

Entretejiendo los aprendizajes: desde el programa de perfeccionamiento de la Pasantía PENTA UC a la práctica pedagógica

Interlacing the Learning: from the Improvement of the PENTA UC Trainee Program
to Education Practice

Entre-tisser les apprentissages: à partir du programme de perfectionnement du stage
PENTA UC à la pratique pédagogique

Entrelaçando as aprendizagens: do programa de aperfeiçoamento do estágio PENTA
UC à prática pedagógica

SICI: 2027-1174(201112)4:7<105:EAPPPP>2.0.TX;2-N

Fecha de recepción: 7 DE NOVIEMBRE DE 2010 / Fecha de aceptación: 5 DE OCTUBRE DE 2011
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Escrito por ELSA PIEDAD CABRERA-MURCIA
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
SANTIAGO DE CHILE, CHILE
epcabrer@uc.cl

Resumen

El presente artículo da cuenta de un estudio realizado con el objeto de conocer la reflexión de tres profesores que recibieron formación en las pasantías PENTA UC e hicieron la posterior transferencia a su práctica pedagógica. La metodología utilizada fue cualitativa y se usó el estudio de caso como método que permitió describir el alcance del programa y la interconexión de los significados compartidos por los tres actores observados y entrevistados. Aunque estos trabajan en diferentes campos disciplinarios y con estudiantes no diagnosticados como talentosos, todos ellos coinciden en dar relevancia a los cambios y aprendizajes significativos incorporados a su formación y transferidos a su práctica pedagógica en el aula regular, luego de cursar este perfeccionamiento, en (a) concepción de docencia, (b) conocimientos de base, (c) planificación y, (d) elementos clave para una educación diferenciada. Estos conforman los saberes y saberes hacer transferidos desde la educación de talentos al aula regular.

Palabras clave autor

Práctica reflexiva, enseñanza, planificación, educación diferenciada, pasantía PENTA UC.

Palabras clave descriptor

Formación profesional de maestros, evaluación, pasantía PENTA UC, práctica pedagógica.

Transferencia a la práctica

Este artículo refleja la reflexión de tres profesores en torno a su proceso de aprendizaje a partir de las pasantías PENTA UC y posterior transferencia a su práctica pedagógica. En sus propias voces, evidenciamos cómo asimilan y combinan los aprendizajes adquiridos con el propósito de potenciar los aprendizajes de sus estudiantes en el aula regular. Estos casos les muestran tanto a los profesores como al sistema educativo, mejores caminos para aproximarse a una educación de calidad que tenga en cuenta las necesidades particulares de nuestros estudiantes y una constelación de aprendizajes en la formación de futuros profesores, o bien en ejercicio.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Cabrera-Murcia, E. P. (2011). Entretejiendo los aprendizajes: desde el programa de perfeccionamiento de la pasantía PENTA UC a la práctica pedagógica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 105-120.

Key words author

Reflexive Practice, Teaching, Planning, Differentiated Education, PENTA UC Trainee.

Key words plus

Teachers Training, Evaluation, PENTA UC Internships, Teaching Practice.

Abstract

This paper gives account of a study on the experiences of three teachers that participated in the PENTA UC trainee program and afterwards applied their knowledge in the education practice. A qualitative case study method was used in order to describe the scope of the program and the characteristics that the three teachers' experiences had in common, as found by interviews and observation. Although the three works in different fields and with non-gifted students, all of them agreed that the changes and significant learning experience as transferred to teaching practice were relevant. The teaching improvements were said to be related to (a) concepts in education, (b) basic knowledge, (c) planning and (d) key elements for differentiated education. This is the knowledge transferred from gifted education to regular classrooms.

Transference to practice

The paper reflects the thoughts of three teachers on their learning process around the PENTA UC trainee program and its transference to their teaching practice. They tell in their own words how they have assimilated and combined the acquired knowledge in order to improve learning in their pupils. These case studies show, to teachers and to the education system as a whole, better ways to quality in education, taking into account the particular needs of students. It is a constellation of learning experiences that is relevant for the training of future and practicing teachers.

Mots clés auteur

Pratique réflexive, enseignement, planification, éducation différenciée, stage PENTA UC.

Mots clés descripteur

Formation professionnelle de professeurs, évaluation, stage PENTA UC, pratique pédagogique.

Résumé

Le présent article fait un bilan d'une étude réalisée avec l'objectif de connaître la réflexion de trois enseignants qui ont reçus la formation aux stages PENTA UC et ils ont fait le postérieur transfert à leur pratique pédagogique. On a utilisé la méthodologie qualitative et l'étude de cas en tant que méthode qui nous a permis de décrire la portée du programme et l'interconnexion des significations partagées par les trois acteurs observés et interviewés. Même s'ils travaillent dans de différents domaines disciplinaires et avec des étudiants qui n'ont pas obtenu un diagnostic de talentueux, tous les trois ont coïncidé en souligner l'importance des changements et des apprentissages significatifs incorporés à leur formation et transférés vers la pratique pédagogique à la salle de classe régulière, après avoir pris en compte le perfectionnement, en (a) la conception de l'enseignement, (b) les connaissances de base, (c) la planification et, (d) les éléments clés pour une éducation différenciée. Ceux-ci constituent les savoirs et les savoirs faire transférés depuis l'éducation de talents à la salle de classe régulière.

Transfert à la pratique

Cet article montre la réflexion de trois professeurs tout autour de leur processus d'apprentissage à partir du stage PENTA UC et postérieur transfert à leur pratique pédagogique. Dans leurs propres voix, on met en évidence comment les professeurs assimilent et combinent les apprentissages acquis avec le propos de dynamiser les apprentissages de leurs étudiants à la salle de classe régulière. Ces cas montrent tantôt aux professeurs qu'au système éducatif, les meilleurs chemins pour s'approcher à une éducation de qualité qui prenne en compte les besoins particuliers de nos étudiants et une constellation des apprentissages pour la formation des futurs professeurs, ou bien de ceux qui sont en exercice.

Palavras-chave autor

Prática reflexiva, ensino, planejamento, educação diferenciada, estágio PENTA UC.

Palavras-chave descritor

Formação profissional de mestres, avaliação, estágio PENTA UC, prática pedagógica.

Resumo

O presente artigo apresenta um estudo realizado com o objetivo de conhecer a reflexão de três professores que receberam formação nos estágios PENTA UC e fizeram a posterior transferência a suas práticas pedagógicas. A metodologia utilizada foi qualitativa e se usou o estudo de caso como método que permitiu descrever o alcance do programa e a interconexão dos significados partilhados pelos três agentes observados e entrevistados. Ainda que estes trabalhem em diferentes campos disciplinares e com estudantes não diagnosticados como talentosos, eles coincidem em dar relevância às mudanças e aprendizagens significativas incorporadas a sua formação e transferidas a sua prática pedagógica na sala de aula regular, depois de cursar este aperfeiçoamento, especialmente no que se refere a (a) concepção de docência, (b) conhecimentos de base, (c) planejamento e, (d) elementos chave para uma educação diferenciada. Estes conformam os saberes e saberes fazer transferidos desde a educação de talentos à sala de aula regular.

