdida de talentos en Chile, principalmente en NSE más bajos.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 7.

Descripción Código: En un sistema educacional tan segregado como el nuestro, los niños talentosos en condición de pobreza, que en general asisten a escuelas de peor calidad que las de sus pares de niveles socioeconómicos más altos, tienen muchas más probabilidades de perder el talento debido al poco estímulo que reciben en éstas.

Código AC-086: Se reconoce la mayor capacidad, pero no se atienden sus necesidades.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 7.

Descripción Código: Aunque se los reconoce más capaces, nadie atiende sus necesidades pedagógicas particulares y frente a las tareas típicas del sistema escolar, se desmotivan, se aburren, y eventualmente, desarrollan conductas desadaptativas.

Código AC-087: Fracaso debido a la inadaptación de la escuela.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 6.

Descripción Código: Los sistemas educativos limitan el desarrollo “al imponer a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual, sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de los talentos individuales”. En consecuencia, “los niños no sacan el mismo provecho de los recursos educativos colectivos e incluso pueden verse en situaciones de fracaso debido a la inadaptación de la escuela a sus talentos y aspiraciones”.

Código AC-088: Sistema educativo que impone a todos el mismo molde cultural.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 6.

Descripción Código: Los sistemas educativos limitan el desarrollo “al imponer a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual, sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de los talentos individuales”. En consecuencia, “los niños no sacan el mismo provecho de los recursos educativos colectivos e incluso pueden verse en situaciones de fracaso debido a la inadaptación de la escuela a sus talentos y aspiraciones”.

Código AC-089: Cambio desde la igualdad a la equidad para el desarrollo de la Educación de Talentos.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 6.

Descripción Código: Algunos autores plantean que la única forma de desarrollar la educación de talentos es ampliando definitivamente el concepto de igualdad, desde uno que pretende que todos los alumnos tengan las mismas experiencias educacionales, a una definición de equidad en que todos los estudiantes deben tener la misma oportunidad para actualizar su potencial de aprendizaje.

Código AC-090: Miedo al elitismo al educar a los más talentosos.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 6.

Descripción Código: Aun hasta hoy existen sentimientos ambivalentes hacia el talento, debido al miedo de caer en un elitismo que iría en contra del principio de igualitarismo fuertemente arraigado en las sociedades democráticas.

Código AC-091: Baja cobertura de atención a estudiantes con Talento Académico.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 6.

Descripción Código: Como referencia cuantitativa, se considera que los alumnos talentosos son aquellos que se encuentran en el 10% superior de la curva normal de distribución. Esto en Chile, significa que de una población de tres millones y medio de escolares, 350 mil tienen potencial de talento académico y al menos 300 mil de ellos no reciben la atención educativa que requieren.

Código AC-092: Talentos perdiéndose en las aulas en sectores más desfavorecidos.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 6.

Descripción Código: Lo más probable es que la mayor pérdida de talentos ocurra entre aquellos que tienen menos oportunidades, ya sea porque provienen de familias con carencias o porque asisten a escuelas que les entregan una educación de escasa calidad. Esto en Chile se traduce en que se pierde un altísimo porcentaje de alumnos talentosos, dado que viven en contextos de pobreza o asisten a establecimientos escolares de baja calidad.

Código AC-093: Estudiantes con Talento Académico requieren una educación especial que permita su desarrollo.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 5.

Descripción Código: Todas estas características llevan a que estos niños y jóvenes requieran de contextos educativos diferenciados que les ayude a lidiar y comprender su diferencia, que los valide y valore por ello y que les ofrezca posibilidades reales de desarrollar su potencial. Requieren de una educación especial, ya que aprenden en forma diferente.

Código AC-094: Estudiantes con Talento Académico provienen en un 50% de sectores de escasos recursos.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 4.

Descripción Código: ...en especial si se considera que un alto porcentaje (al menos un 50%) de sus estudiantes talentosos provienen de sectores de escasos recursos.

Código AC-095: Educación de talentos es una inversión para el desarrollo nacional y la superación de la pobreza.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 4.

Descripción Código: Los niños y jóvenes con talentos académicos constituyen una reserva enorme de riqueza en términos de contribución al desarrollo nacional. La superación de la pobreza y la posibilidad de un desarrollo sustentable, requieren invertir en el potencial que reside en cada uno de los estudiantes chilenos y en particular en aquellos con capacidades destacadas.

Código AC-096: Educación de talentos es muy relevante y muy desarrollada en el contexto internacional.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 4.