Transferência à prática

Este artigo analisa a reflexão de três professores em torno de seu processo de aprendizagem a partir dos estágios PENTA UC e posterior transferência a suas práticas pedagógicas. Em suas próprias vozes evidenciamos como assimilam e combinam as aprendizagens adquiridas com o propósito de potencializar as aprendizagens de seus estudantes na sala de aula regular. Estes casos mostram tanto aos professores como ao sistema educativo, melhores caminhos para aproximar-se a uma educação de qualidade que considere as necessidades particulares de nossos estudantes e uma constelação de aprendizagens na formação tanto de futuros professores como de professores em exercício.

Introducción

En la actualidad, uno de los aspectos en los que se ha centrado la investigación sobre formación de profesores ha sido cómo diseñar e implementar modalidades de formación que potencien en los profesores sus competencias y que, en consecuencia, estas impacten su práctica docente. De hecho, algunos estudios señalan que no considerar al profesor como “aprendiz activo” en su propio proceso de desarrollo profesional (Devlin, 2006; Easton, 2008), constituye un aspecto clave cuando se quiere responder por qué los profesores no aplican lo aprendido en su práctica.

Desde el campo de la educación de talentos, se han generado iniciativas de formación de profesores que, al considerar el rol de *aprendiz activo* del profesor en su propio proceso de aprendizaje, han logrado impactar las prácticas docentes (Folsom, 2006). Incluso en países anglosajones es común hablar de la vinculación entre la educación general y la educación de talentos, específicamente, sobre cómo esta última aporta riqueza e innovaciones educativas a la primera (Van Tassel-Baska & Johnsen, 2007).

En Latinoamérica destacan los variados estudios en relación con experiencias en la educación para estudiantes talentosos (Benavides, Maz, Castro & Blanco, 2004), no así en la formación en educación de talentos de profesores que hayan logrado impactar sus prácticas pedagógicas en el aula regular. Por ello, en este marco, el programa de formación de profesores de la pasantía PENTA UC es una fuente de información que permite contribuir a la formación de un cuerpo de conocimientos al respecto. En particular, este trabajo pretende conocer con la ayuda de tres profesores egresados del programa cómo haber realizado este programa de perfeccionamiento ha impactado su formación profesional y su práctica pedagógica; también busca recoger los significados compartidos y cómo estos han sido y son incorporados en su proceso de enseñanza al aula regular.

Marco teórico

El diseño y la implementación de modalidades de formación tendientes a fortalecer las competencias de los profesores –para que estas a su vez impacten sus prácticas pedagógicas– han sido objeto de interés en diferentes experiencias implementadas en la formación inicial y continua (Esteves, 2009; Hiebert, Morris, Berk & Jansen, 2007; Poskitt & Taylor, 2005; Sánchez, 2010). Algunos estudios indican que los horarios en los que se producen esas oportunidades de formación –que se presentan alejadas del contexto escolar– son una posible causa de la no aplicación de los aprendizajes adquiridos por parte de los profesores en su práctica pedagógica (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson & Orphanos, 2009). Muchas de estas se dan después de la escuela o bien en programas de verano, lo que imposibilita una aplicación mediata de los aprendizajes.

Otros estudios explicitan como causa la concepción con la que se estructuran esas oportunidades. Hay una diferencia entre aquellas modalidades de formación que se focalizan en qué cambios son necesarios y por qué, y aquellas en las que se piensa en cómo los profesores pueden implementar esas mejoras en su contexto escolar (Cole, 2004). En otras palabras, hay una diferencia entre las modalidades de formación para profesores pensadas desde la concepción de “profesor capacitado” (*trained*) y las pensadas desde la concepción de “profesor aprendiz activo” del propio proceso de desarrollo profesional (Devlin, 2006; Easton, 2008; Hiebert, Morris, Berk & Jansen, 2007).

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo se deriva de la investigación posdoctoral de la autora: Proyecto de inserción: fortalecimiento del área de investigación del centro de desarrollo de talentos PENTA UC: área cognitiva, socioafectiva y educativa. Esta investigación se refiere a los saberes y saberes hacer que deben poseer un profesor o un profesional de la educación que trabajen con niños con talento académico. Esta investigación se realizó en el Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que desarrolla el Programa Educativo para Niños con Talentos Académicos, PENTA UC.

Desde el campo de la educación de talentos, se han implementado modelos, experiencias y/o estrategias tendientes a realizar conexiones conceptuales con la educación general, las cuales se enmarcan en la concepción del profesor como aprendiz activo (Folsom, 2006; García & Arancibia, 2007). El modelo Teaching for Intellectual and Emotional Learning (TIEL) conecta elementos socioemocionales e intelectuales desde los fundamentos conceptuales de la educación de talentos y la educación general (Folsom, 2006). Este modelo potencia en los profesores el desarrollo de características necesarias para innovar en la enseñanza, diseñar currículos en los que se fortalezca el aprendizaje complejo, establecer comunicación con los estudiantes en el plano intelectual y emocional y extender la conciencia de las diferencias individuales en el aprendizaje (Folsom, 2006, p. 86). En el caso del modelo de formación de las pasantías PENTA UC, este se presenta como una propuesta de desarrollo profesional docente, con la que se pretende fortalecer la práctica pedagógica de los docentes y producir en ellas un impacto directo desde la educación de talentos (García & Arancibia, 2007).

La pasantía PENTA UC se inserta en el Programa Educacional para Niños con Talentos Académicos (PENTA UC), experiencia de enriquecimiento para estudiantes con talento académico que se produce en el Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Básicamente, esta busca contribuir al perfeccionamiento y actualización disciplinaria y metodológica de los docentes que asisten como observadores participantes de un curso PENTA UC –previamente elegido por los pasantes de acuerdo con su área de interés–, diseñado e implementado para niños con talentos académicos y dictado por un experto. Los aprendizajes obtenidos en este curso son complementarios al trabajo realizado en un curso metodológico, desarrollado por expertos en metodología y educación de talentos del centro. Su fin último es que los profesores diseñen un curso que sea transferible a sus clases regulares y en el que pongan en uso lo aprendido (García & Arancibia, 2007).

Ciertamente, implementar estos programas de formación en los que la reflexión, observación, diseño e implementación mediata, que conecta lo aprendido con su aplicación práctica y real, son un giro en la forma de concebir procesos de perfeccionamiento para profesores. La diferencia está en plantear programas de formación en los que se fortalece la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes antes de que los cambios puedan ser hechos y no en los que el aprendizaje profesional se soporta en la necesidad de realizar un cambio en la práctica (Cole, 2004) y que se sustentan en una práctica reflexiva (Ferraro, 2000) de los aprendizajes alcanzados desde el programa de perfeccionamiento.

Se han visto dos experiencias de formación enmarcadas en el campo de la educación de talentos, en las que se muestra que el profesor juega un rol de aprendiz activo y sustenta sus aprendizajes en una necesidad real. Cabe preguntarse entonces ¿qué elementos del campo de la educación de talentos enriquecen o impactan la educación general? Carol Ann Tomlinson, Sandra N. Kaplan, Joseph S. Renzulli, Jeanne H. Purcell, Jann H. Leppien y Deborah E. Burns (1999, citados en Folsom, 2006) afirman que la diferenciación curricular y las estrategias de desarrollo curricular son áreas que pueden ser impactadas en la educación general. Esto implica considerar las diferencias individuales de los estudiantes, hacer de la evaluación parte del proceso instruccional, generar ambientes de aprendizaje propicios y usar estrategias acordes y complementarias para este tipo de instrucción (Tomlinson, 1999).

Otros autores explicitan profundas conexiones entre la educación general y la de talentos, al especificar vínculos en estrategias instruccionales y uso de tecnología coincidentes con las nuevas reformas educativas (Van Tassel-Baska & Johnsen, 2007; Pfeiffer, 2003). Steven I. Pfeiffer reporta cómo algunas innovaciones educativas en el área de educación de talentos han sido adoptadas en la educación general a saber: diferenciación en el aula regular, valoración de los programas de investigación, aprendizaje basado en problemas, promover un clima de excelencia y altos niveles de rigor académico.

Christy Folsom (2006) encontró que el uso del modelo TIEL en cursos de preparación de profesores les permitió reflexionar sobre el proceso de enseñanza en forma más consciente y compleja. Mediante la observación de prácticas pedagógicas, detectó la ausencia o presencia de elementos que impactaban positiva o negativamente el aprendizaje en los estudiantes. En las pasantías PENTA UC, una vez finalizado este programa de formación, el 95% de los pasantes reportó un aumento del nivel de conocimiento disciplinario y, en promedio, un 60% de incorporación de los aprendizajes metodológicos adquiridos. En estos últimos se indican estrategias de instrucción diferenciadas y la incorporación de estrategias de evaluación, que fueron plasmadas en la planificación de su curso (García & Arancibia, 2007). En definitiva, se transfieren elementos clave a la educación general que tienen su origen en el campo de la educación de talentos y que permiten el enriquecimiento de la calidad en la educación brindada en el aula regular.

Objetivos

1. Conocer cómo haber realizado el programa de perfeccionamiento de la pasantía PENTA UC ha impactado su formación profesional y su práctica pedagógica.
2. Identificar, entre los participantes, los significados compartidos en relación con aquellos elementos que han incorporado a su proceso de enseñanza en el aula regular.

Método

La investigación se desarrolló en el marco de la metodología cualitativa y se optó por el estudio de caso como un método adecuado para obtener información en profundidad (Stake, 1998), en este caso del fenómeno objeto de estudio. Específicamente, porque el estudio de caso no solo permite un entendimiento profundo del contexto o situación particular que se está estudiando, sino también porque ayuda a explicar las complejidades e interacciones que pueden emerger desde los casos (Zainal, 2007).

Este estudio particular consideró apropiado el uso de este método pues brindaba la posibilidad de describir el alcance del programa de perfeccionamiento de la pasantía PENTA UC, en la formación de profesores de aula regular al acercarnos en profundidad a los significados construidos por los participantes desde su práctica pedagógica, para poder establecer relaciones dialógicas entre los discursos que ellos produjeron. Esto último, con el fin de obtener ejemplos que permitieran alcanzar el significado de los casos, tal como se explicita en la sección análisis de datos.

El uso de este método en esta investigación refleja la preocupación por el contexto, los significados, la complejidad y las interacciones, todos ellos relevantes para entender el fenómeno en cuestión (Stake, 1998; Zainal, 2007), que se deriva del paradigma fenomenológico en el que se inserta.

Específicamente, porque se pretendió obtener una primera aproximación a la experiencia vivida por los participantes y los significados construidos y compartidos que marcan su práctica pedagógica, pasado un tiempo de haber recibido su perfeccionamiento. En este entendido, se privilegió la posibilidad de evidenciar generalizaciones naturalistas (Stake, 1998) en las que se reportan cómo eventos particulares pueden llevar a consecuencias particulares (Bassey, 2001), más que generalizaciones estadísticas.

Así mismo, cabe destacar que este estudio colectivo de casos está basado en un enfoque descriptivo que permitió obtener la riqueza de los resultados desde las vivencias de los propios docentes, quienes fueron elegidos intencionadamente para atender a la diversidad de los participantes de este programa.

Participantes

Siguiendo el criterio indicado por Robert E. Stake (1998) sobre seleccionar aquellos casos que *permitan maximizar lo que podemos aprender*, es decir, seleccionar los casos que ofrezcan las mejores oportunidades de aprendizaje en relación con el objeto de estudio (el programa de perfeccionamiento o pasantía), se seleccionaron tres profesores que muestran su experiencia y práctica reflexiva luego de haber cursado la pasantía en el PENTA UC en los años 2004, 2008 y 2009. Su participación en este perfeccionamiento les permitió tomar como objeto de reflexión su propia enseñanza e impactar su práctica pedagógica. Desde diferentes escenarios, cada uno de ellos evidencia el impacto producido en su accionar como profesores, como se verá más adelante.

Los profesores P, C y R participaron durante un semestre como estudiantes-observadores de un curso PENTA UC, impartido para niños con talentos académicos, previamente elegido de acuerdo con las áreas de su interés. Esto les permitió recibir actualización disciplinaria en tecnología, geometría y finanzas, respectivamente. Al mismo tiempo, fueron acompañados por expertos en metodología y educación de talentos, en el diseño de un curso en el que pudiesen aplicar lo aprendido desde las instancias de aprendizaje a las que asistieron, de manera que este fuese transferible a su realidad escolar. Por ello, todos los participantes de esta experiencia de aprendizaje recibieron respaldo de las directivas de su institución escolar, pues el fin último de este perfeccionamiento es poder llevar a la práctica el curso diseñado.

El profesor P es licenciado en física y trabaja en un colegio particular. Su participación como estudiante-observador de un curso de programación en 2004 lo incentivó a potenciar en su colegio una academia de intereses académicos abierto a estudiantes con habilidad destacada en algún área académica y que además manifiestan curiosidad e interés por aprender (Torres, 2007). C es profesor de educación general básica y trabaja en un colegio municipalizado. Su participación como estudiante-observador de un curso de geometría con tecnología en 2008 le permitió construir un proyecto denominado "*A crear, tú puedes teselar*". Este fue aplicado con sus estudiantes al siguiente año teniendo como meta acercar a sus estudiantes al mundo de la geometría en forma dinámica, entretenida y creativa. Aplicar teselaciones en programas computacionales y confeccionar en materiales concretos esos diseños, se convirtió en su propósito fundamental (Garate, 2008). Finalmente, R se desempeña como profesora del área de ciencias sociales en quinto básico, en un colegio municipalizado. Al igual que los anteriores, en su participación como estudiante-observadora de un curso PENTA UC en el área de finanzas, la incentiva a emprender

la construcción de un curso en el que daría relevancia a un tema necesario y poco trabajado en las aulas con niños en básica: la educación financiera. Por ello, decide generar espacios en los cuales los estudiantes entiendan los conceptos relacionados con el dinero, tomen decisiones de ahorro e inversión y aprendan desde pequeños a cuidar su dinero (Rojas, 2009). Todos los participantes tienen en común que han implementado el curso diseñado durante la pasantía y además, han hecho transferencia de sus aprendizajes a otros espacios escolares como los trabajos de planificación en equipo, la construcción de otros cursos o los roles de supervisor del trabajo de planificación de otros docentes.