Descripción Código: Durante las últimas décadas numerosos países han hecho inversiones significativas para cubrir las necesidades de estos niños, lo que se observa en el desarrollo de material, formación de recursos humanos especializados y políticas públicas que favorezcan estas acciones.

Código AC-097: Talento requiere de formación sistemática y constante.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, pp. 3 y 4.

Descripción Código: Para que el talento se exprese en productos y procesos productivos se requiere de instancias de formación sistemática y constante.

Código AC-098: Talento requiere oportunidades para su desarrollo.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 3.

Descripción Código: Aun cuando se reconoce un importante componente hereditario, se asume que el talento requiere de un contexto adecuado, que fomente y desafíe a la persona a desarrollar sus potencialidades, para poder de esta manera expresarlas y ponerlas al servicio de otros. Se requiere contar con personas significativas y experiencias oportunas y adecuadas de aprendizaje para desarrollar el talento

Código AC-099: Educación de talentos beneficia a la sociedad y desarrolla a los líderes del futuro.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 3.

Descripción Código: ...el desarrollo de talentos beneficia a la sociedad completa en la medida que aumenta las posibilidades de formar de manera apropiada a los líderes intelectuales, científicos, artísticos y morales del futuro.

Código AC-100: Talento académico ausente de las discusiones sobre educación.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 3.

Descripción Código: Sin embargo, una de las grandes temáticas ausentes en estas últimas discusiones ha sido las necesidades educacionales de niños con distintos niveles de habilidad, especialmente el tema de las particularidades educacionales de los niños excepcionalmente inteligentes y creativos.

Código AC-101: Poca evidencia de pool de talento en la literatura investigativa chilena.

Documento: García-Cepero, M. et al. (2010). Estudiantes Sobresalientes en Establecimientos Educacionales Municipales de la II Región. Fundamentos para una Política Pública para el Desarrollo del Talento en la Escuela, Capítulos 1 y 2, p. 26.

Descripción Código: A pesar de la extensa literatura al respecto, y tal como fue descrito anteriormente, existen pocas evidencias en la literatura investigativa chilena, que permitan identificar las necesidades reales presentadas por estudiantes talentosos en los establecimientos educacionales.

Código AC-102: A medida que crecen aumenta la aversión de parte de los estudiantes con Talento Académico hacia sus profesores.

Documento: Alonso, J. (2003). Educación de los Alumnos con Sobredotación Intelectual, p. 10.

Descripción Código: Además, en esta investigación también se pudo constatar que la aversión al profesorado de los 9 a los 12 años en los niños es baja, pero va aumentando con los años, mientras en las mujeres, curiosamente dado su aparente ajuste, alcanza niveles muy elevados desde edades más tempranas. En cambio, de los 13 a los 16 años, esta aversión al profesorado aumenta hasta llegar a ser bastante considerable, para poco a poco volver a niveles más normalizados, y en las mujeres alcanza niveles muy elevados a los 13 años, tal vez porque éstas alcancen mayor madurez, lo que les puede otorgar elevada capacidad de tolerancia a edades más tempranas.

Código AC-103: Importancia de crear un clima socioafectivo adecuado para la atención de los estudiantes con Talento Académico.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p. 57.

Descripción Código: La existencia de un buen clima socioafectivo en el aula es un factor crucial para favorecer el desarrollo emocional de los niños y niñas, su proceso de aprendizaje y su participación. En este sentido, es preciso crear un ambiente de respeto, comprensión y valoración de las diferencias, en el que se brinde apoyo a todos los alumnos y se tengan altas expectativas respecto de lo que son capaces de aprender si se les proporcionan las ayudas necesarias. En el caso de los alumnos superdotados es especialmente importante que se sientan aceptados y que puedan compartir sus ideas, dudas y preocupaciones sin que sus compañeros se burlen o sus profesores se inhiban. Por ello, es preciso crear canales de comunicación entre ellos y desarrollar actividades intencionadas que favorezcan el conocimiento mutuo, la aceptación y la cohesión del grupo.

Código AC-104: Respuesta a la Educación de Talentos requiere de flexibilidad y organización del centro educativo.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p. 57.

Descripción Código: La respuesta a las diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje también exige una organización flexible del horario y de las actividades que facilite, además, la incorporación de profesionales de apoyo, cuando sea necesario.

Código AC-105: Aprendizaje cooperativo como estrategia útil para evitar que los alumnos con Talento Académico trabajen solos.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p. 57.

Descripción Código: Una estrategia que ha demostrado ser sumamente eficaz, tanto en lo que se refiere al rendimiento académico como al desarrollo social y personal, es el aprendizaje cooperativo. El trabajo en grupo es importante en el caso de los alumnos con talento, ya que frecuentemente prefieren trabajar solos. En las estrategias de aprendizaje cooperativo los alumnos colaboran mutuamente en la resolución de una tarea o problema común aportando cada uno sus conocimientos y experiencias. El aprendizaje cooperativo facilita la autonomía de los alumnos, de forma que el docente puede dedicar más tiempo a aquellos que experimentan mayores dificultades.

Código AC-106: Importancia de diversificación de actividades, ofrecer múltiples opciones.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p. 57.

Descripción Código: Es fundamental utilizar una variedad de estrategias metodológicas y experiencias que permitan trabajar determinados contenidos con diferentes grados de complejidad e incluso contenidos distintos, diseñando actividades o proyectos que tengan diferentes grados de dificultad y permitan diversas posibilidades de ejecución y expresión. Es también importante que los alumnos tengan la oportunidad de elegir entre distintas actividades y de decidir sobre la forma de realizarlas. La elección de actividades permite adaptarse a las diferencias individuales y que los alumnos se conozcan a sí mismos como aprendices. En el caso de los alumnos con talento es preciso diseñar actividades de extensión que supongan desafíos, tales como resolución de problemas, proyectos de investigación o respuestas novedosas o imaginativas.

Código AC-107: Evitar que los alumnos con Talento Académico trabajen en paralelo o aislados de sus compañeros.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p. 57.

Descripción Código: La atención a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y ritmos de aprendizajes de los alumnos requiere organizar las experiencias de aprendizaje de forma que todos participen y progresen en función de sus posibilidades. Se trata de aquellos que tienen objetivos o contenidos distintos a los del grupo de referencia, como es el caso de los alumnos con altas capacidades, no trabajen en paralelo, sino que participen lo máximo posible en las actividades de aula, sin perder de vista sus necesidades educativas específicas (Blanco, 1999).

Código AC-108: Variedad de actividades de enriquecimiento para aplicar con todos los estudiantes del aula.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p. 55.

Descripción Código: Existe una variedad de actividades de enriquecimiento que se pueden llevar a cabo con la totalidad del aula, como, por ejemplo, asistir a conferencias, salidas a terreno, discusión de temas de actualidad o proyectos de trabajo independiente.

Código AC-109: Enriquecimiento como la estrategia que más opciones entrega para el desarrollo de las altas capacidades.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p. 55.

Descripción Código: El enriquecimiento curricular es, sin duda, la estrategia que más posibilidades y alternativas ofrece para la atención a la diversidad, y especialmente para la atención de niños con alta capacidad y talento, por lo que es muy idónea desde el punto de vista de una escuela comprensiva que debe dar respuesta a las necesidades, capacidades e intereses de todos los alumnos y alumnas. El enriquecimiento debe hacerse tomando como referencia el currículo del grupo donde está inmerso el alumno, con el fin de que pueda participar lo más posible en el trabajo en el aula, pero atendiendo al mismo tiempo sus necesidades específicas.

Código AC-110: Modelo triádico de Renzulli uno de los modelos más utilizados.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, pp. 54 y 55.

Descripción Código: Dentro del enriquecimiento curricular el modelo más utilizado es el triádico de Renzulli, que tiene como objetivo estimular la producción creativa de niños y jóvenes exponiéndoles a variados temas, áreas de interés y campos de estudio.

Código AC-111: Enriquecimiento como intra o extracurricular.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p. 54.

Descripción Código: El enriquecimiento también puede ser extracurricular desarrollando programas, como, por ejemplo, de desarrollo cognitivo, que se pueden trabajar dentro o fuera de la institución educativa.

Código AC-112: Enriquecimiento curricular como estrategia de atención a los estudiantes con Talento Académico.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p. 54.

Descripción Código: De forma general, el enriquecimiento curricular consiste en añadir nuevos contenidos o temas que no están cubiertos por el currículo oficial o trabajar en un nivel de mayor profundidad determinados contenidos de este. El enriquecimiento no significa avanzar en el currículo de cursos superiores, sino ampliar la estructura de los temas y contenidos abordándolos con un nivel mayor de abstracción y de complejidad. No se trata solamente de ampliar la información sobre un tema en concreto, sino de promover el uso de la investigación o del pensamiento creativo en un determinado ámbito (cómo se genera el nuevo conocimiento) y de explorar la lógica interna de éste y sus relaciones con otras áreas de conocimiento.