Instrumentos

Los datos fueron recogidos a partir de tres instrumentos: (a) entrevistas semiestructuradas, (b) análisis de información documental, específicamente de las construcciones de los cursos o documentos generados por los participantes y (c) una encuesta de preguntas abiertas. Las entrevistas tuvieron el propósito de recoger la percepción de los profesores en relación con los aprendizajes significativos que, en su opinión, ellos lograron, luego de haber participado en la pasantía y que se evidencian en la puesta en uso de estos aprendizajes. El análisis de los documentos nos permitió focalizarnos en aquello que los participantes programaron enseñar (conocimientos, habilidades y actitudes) y en el registro de los aprendizajes esperados. En este último caso, los ejemplificaremos con aprendizajes que los estudiantes reportaron en algún momento de la implementación de sus cursos o, bien, desde las experiencias de aprendizaje reportadas por los mismos profesores. Finalmente, la encuesta tenía como propósito contrastar los datos obtenidos con los otros instrumentos y específicamente, recoger información que complemente y valide las interpretaciones realizadas con los datos obtenidos desde el discurso producido por los profesores.

Análisis de datos

La información obtenida a partir de las entrevistas se analizó de forma cualitativa, para extraer las categorías o temas emergentes comunes en los tres casos, con el fin de poder decir algo en forma conjunta de la experiencia de aprendizaje recibida por los participantes y que, a la vez, respondiera a los objetivos de este artículo. Esta estrategia de suma de ejemplos es comúnmente usada para alcanzar el significado de los casos. Las interpretaciones obtenidas a partir de lo anterior fueron revisadas repetidas veces y organizadas en proposiciones, como lo indica Robert E. Stake

(1998), que permitieran caracterizar los aprendizajes obtenidos y aplicados en contexto, luego de realizada la pasantía PENTA UC.

Resultados

Los resultados que se presentan están agrupados en temas emergentes, permiten caracterizar los cambios que los profesores evidencian y fueron producidos en su formación profesional. La primera, la más general, considera los cambios en la concepción de la docencia y específicamente sobre el rol docente y el proceso de enseñanza. Las siguientes exploran más cercanamente la forma de abordar la práctica pedagógica.

Concepción de docencia

Cambios profundos en la concepción de docencia, el rol del docente y el proceso de enseñanza son los elementos centrales en cada uno de los profesores luego de cursar el programa de perfeccionamiento. El profesor P, por ejemplo, indica cómo este proceso de formación impactó sus conocimientos de base en la constitución de su *éthos* como docente, lo que se traduce en un posicionamiento de su rol desde un paradigma diferente. Para él, la relevancia de este programa en la construcción de su concepción sobre lo que es ser docente se expresa así: "...pasa porque no es un conocimiento que uno aplique, pasa porque es un conocimiento que pasa a ser parte de tu labor docente, pasa a ser parte de tus concepciones, en términos del alumno, en términos de lo que es ser profesor y lo que la educación debiera ser" (Entrevistado 3P16).

El profesor C hace énfasis en los cambios producidos en el proceso de enseñanza y en el reconocimiento de las necesidades particulares de sus estudiantes, como un elemento clave en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje. En sus palabras: "...Si bien es cierto, acá trabajan niños que todos son capaces y nos ayuda a decir bueno en realidad sí que ellos son capaces, yo tengo que también hacer que otros, que les cuesta más también aprendan; es un gran desafío... entonces, en primer lugar, nos hace cambiar un poco la mirada general de la pedagogía, nos hace reflexionar acerca de nuestras prácticas pedagógicas... y tener una mirada diferente de las prácticas que uno tiene..." (Entrevistado 2P12).

Los cambios en esta concepción también se evidencian cuando los profesores asumen la enseñanza como su propio desafío, que requiere cambios e innovaciones para que sus estudiantes aprendan con interés y motivación. En las palabras de la profesora R: "... Por ejemplo, ahora mismo yo, yo en este... en el curso, ya... esto es un desafío para mí... yo cada vez, cada

sesión tengo que ser mejor que la anterior; o sea yo no puedo, por ejemplo la próxima sesión, ya hoy día les voy a dictar, o sea que, atroz se van todos otra vez y yo no quiero eso, quiero que se logren interesar tanto por el [curso]; que les guste... que de verdad lo sientan" (Entrevistado 1P21).

Conocimientos de base para la práctica docente

Los tres profesores coinciden en afirmar que con la observación-participante del curso PENTA UC observado –desarrollado por un profesor experto– y con la reflexión sobre la enseñanza como objeto de estudio en el taller metodológico, alcanzaron aprendizajes en su disciplina, en la didáctica de la misma y además en el reconocimiento de las necesidades de sus estudiantes.

El profesor C manifiesta la actualización disciplinaria alcanzada en relación con el aprendizaje de la geometría en computación, al hacer uso del programa SketchPad. Las teselaciones y las transformaciones isométricas (traslación, rotación y reflexión), entre otros conocimientos disciplinarios, fueron parte de este conocimiento adquirido. En sus palabras: "...Específicamente se trabajaron las teselaciones, las transformaciones isométricas..." (Entrevistado 2P8). "...Actualicé un montón de conocimientos que uno los tiene ahí, pero que tuve que aplicarlos..." (Entrevistado 2P9).

La profesora R, por ejemplo, afirma que con este proceso adquirió saberes en relación con el conocimiento didáctico del contenido del curso de finanzas, transferibles a sus clases "...Por ejemplo, cuando le planteaba situaciones de la vida diaria, él hacía mucho las clases con eso, el profe, ya él llevaba mucho a la realidad actual, cosas que estaba planteando, qué sé yo; y entonces yo también traté de innovar eso en las clases..." (Entrevistado 1P5). Así mismo, puntualiza en la necesidad de apropiarse de ese saber para ser transferido a su proceso de enseñanza aprendizaje, considerando las particularidades de su clase: "...yo fui capaz de conocer diferentes estrategias por ejemplo, en clases, que también las voy a aplicar a mi [curso], que es importante eso de cómo las voy a aplicar yo..." (Entrevistado 1P2).