Código AC-113: Compactación del curriculum como estrategia de atención a los estudiantes con Talento Académico.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p. 54.

Descripción Código: Esta adaptación consiste en disminuir el tiempo de enseñanza en diversas áreas curriculares, suprimiendo algunos contenidos que el alumno ya domina, o reduciendo el tiempo de explicaciones y el número de actividades de práctica, dedicando así más tiempo al desarrollo de actividades que presentan mayores desafíos para el alumno. Las actividades de práctica son fundamentales para lograr el aprendizaje de todos los alumnos; sin embargo, en el caso de los alumnos superdotados o con talento es preciso reducir al máximo la repetición o la redundancia, ya que suelen dominar las nuevas reglas y contenidos con rapidez (Clark y Bruce, 1998).

Código AC-114: Grupos de aprendizaje fuera del aula como respuesta educativa a los estudiantes con Talento Académico.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p. 52.

Descripción Código: En esta modalidad se agrupa a los estudiantes superdotados o con talento en un aula, con un currículum adaptado, materiales adicionales y maestros especialmente preparados para atenderles. En estos grupos se puede incorporar a niños de diferentes edades y provenientes de varias clases (Clark y Bruce, 1998).

Código AC-115: Atención individual como respuesta educativa a los estudiantes con Talento Académico.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p. 52.

Descripción Código: La opción más inclusiva es la de atender las necesidades específicas de los alumnos con altas capacidades en el contexto del aula regular. En esta estrategia el niño o la niña pasa todo el tiempo en el aula común con las adaptaciones del currículum que precise y recibiendo apoyo dentro de la clase cuando sea necesario. Esta estrategia es la más sencilla de organizar y la más económica, ya que no requiere de una ubicación especial para los alumnos con talento; además, el resto de los compañeros se ven beneficiados por la presencia de ellos.

Código AC-116: Agrupamiento ha sido criticado por ser elitista y segregador.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p. 51.

Descripción Código: En los últimos años, la existencia de centros especiales ha sido criticada por ser elitista y segregadora (Genovard y Castelló, 1990). Además, resulta incompatible con la tendencia mundial de avanzar hacia el desarrollo de escuelas inclusivas que acojan a todos los niños y niñas de la comunidad y den respuesta a la diversidad de sus necesidades educativas.

Código AC-117: Agrupamiento como respuesta educativa para estudiantes con Talento Académico.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p. 51.

Descripción Código: La forma de organizar la enseñanza de los niños superdotados o con talentos específicos ha seguido un patrón similar a la de los niños con discapacidad. Las diferentes opciones que coexisten en muchos países son: escuelas especiales para estos alumnos, grupos especiales en la escuela común a tiempo total y parcial y la atención individualizada dentro del aula común.

Código AC-118: Aceleración debe ser cautelosa, respetando el desarrollo de los estudiantes.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p. 51.

Descripción Código: La aceleración es adecuada para niños con talento académico, no así para otras clases de talento, como por ejemplo el artístico o deportivo. La aceleración de cursos no siempre es conveniente, porque los alumnos pueden no tener un desarrollo de capacidades semejante en todas las asignaturas, por lo que puede ser más idóneo adelantar algunas de ellas solamente, aunque esta opción es más compleja a nivel organizativo.

Código AC-119: Aceleración como respuesta educativa.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p. 50.

Descripción Código: Esta estrategia es una de las más utilizadas y consiste en acelerar el proceso de aprendizaje para adecuar la enseñanza a su ritmo y capacidades. Su principal finalidad es ubicar al alumno superdotado en un contexto curricular de dificultad suficiente para sus capacidades (Genovard y Castelló, 1990). Esta situación supone un mayor estímulo y satisfacción para el alumno, evitando así el aburrimiento que suele conducir a la falta de motivación o problemas de disciplina.

Código AC-120: Mayor conciencia de que los estudiantes con Talento Académico requieren respuestas educativas adecuadas.

Documento: Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. para UNESCO/OREALC (2004). La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Capítulo 4: Respuesta Educativa para los Niños con Talento, p. 49.

Descripción Código: Actualmente existe una mayor conciencia respecto a que estos alumnos sí requieren ayudas y apoyos especiales para lograr el máximo desarrollo de sus capacidades, y hay también un mayor conocimiento sobre los procesos de identificación y las estrategias más adecuadas para dar respuesta a sus necesidades educativas.

Código AC-121: Adecuaciones a nivel individual para estudiantes con Talento Académico.

Documento: Torrego et al. (2011). Alumnos con Altas Capacidades y Aprendizaje Cooperativo, p. 61.

Descripción Código: A nivel individual: Cuando el alumno con altas capacidades supera los ajustes curriculares y organizativos propuestos y se valora que no son suficientes, porque su ritmo de aprendizaje es superior, se puede establecer la necesidad de realizar ampliaciones significativas en una o varias áreas o materias en las que el alumno destaque especialmente, programando para él objetivos y contenidos de cursos superiores; en este caso, ya estaríamos hablando de las adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento, porque modifican los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en relación con el curso o ciclo que el alumno está realizando.

Código AC-122: Enriquecimiento curricular para la atención de estudiantes con Talento Académico.

Documento: Torrego et al. (2011). Alumnos con Altas Capacidades y Aprendizaje Cooperativo, p. 58.

Descripción Código: A nivel de aula: Los ajustes que se realicen supondrán la ampliación y el enriquecimiento del currículo ordinario, dotándolo de una mayor amplitud en relación con ciertos contenidos específicos de área/materia, con alguna unidad didáctica que es tratada con mayor profundidad o profundizando en temas de su interés, lo que requiere de procesos cognitivos más complejos, sin adelantar contenidos correspondientes a cursos superiores.

<p>Código AC-123: Cambios a nivel de centro al atender la Educación de Talentos.</p> <p>Documento: Torrego et al. (2011). Alumnos con Altas Capacidades y Aprendizaje Cooperativo, p. 57.</p> <p>Descripción Código: Asumir las actuaciones desde el equipo docente del centro educativo y no solo como casos concretos de aula, cuya responsabilidad recae únicamente en el profesor. En ocasiones, experiencias puntuales que tienen por objeto ajustar la respuesta educativa a las necesidades específicas de un alumno, pueden suponer proyectos más amplios, que conlleven cambios en el centro educativo.</p>
<p>Código AC-124: La Educación de Talentos considera no solo rendimiento sino también motivación.</p> <p>Documento: Torrego et al. (2011). Alumnos con Altas Capacidades y Aprendizaje Cooperativo, p. 56.</p> <p>Descripción Código: Una capacidad cognitiva elevada no siempre va acompañada de un rendimiento académico superior. No se deben descuidar los aspectos motivacionales, sociales y emocionales del alumno que son, al menos, tan importantes como su desarrollo cognitivo.</p>
<p>Código AC-125: El grupo de estudiantes con Talentos Académicos también presenta diversidad.</p> <p>Documento: Torrego et al. (2011). Alumnos con Altas Capacidades y Aprendizaje Cooperativo, p. 56.</p> <p>Descripción Código: Los alumnos con altas capacidades no forman un grupo homogéneo, sino que presentan diversidad de perfiles; todos ellos con puntos fuertes y puntos débiles, que constituyen sus necesidades educativas específicas.</p>
<p>Código AC-126: Necesidades educativas de los estudiantes con Talento Académico deben ser atendidas en el mismo centro educativo.</p> <p>Documento: Torrego et al. (2011). Alumnos con Altas Capacidades y Aprendizaje Cooperativo, p. 56.</p> <p>Descripción Código: De acuerdo con los principios de normalización e inclusión, las necesidades educativas específicas de los alumnos con altas capacidades deben ser satisfechas en el marco del centro educativo ordinario.</p>
<p>Código AC-127: Necesidad de generar estrategias inductivas para la atención de estudiantes con Talento Académico.</p> <p>Documento: García-Cepero, M. et al. (2010). Estudiantes Sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipales de la II Región. Fundamentos para una Política Pública para el Desarrollo del Talento en la Escuela, Capítulos 1 y 2, p. 27.</p> <p>Descripción Código: Por otra parte, Renzulli (2005b) resalta la importancia de que los procesos de enseñanza y aprendizaje no estén centrados únicamente en estrategias deductivas -característico de pedagogías tradicionales, heteroestructurantes y centradas en el saber docente- sino que incorporen estrategias inductivas, donde el trabajo se centra en el estudiante, sus intereses y sus habilidades. Así, en el contexto de una propuesta orientada al desarrollo del talento, los roles de estudiantes y docentes cambian: ambos son responsables y co-partícipes de la enseñanza y aprendizaje (García y González, 2004).</p>

Código AC-128: Escuela ofrece respuestas homogéneas ante la diversidad.