Finalmente, los tres profesores coinciden en resaltar un tercer conocimiento referido al reconocimiento de las necesidades particulares de sus estudiantes y la importancia de considerarlas en la planificación de las clases. La profesora R comenta cómo ha podido transferir este conocimiento del alumno en un curso de reforzamiento en historia que está realizando actualmente: "...Yo creo que ir rescatando las habilidades que cada uno tiene, que es una cosa que yo aprendí aquí, que en todos los niños digamos... puedo desarrollar habilidades concretas de cada uno" (Entrevistado 1P8). El profesor P, en calidad de coordinador en su institución indica: "...Hemos ido aprendiendo y cambiando la modalidad y de alguna forma nos hemos ido ajustando a la, a las necesidades que tienen nuestros estudiantes, que son particulares" (Entrevistado 3P13). Por su parte, el profesor C explicita cómo el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes es clave en el proceso de enseñanza en general: "...Si bien es cierto, acá trabajan niños que todos son capaces [refiriéndose al talento académico] yo tengo que también hacer que otros, que les cuesta más también aprendan; es un gran desafío, entonces, en primer lugar, nos hace cambiar un poco la mirada general de la pedagogía, nos hace reflexionar acerca de nuestras prácticas pedagógicas..." (Entrevistado 2P12).

Estos tres tipos de conocimiento, reconocidos en el discurso de los profesores, también son avalados por los datos obtenidos en las encuestas, en los cuales ellos explicitan lo que aprendieron en términos de *conocimientos* en la pasantía y lo que aprendieron a hacer en término de *habilidades* y

puesta en uso de los conocimientos, tal como muestra la tabla 1. En esta, ejemplificamos aquellos saberes y saberes hacer adquiridos por cada uno de los profesores, así como el saber compartido por los tres referido a la importancia de reconocer las características psicosociales de los estudiantes que hacen parte de una clase.

Tabla 1
Saberes y saberes hacer explicitados por los profesores P, C y R

Profesor (A)	¿Qué aprendió?	¿Qué aprendió a hacer?
P	Conocer modelos de atención a las necesidades educativas especiales de niños con talento.	Desarrollar actividades extraprogramáticas para niños con talento académico en un nivel escolar determinado.
	Comprender la diferencia entre dotación y talento académico.	Definir unidades y actividades para la construcción de un curso.
	Reconocer cómo el género es una variable a considerar cuando se analiza la aproximación de los estudiantes a resolver problemas de programación.	Establecer formas de trabajo práctico para desarrollar habilidades en los niños.
C	Profundizar algunos conceptos geométricos que generalmente se trabajan en forma abstracta.	Aplicar los conceptos geométricos aprendidos, haciendo uso del programa computacional.
	Usar el programa SketchPad para el uso de construcciones geométricas.	Construir teselaciones haciendo uso del programa computacional.
	Ordenar conceptualmente elementos curriculares en la metodología de proyectos.	Aplicar los conceptos aprendidos de manera más significativa para la vida cotidiana.
	Reconocer el uso de las rúbricas como un instrumento que permite recoger información del progreso de los estudiantes.	Construir rúbricas que permitan registrar el logro de los estudiantes.
R	Diferenciar conceptos, contenidos y habilidades propias del área de finanzas.	Aplicar conceptos frente a situaciones dadas. Tomar decisiones frente a situaciones dadas haciendo uso de los conocimientos aprendidos.
	Reconocer elementos clave en el proceso de planificación (como objetivos, tiempo, etc.).	Planificar sesiones que respondan a las necesidades e intereses de los alumnos en general.
	Reconocer las características y necesidades particulares de los estudiantes.	Formular objetivos que evidencien la habilidad que se quiere fortalecer en los estudiantes. Fundamentar ideas y actividades en la construcción de un curso.
P, C y R	Reconocer las características psicosociales de los estudiantes con y sin talento.	

Fuente: elaboración propia

Planificación

Los tres profesores puntualizan el giro que cada uno de ellos ha dado al proceso de planificación, luego del programa de perfeccionamiento. Desde cada una de las miradas, se rescatan aquellos elementos que se consideran necesarios en este proceso. En su discurso también se evidencia cómo los aprendizajes no solo han sido incorporados en su práctica, sino que además han hecho una extensión o transferencia a sus colegas o bien a sus propios alumnos. En el primer caso, el profesor C y R han transferido sus aprendizajes cuando trabajan en equipo, con otros compañeros de trabajo, en esta tarea de planificación o bien cuando se tiene el rol de supervisor. En el segundo, el profesor P transfiere este aprendizaje a sus alumnos.

La profesora R plantea la importancia de reconocer la diferencia entre *objetivos* y *actividades*, elementos clave en la construcción de las sesiones. En sus palabras: "...aprendí a diferenciar actividades de, de objetivos, por ejemplo, que antes me, me confundía mucho, que yo partí con muy... o sea que ni siquiera yo sabía que estaba confundida..." (Entrevistado 1P11).

El *tiempo* destinado o contemplado para la ejecución de determinada sesión, es otro elemento clave que considera dentro de este proceso. Una revisión del propósito a alcanzar y las diferentes estrategias instruccionales a usar por medio de las actividades, permite tener un acercamiento más real a lo que sucederá en la clase de tal manera que se logre alcanzarlo en el tiempo contemplado para cada sesión. "...Lo otro que yo aprendí también es a, a los tiempos... o sea que uno debería planificarse sesión por sesión, si es una clase normal o si es un curso, lo que sea, uno tendría que... ya esto es lo que voy a ver claramente acá y sería bueno, que no siempre se hace, tener claro el objetivo de cada clase... qué es lo que quiero lograr con estos chiquillos en esta, en esta actividad, o sea digamos, en esta sesión... que me alcance el tiempo..." (Entrevistado 1P11).

Las *habilidades* y *actitudes* en los objetivos que se trazan en una planificación son elementos clave y relevantes. Es el caso del profesor C, quien indica cómo incorpora estos elementos al realizar procesos de revisión de planificaciones de otros profesores. Lo anterior expresado en las siguientes palabras: "...he podido transferir un poquito cuando leo planificaciones, trato de que los aprendizajes esperados vayan un poco a la actitud más que solamente conocimiento, conocer tal cosa o, si no a la habilidad, o sea, relacionar, analizar o llegar al término de un aprendizaje a través de un mapa conceptual o cómo extraer información, etc." (Entrevistado 2P37). Además, el profesor C puntualiza en su discurso la importancia de estos elementos más allá del mero conocimiento cuando se ve enfrentado a la tarea de enseñar: "...con esta motivación de la parte de habilidades y aptitudes, más que el conocimiento mismo..." (Entrevistado 2P34).