Documento: García-Cepero, M. et al. (2010). Estudiantes Sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipales de la II Región. Fundamentos para una Política Pública para el Desarrollo del Talento en la Escuela, Capítulos 1 y 2, p. 8.

Descripción Código: Actualmente existe un mayor reconocimiento sobre la importancia de considerar las diferencias en los procesos educativos, sin embargo, los sistemas educativos se siguen caracterizando por ofrecer respuestas homogéneas a personas con necesidades muy diversas.

Código AC-129: Necesidad de procesos de formación sistemáticos que potencien las habilidades cognitivas.

Documento: Conejeros, M.L; Cáceres, P. y Riveros, A. (2014). Jóvenes con Alta Capacidad: Resultados de una Evaluación de Impacto en Estudiantes Egresados de un Programa de Enriquecimiento Educativo para Talentos Académicos, p. 58.

Descripción Código: De este modo se establece la importancia de que niños y jóvenes con alta capacidad puedan acceder a contextos educativos adecuados a sus necesidades de aprendizaje. Arancibia (2009) sostiene que el talento natural no se traduce necesariamente en desempeños destacados, pues para ello se requiere de procesos de formación sistemáticos que potencien el desarrollo de habilidades cognitivas y de carácter transversal, con el fin de promover desempeños exitosos en contextos académicos y laborales futuros.

Código AC-130: Necesidad de ofrecer oportunidades educativas de alta calidad a los estudiantes con Talento Académico.

Documento: Conejeros, M.L; Cáceres, P. y Riveros, A. (2014). Jóvenes con Alta Capacidad: Resultados de una Evaluación de Impacto en Estudiantes Egresados de un Programa de Enriquecimiento Educativo para Talentos Académicos, p. 58.

Descripción Código: Durante estos últimos años la literatura ha puesto un marcado énfasis en la necesidad real y creciente de implementar oportunidades educativas de alta calidad para este grupo de estudiantes. Algunos estudios apuntan asimismo a delimitar las características del currículum y la metodología, como también los ejes fundamentales para una adecuada atención de sus necesidades socioafectivas.

Código AC-131: Adaptación de la evaluación.

Documento: Benavides, M. (2007). La Atención a los Alumnos con Talentos Académicos. Propuestas de Atención Curricular, p. 63.

Descripción Código: Adaptación de la evaluación. Los alumnos talentosos comprenden con mayor rapidez los contenidos por lo que en el proceso de evaluación se ha de prestar gran atención al uso adecuado de los conocimientos por parte de estos alumnos.

Código AC-132: Adaptación de metodologías de aprendizaje.

Documento: Benavides, M. (2007). La Atención a los Alumnos con Talentos Académicos. Propuestas de Atención Curricular, p. 62.

Descripción Código: Adaptación metodológica. Debe incrementarse la utilización de métodos y procedimientos alternativos que faciliten los procesos de aprendizaje. Las exposiciones individuales y grupales en clase, así como la organización de exposiciones temáticas son ideales para responder a las expectativas de los niños talentosos.

Código AC-133: Adaptación de contenidos: Introducir optativos y diferentes.

Documento: Benavides, M. (2007). La Atención a los Alumnos con Talentos Académicos. Propuestas de Atención Curricular, p. 62.

Descripción Código: Adaptación de contenidos. Se ha de considerar la introducción de contenidos optativos y diferentes a aquellos que trabaja el resto de los alumnos del grupo para compensar el rápido ritmo de aprendizaje de los alumnos talentosos. Debe procurarse que los contenidos tengan conexión con otras áreas de conocimiento para que de esta forma el alumno comprenda que éstos no son sólo información aislada sino que hacen parte de un todo. La eliminación de aquellos contenidos que el alumno ya domina permite mantener su atención e interés; esto debe ir acompañado de la ampliación de la cantidad de contenidos, esto es, debe darse una ampliación vertical. Asimismo, la ampliación de contenidos debe estar orientada a una mayor profundidad y extensión, dándose de esta manera una ampliación horizontal.

Código AC-134: Adaptación de objetivos: Complementarios y alternativos.

Documento: Benavides, M. (2007). La Atención a los Alumnos con Talentos Académicos. Propuestas de Atención Curricular, p. 62.

Descripción Código: Adaptación de objetivos. El profesor debe priorizar algunos objetivos afectivos que capaciten al alumno para desarrollar tanto un concepto positivo de sí mismo, como la comprensión y aceptación de capacidades y limitaciones; fomentar determinados valores (tales como el respeto a los demás, la aceptación de diferencias y la confianza); acrecentar la socialización. Estos están relacionados con el crecimiento y la autoafirmación personal a los que se refieren los objetivos fundamentales transversales de la Educación General Básica del decreto 232 del MINEDUC. Es recomendable la introducción de objetivos complementarios y alternativos que puedan ser alcanzados por estos alumnos. Respecto a los objetivos planteados para el resto de la clase, lo que debe variarse es el grado en el que se pueden desarrollar las capacidades de los alumnos talentosos para cada uno de ellos. Deben incorporarse objetivos que permitan la integración y participación de los alumnos talentosos en el ámbito educativo y social.

<p>Código AC-135: Adaptaciones curriculares incluyen modificaciones del PEI y planes de estudio.</p> <p>Documento: Benavides, M. (2007). La Atención a los Alumnos con Talentos Académicos. Propuestas de Atención Curricular, p. 62.</p> <p>Descripción Código: El desarrollo de estas adaptaciones curriculares es un proceso compartido de toma de decisiones que afecta al proyecto educativo institucional, así como a los planes de estudio del curso de referencia y las programaciones de aula, y a su puesta en práctica.</p>
<p>Código AC-136: Estudiantes con talento requieren de adaptaciones curriculares.</p> <p>Documento: Benavides, M. (2007). La Atención a los Alumnos con Talentos Académicos. Propuestas de Atención Curricular, p. 62.</p> <p>Descripción Código: La presencia de alumnos talentosos en el sistema educativo crea ciertas necesidades de adecuaciones específicas del currículo en cada centro.</p>
<p>Código AC-137: Las metodologías de atención pueden articularse en un continuo de servicios.</p> <p>Documento: García-Cepero, M. y Proestakis, A. (2010). Perspectivas de Atención a Estudiantes con Talento Académico, p.44.</p> <p>Descripción Código: A pesar que a simple vista las estrategias enunciadas anteriormente parezcan mutuamente excluyentes, autores como Renzulli y Reis (1997) sugieren que estas estrategias pueden ser articuladas de forma tal que permitan a los establecimientos ofrecer un continuo de servicios educativos que respondan a las necesidades educativas de los estudiantes en los establecimientos educativos.</p>
<p>Código AC-138: Metodología 4: Diferenciación Curricular.</p> <p>Documento: García-Cepero, M. y Proestakis, A. (2010). Perspectivas de Atención a Estudiantes con Talento Académico, p.43.</p> <p>Descripción Código: Esta estrategia consiste en la diferenciación de los contenidos y aprendizajes por cada estudiante, basado en los atributos particulares de los estudiantes (Tomlinson 2003; 2008), por ejemplo, sus fortalezas, intereses y talentos (Renzulli, J., Leppien, J., y Hays, T. (2000). El Docente es capaz de aumentar el nivel de desafío y facilitar la toma de decisiones del estudiante, otorgándole mayor significancia y sentido al aprendizaje.</p>

Código AC-139: Beneficios para profesores al trabajar con clusters.

Documento: García-Cepero, M. y Proestakis, A. (2010). Perspectivas de Atención a Estudiantes con Talento Académico, p.43.

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

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

Código AC-140: Metodología 3: Clusters o Agrupamiento

Documento: García-Cepero, M. y Proestakis, A. (2010). Perspectivas de Atención a Estudiantes con Talento Académico, p.42.

Descripción Código: Esta estrategia agrupa a todo el estudiantado considerado como "talentoso" en un nivel de un curso definido.

Código AC-141: Sinergia entre los tres tipos de enriquecimiento.

Documento: García-Cepero, M. y Proestakis, A. (2010). Perspectivas de Atención a Estudiantes con Talento Académico, p.42.

Descripción Código: A su vez, los enriquecimientos Tipo III pueden generar inquietudes que se constituyan en enriquecimiento Tipo I para el estudiante o sus compañeros, generándose una relación sinérgica entre los 3 tipos de enriquecimiento.

Código AC-142: Modelo Triádico de Enriquecimiento (I-II-III)

Documento: García-Cepero, M. y Proestakis, A. (2010). Perspectivas de Atención a Estudiantes con Talento Académico, p.42.