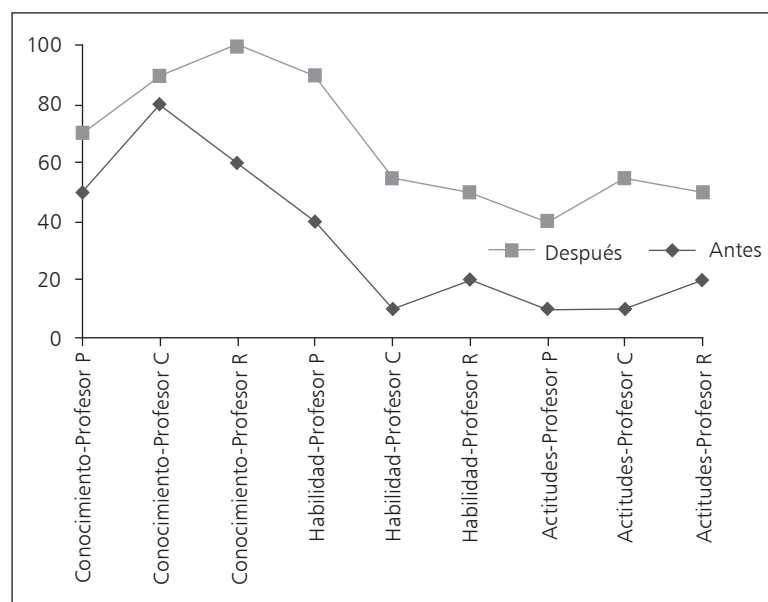
Ciertamente, el profesor P también da relevancia a estos elementos en el proceso de planificación, pero su transferencia es hacia sus alumnos. Con el liderazgo dado a sus estudiantes en la construcción de sus propios proyectos, P intenta que ellos logren incorporar estos aprendizajes que en un futuro serán aplicables en espacios laborales. Podríamos decir que este "aprendizaje para la vida" toma elementos de aprendizaje metacognitivos en los que –a partir de la propia reflexión sobre *cómo*, *por qué*, *para qué* y *con qué medios* implementar un proyecto– pretende que sus alumnos adquieran la relevancia de planificar. En sus palabras: "...no sé po', cosas que uno hace en la vida normal cuando uno plantea, o sea, en la vida quiero decir fuera del colegio, cuando uno va a iniciar un proyecto, como responsable del proyecto... o de lo que estén aprendiendo, uno tiene que asumir,

cierto, la definición de objetivo, de misión, de recursos necesarios para llevarlo a cabo, de establecer una programación...” (Entrevistado 3P16).

En esta categoría, también se evidencia cómo los *ingredientes en la planificación* –conocimientos, habilidades y actitudes– fueron balanceados de forma diferente en sus planificaciones, luego de haber realizado este perfeccionamiento docente en el PENTA UC.

Figura 1

Porcentaje otorgado a los ingredientes de la planificación antes y después del proceso de perfeccionamiento



Fuente: elaboración propia

Los tres coinciden en el porcentaje de disminución otorgado mayoritariamente a los conocimientos en la planificación de sus clases y su desplazamiento hacia las habilidades y actitudes. El profesor C, por ejemplo, señala la relevancia que otorga –posterior al perfeccionamiento y en su función de supervisor de otros colegas– a la necesidad de evidenciar en las planificaciones la potenciación de habilidades y actitudes, las que por lo general son solapadas por los conocimientos. En sus palabras: “...he podido transferir un poquito cuando leo planificaciones, trato de que los aprendizajes esperados vayan un poco a la actitud más que solamente conocimiento, conocer tal cosa o, si no que la habilidad, o sea, relacionar, analizar o llegar al término de un aprendizaje a través de un mapa conceptual o cómo extraer información, etc.” (Entrevistado 2P37).

El profesor P, luego de varios años de madurar este perfeccionamiento “...usando la analogía del hilo y la lana, agarré ahí el hilito y empecé ahí a desarrollarlo, te fijas...” (Entrevistado 2P34), reafirma la importancia de fortalecer habilidades socioemocionales, actitudes y comportamientos necesarios en la formación de los estudiantes y que jugarán un papel relevante cuando se vean enfrentados al mundo laboral. En su propia voz: “... básicamente, en una primera etapa, la emoción se siente, no se conoce y de alguna forma, el hecho de desarrollar estas habilidades, la tolerancia al fracaso, tolerancia a lo desconocido y sobre todo la tolerancia al perderse, son cosas que los estudiantes tienden a destacar de este programa...” (Entrevistado 2P47).

La profesora R indica de forma explícita el cambio realizado en su planificación, luego del perfeccionamiento, y específicamente, al peso otorgado a los conocimientos, habilidades y actitudes en su proceso de enseñanza-aprendizaje. En sus palabras "...ahora yo diría al revés, yo diría que aquí [indicando un 40% en conocimientos], yo pondría aquí [indicando 30% a las habilidades] y yo pondría esto [indicando 30% a las actitudes]... yo siento que cambié en este aspecto, o sea que si bien es cierto [los conocimientos] son importantes, yo creo que hay que o tal vez incluso le habría dado más a las habilidades, pero yo creo que más o menos así, es mi percepción ahora" (Entrevistado 1P52).

Elementos clave de una educación diferenciada

Los profesores P, C y R confirman el giro que cada uno de ellos ha dado a sus prácticas pedagógicas. Todos coinciden en la relevancia que tiene el poder brindar una *educación diferenciada acorde a las necesidades particulares de sus estudiantes*. Para ellos, la clave es potenciar las habilidades de cada uno con el propósito de que todos ellos avancen de acuerdo con sus necesidades.

La profesora R planifica su curso usando en el desarrollo de sus sesiones, *instrucción individualizada y diferenciada de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes*. En sus palabras "...Yo creo que ir rescatando las habilidades que cada uno tiene... Por ejemplo, hay niños que son mejor para expresarse, otros que van a ser mejor para escribir, otros resolución de problemas de la vida diaria, como que en ese sentido estoy aplicando la parte metodológica, o sea en el desarrollo de sus habilidades (...) eso siento yo" (Entrevistado 1P8).

Brindar este tipo de instrucción requiere no solo tener presente los contenidos a trabajar, sino también y muy especialmente, los *procesos y productos*. Por ello, la profesora R hace uso del computador y específicamente de variados juegos on line, con los cuales ella potencia en sus estudiantes tanto el *desarrollo de habilidades* como el *aprendizaje de conceptos* en torno al tema de cuidar el dinero. Ella reconoce aprendizajes en sus estudiantes en torno a habilidades y uso de conceptos como se evidencia a continuación: "...yo siento que han potenciado esa capacidad de razonar que tienen, los noto más, los noto más asertivos en las respuestas... siento que son más, como que piensan un poco más, como que se detienen un poco antes de dar la respuesta; eso yo creo que ha sido un logro; que los niños... han ido aplicando el concepto que nosotros aprendimos..." (Entrevistado 1P31).

En esta misma línea, el profesor P, en el curso "física al computing", que está implementando ac-

tualmente, trabaja con un grupo de estudiantes y se asegura de que ellos *usen habilidades clave que les permitan dar sentido a sus ideas y a la información*. En la descripción que se muestra a continuación, el profesor hace uso de estrategias de instrucciones que favorecen el empleo de *habilidades* por parte de los estudiantes y la construcción de *productos* (dispositivos, nuevas interfaces, etc.) que les permitan demostrar sus aprendizajes.

"...trabajamos con los estudiantes, cuando digo trabajamos, somos yo y los estudiantes, en pensar en estas nuevas posibilidades [desarrollar dispositivos, nuevas interfaces, formas de comunicación] y entonces tenemos, discutimos sobre, por ejemplo, cosas a partir ahora de sus intereses. ¿Qué les gustaría hacer? ¿Qué creen ellos que por ejemplo serían estos nuevos *gadget* o dispositivos? ¿Qué es lo que creen que hace falta, que no está? De alguna forma y ahí hay que hacer todo un trabajo de creación grupal que pasa por mezclar cosas, y esa es una técnica que usamos a menudo... hacemos una suerte de lluvia de ideas donde vamos creando diversas cuestiones, ideas que empiezan a surgir, digamos, tópicos que empiezan a mantenerse y entonces empezamos a trabajar en esa área..." (Entrevistado 3P31).