Descripción Código: Dentro de los modelos de enriquecimiento más utilizados, encontramos el modelo triádico de enriquecimiento de Renzulli (a veces llamado el modelo del triple enriquecimiento). Este modelo se caracteriza por integrar al trabajo del aula 3 tipos de actividades o enriquecimientos (Renzulli, J., y Reis, S. 1997). En el Tipo I y II, el estudiante conoce los conceptos y herramientas que le permiten un saber global sobre la temática de su interés, generar proyectos de trabajo, aplicaciones de los conocimientos y profundizar sobre temas de su interés. En el Tipo III, el estudiante no solo es capaz de realizar lo mencionado anteriormente, sino que refleja todo lo aprendido en un producto creativo, con un mayor grado de independencia y autorregulación basado en su interés en una problemática real. El estudiante asume el rol de investigador, pensando, sintiendo y actuando como un profesional (Van Tassel-Baska, J., y Stambaugh, T., 2008).

Código AC-143: Enriquecimiento intra o extracurricular.

Documento: García-Cepero, M. y Proestakis, A. (2010). Perspectivas de Atención a Estudiantes con Talento Académico, p.42.

Descripción Código: De acuerdo a esto, podemos diferenciar dos tipos de enriquecimiento: curricular y extracurricular (Bralic y Romagnoli 2000).

Código AC-144: Metodología 2: Enriquecimiento.

Documento: García-Cepero, M. y Proestakis, A. (2010). Perspectivas de Atención a Estudiantes con Talento Académico, p.42.

Descripción Código: Esta estrategia consiste en añadir nuevos contenidos o temas que no están cubiertos por el currículo regular del sistema educativo (Blanco, R. Ríos, C. Y Benavides, M. 2004), o que no se profundizan mucho en él. El enriquecimiento implica la profundización de áreas de interés del estudiante que le permitan desarrollar sus capacidades en temas específicos o globales.

Código AC-145: Metodología 1: Aceleración.

Documento: García-Cepero, M. y Proestakis, A. (2010). Perspectivas de Atención a Estudiantes con Talento Académico, p.41.

Descripción Código: Es una de las estrategias más utilizadas, ya que consiste permitir al estudiante avanzar a una mayor velocidad que sus compañeros. Esto permite acelerar el proceso de aprendizaje del estudiante, compatibilizándolo con el ritmo y capacidades del mismo. (Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. 2004). La aceleración requiere, en la mayoría de los casos, sacar al estudiante de su nivel original, ya sea en cursos específicos, o por nivel de enseñanza. Alternativamente, ofrece la posibilidad de adelantarse dentro de los cursos de acuerdo a las características del estudiante. Adicionalmente, es posible hacer procesos de aceleración al interior del aula regular, asignando al estudiante material más avanzado, con el cual puede trabajar de manera independiente a sus compañeros.

Código AC-146: En Chile la Educación de Talentos se hace generalmente a través del enriquecimiento.

Documento: García-Cepero, M. y Proestakis, A. (2010). Perspectivas de Atención a Estudiantes con Talento Académico, p.41.

Descripción Código: Es importante señalar que, hasta el momento, de entre los tipos de programas para la atención de los niños con talento, Chile ha optado por el de enriquecimiento, debido a las ventajas que la literatura sobre el tema plantea.

Código AC-147: Distintas modalidades de atención a los estudiantes con Talento Académico.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 9.

Descripción Código: Se pueden distinguir los programas de carácter intracurricular que son aquellos que se realizan dentro de la jornada escolar y cobran diversas formas: oferta de planes de estudio diferenciados; clases especiales en un colegio común; salas de recursos dentro del colegio; programas tipo pull-out donde se lleva a los alumnos a otro centro de educación diferencial por una o más jornadas; colegios especiales. Por su parte, los programas extracurriculares son aquellos que se llevan a cabo fuera de la jornada normal y suelen ser diseñados y ejecutados por universidades o instituciones educacionales.

Código AC-148: Oportunidades desafiantes para transformar el potencial en talento.

Documento: Arancibia, V. (2009). La Educación de Talentos: Una Deuda y una Oportunidad para Chile, p. 5.

Descripción Código: Ser un estudiante con potencial de talento significa exactamente la posibilidad de tener desempeños sobresalientes. Dicha posibilidad requiere de oportunidades educativas desafiantes y estimulantes que movilicen la motivación, el esfuerzo y la perseverancia, pues solo de esta manera se estará dando una verdadera oportunidad a su diferencia, transformando ese potencial en desempeño y en actualización. Si estas experiencias no se entregan en forma sistemática y desafiante, se cae en el riesgo de que el potencial se extinga.