La flexibilidad y compartir roles en la construcción del aprendizaje entre el profesor y los alumnos se reconocen como elementos clave en la estructuración de clases diferenciadas. Trabajar en forma individual, en grupos, subgrupos o en la clase como un todo, favorece en los estudiantes el desarrollo de sus habilidades desde sus propios intereses y motivaciones. En algunos casos, el trabajo directo con el profesor potencia las necesidades particulares –individuales– de los estudiantes o en el trabajo en pequeños grupos, mientras que en otros, el profesor se convierte en uno más del grupo en el que trabajan en conjunto para desarrollar el proyecto inicialmente planteado.

El profesor P ilustra este elemento con las siguientes intervenciones: "...un proyecto que involucra a aproximadamente unos quince, veinte estudiantes, pero todo este proyecto que es grande, está dividido en varios subproyectos, de tal forma de mantener y salvar esta, esta idea...hay estudiantes que trabajan solitarios, por ejemplo, en áreas que son más específicas como, no sé po', por ejemplo tenemos un estudiante que está trabajando en programación de videojuegos..." (Entrevistado 3P16), "...yo básicamente entro de nuevo a la tercera pata, o uno más del grupo o acompañando este proceso para desarrollar sus ideas..." (Entrevistado 3P32).

Los estudiantes que participan en este tipo de cursos también le dan relevancia a compartir roles. En particular, el estudiante K, quien participa de los cursos generados por el profesor P en su academia,

explicita claramente cómo el profesor tiene un rol flexible en el desarrollo del proceso de aprendizaje. En sus palabras, “la relación con el profesor no es la que se acostumbra. El profesor guía el trabajo, a medida que también aprende y crea con nosotros. Es como un compañero con conocimientos más avanzados en el tema tratado, como el líder de cualquier proyecto” (Entrevistado 1-3P).

Las intervenciones anteriores ponen en evidencia también la consideración de los *procesos de evaluación como formativos* en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se muestran en las discusiones grupales generadas en el curso implementado por el profesor P o en las participaciones que los estudiantes realizan durante el desarrollo de las sesiones desarrolladas en el curso “cuidando nuestro dinero”, como lo indica la profesora R, la evaluación es un proceso que no se presenta fragmentado ni desligado de lo que se aprende. Los procesos de reflexión funcionan como instancias evaluativas en las cuales los estudiantes van construyendo su propio camino de aprendizaje.

Estos procesos de evaluación también se evidencian cuando el profesor reporta que sus estudiantes hicieron transferencia de sus aprendizajes a las experiencias laborales de sus padres. El profesor C refiere que sus estudiantes aplicaron sus conocimientos de teselaciones aprendidos en los trabajos que sus padres realizan. En sus palabras, “...Varios niños... que trabajan con sus papás... han ido incorporando parte de sus conocimientos [sobre teselaciones] en la lección de cómo poder colocar las palmetas [en un piso] de manera que vayan dando otra forma” (Entrevistado 2P27). La profesora R reporta una situación similar cuando uno de sus estudiantes indica “yo eso se lo voy a contar a mi mamá, se lo voy a decir que ella tiene que volver a invertir toda la plata [en su negocio de venta de alimentos], no solo lo que está ganando” (Entrevistado 1P44).

En definitiva, la evaluación también permite evidenciar el uso de aprendizajes de la escuela en el contexto real. Al transferir lo aprendido, los estudiantes mostraron su habilidad y comprensión con esta temática.

Discusión

Después de haber presentado algunas interpretaciones y un conjunto de descripciones –extraídas del discurso de los tres profesores– que las ejemplifican, se hace necesario resumir aquellas coincidencias presentadas. Los hallazgos apuntan a aquellos elementos que el programa de perfeccionamiento les aportó para:

1. Repensar su concepción de docencia y reconstrucción de la misma, a partir de un proceso de reflexión dinámico y continuo.

2. Reconocer la importancia de tres conocimientos de base necesarios para una enseñanza efectiva, a saber: el conocimiento disciplinario, el conocimiento didáctico del mismo y además, el reconocimiento de las necesidades de sus estudiantes.
3. Considerar los objetivos, las actividades, el tiempo, las habilidades y las actitudes como los recursos necesarios al momento de planificar.
4. Tener presente elementos clave en la construcción de espacios en los que se potencie una educación diferenciada.

En conjunto, los resultados de las tres experiencias prácticas dan relevancia a dos aspectos en el diseño de programas tendientes a capacitar profesores y que persiguen como objetivo final el impacto de estas en el aula. Primero, hay que tener en cuenta producir oportunidades de formación cercanas al contexto escolar del profesor y que posibiliten de alguna manera espacios en los que se coconstruye conocimiento (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson & Orphanos, 2009; Cole, 2004). Segundo, tal como se planteó en la revisión de la literatura, si se quiere impactar el aula de clase, se debería concebir a los profesores como aprendices activos y no meros receptores de información (Devlin, 2006; Easton, 2008). Es decir, cuando la formación entregada les proporcione conocimientos y habilidades que den sustento a la realización de cambios en su práctica (Cole, 2004).

El método de estudio de caso permitió entender cómo la pasantía PENTA UC impacta no solo la práctica pedagógica de los tres profesores, sino también concepciones más profundas que hacen parte de su *éthos* como docentes. Los resultados obtenidos permiten afirmar que este programa de perfeccionamiento, desde la experiencia de estos tres profesores, es una modalidad que favoreció cambios educativos sustantivos en cada contexto particular. Estos cambios se dan gracias a que se conjugan no solo *conocimientos y habilidades*, sino también *actitudes y aspiraciones*, lo cual produce cambios significativos en las prácticas educativas en general. Al igual que algunas modalidades de formación anglosajona ya lo ejemplifican (Van Tassel-Baska & Johnsen, 2007; Pfeiffer, 2003), la pasantía es un programa que tiende puentes entre la educación general y la educación de talentos, lo cual se hace evidente en la práctica pedagógica de los docentes, tal como se presentó desde un inicio en su diseño (García & Arancibia, 2007) y en los resultados obtenidos con este estudio.

Puntualmente, las categorías que emergieron en este estudio reafirman el establecimiento de este puente entre la educación general y la educación de

talentos, tal como lo señalaban Christy Folsom (2006) y Joyce van Tassel-Baska y Susan K. Johnsen (2007). En este estudio, los profesores propendieron por la aplicación de estrategias de enseñanza que favorecieron una educación diferenciada, el reconocimiento de las diferencias individuales y el diseño de currículos que potenciaban tanto el desarrollo de habilidades y actitudes como de conocimientos.

Es evidente que la incorporación de estos elementos en sus prácticas impactó también la concepción de docencia y los conocimientos base necesarios en su práctica docente. Los procesos de reflexión llevados a cabo por estos profesores se convirtieron en una mirada al trabajo docente como una actividad que requiere la incorporación de cuerpos teóricos especializados no solo en la disciplina que enseña, sino también en el cómo se enseña. Aspectos considerados como aislados del aprendizaje de sus estudiantes y que debiesen estar presentes al plantear programas de formación de profesores, como lo señalaron James Hiebert, Anne K. Morris, Dawn Berk y Amanda Jansen (2007). Así, se aprecia que los profesores se enfrentaron a una significativa reestructuración de su práctica pedagógica. En esta, resalta la necesidad de propender por un clima de enseñanza que promueva altos niveles de aprendizaje en sus estudiantes, es decir, que fortalezca en ellos el desarrollo de operaciones cognitivas superiores (Folsom, 2006).

Como lo señalaron Christy Folsom (2006) y James Hiebert, Anne K. Morris, Dawn Berk y Amanda Jansen (2007) en sus investigaciones, este estudio permite establecer un vínculo directo entre lo que ocurre en la enseñanza, explicitado a partir de las categorías emergentes en este estudio, y la investigación. En particular, las categorías obtenidas orientan tanto la práctica de los profesores participantes como la de otros profesionales que buscan generar ambientes potenciadores de habilidades en sus estudiantes. Así mismo, estas orientan la investigación de habilidades de enseñanza que potencien ambientes enriquecidos para los estudiantes.

Conclusión

Dadas las características metodológicas de este estudio, no se pretende ser conclusivos ni generalizar los resultados, pero sí plantear conclusiones y sugerencias fundadas en ellos. Lo primero es resaltar, a partir de los hallazgos de este estudio, la importancia de determinar en las fases de diseño y construcción de programas de formación de profesores cuáles son aquellos conocimientos, habilidades, actitudes que se pretende potenciar y cuáles son las mejores estrategias metodo-

lógicas para lograrlo. Segundo, cuál es la concepción de docencia que queremos transmitir y que a futuro impactará las prácticas pedagógicas. Tercero, qué tipo de experiencias de enseñanza-aprendizaje favorecen un rol activo por parte de los profesores involucrados en ese programa de formación. Lo anterior tiene implicaciones trascendentales en el planteamiento e implementación de programas que tienen como propósito generar cambios profundos en prácticas y concepciones que incidan en la educación general.

Por tanto, no es trivial pensar que las instituciones encargadas de formar profesores y de brindar programas de profesionalización a esos profesionales, requieran repensar cuán competentes están formando a sus profesores tanto en el conocimiento disciplinario como en el conocimiento pedagógico. En este sentido, el núcleo del planteamiento de programas de formación debería contener ambos elementos. Adicionalmente, las instituciones encargadas de formar docentes deberían evaluar los espacios usados para analizar y reflexionar sobre la práctica pedagógica, pues justamente a partir de estos espacios de reflexión se pueden generar instancias que aseguren el fortalecimiento del saber tanto como del saber-hacer.

Por otro lado, las experiencias compartidas en este artículo permiten evidenciar tanto a los profesores como al sistema educativo, mejores caminos para aproximarse a una educación de calidad que considere las necesidades particulares de nuestros estudiantes. En particular, a partir de estas experiencias se evidenció en forma positiva la incorporación en su discurso de una conceptualización sobre lo que significa una educación diferenciada y, además, huellas para reconocerla en su praxis. En este caso, se reconoce cómo –desde experiencias dirigidas a la formación de profesionales en educación de talentos– los profesores de aula regular pueden enriquecer sus prácticas y, a su vez, generar ambientes de aprendizaje que estimulen a sus estudiantes a aprender y explorar el mundo en busca de nuevas formas de hacerlo.

En esta misma línea, este estudio abre futuros espacios de investigación que apuntan por ejemplo a reconsiderar una constelación de aprendizajes necesarios cuando formamos a futuros profesores y sobre todo, al formador de formadores, no solo a profesores en ejercicio. Otra línea puede plantearse desde la consideración de las expectativas de los profesores, aspecto que no fue contemplado directamente en este estudio y que, podría tener un alto impacto en cómo se lleva a la práctica lo aprendido. Finalmente, y no por ello menos importante, este estudio abre un camino en Latinoamérica en relación con la publicación de experiencias similares que, planteadas desde la educación de talentos, generen impactos en la educación regular.

Sobre la autora

Elsa Piedad Cabrera-Murcia es licenciada en Educación especial, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magister en Ciencias de la Educación. Doctora en Psicología, Pontificia Universidad Católica, PUC, de Chile. Realizó un posdoctorado en el Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos, Programa Educacional para Niños con Talentos Académicos, PENTA UC, donde coordinó el Área de Educación y Capacitación. Actualmente, es profesora asistente adjunta en la Facultad de Educación de la PUC.

Referencias

- Bassey, M. (2001). A Solution to the Problem of Generalisation in Educational Research: Fuzzy Prediction. *Oxford Review of Education*, 27 (1), 5-22.
- Benavides, M.; Maz, A.; Castro, E. & Blanco, R. (eds) (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf>
- Cole, P. (2004). Professional Development: A great way to avoid change. *Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria, IARTV Seminar Series, Victoria*, 140, 1-24. Disponible en: <http://www.edstaff.com.au/docs/Peter%20Cole%20-%20PD%20A%20great%20way%20to%20avoid%20change.pdf>
- Devlin, M. (2006). Challenging Accepted Wisdom about the Place of Conceptions of Teaching in University Teaching Improvement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18 (2), 112-119. Disponible en: <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE89.pdf>
- Easton, L. B. (2008). From Professional Development to Professional Learning. *Phi Delta Kappan*, 89 (1), 755-761. Disponible en: <http://www.highbeam.com/doc/1G1-180407482.html#>
- Esteves, M. (2009). Construction and Development of the Professional Competences of Teachers. *Sísifo, Educational Sciences Journal* (08), 33-44. Disponible en: http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_ManuelaEsteves.pdf
- Ferraro, J. (2000). *Reflective Practice and Professional Development*. *ERIC Digest*. Washington: Education Resources Information Center (ERIC) Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. Disponible en: <http://www.ericdigests.org/2001-3/reflective.htm>
- Folsom, C. (2006). Making Conceptual Connections between Gifted and General Education: Teaching for Intellectual and Emotional Learning (TIEL). *Rooper Review*, 28 (2), 79-67. Disponible en: <http://www.tielinstitute.com/articles/connections.pdf>
- Garate, C. (2008). *A crear... tú puedes teselar*. Curso construido en la pasantía. Manuscrito no publicado.
- García, C. & Arancibia, V. (2007). Pasantía PENTA UC: Una Propuesta Innovadora de Desarrollo Profesional Docente. *Psykhé*, 16 (1), 135-147. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282007000100011&script=sci_arttext
- Hiebert, J.; Morris, A.; Berk, D. & Jansen, A. (2007). Preparing Teachers to Learn from Teaching. *Journal of Teacher Education*, 58 (1), 47-61.
- Pfeiffer, S. (2003). Challenges and Opportunities for Students Who Are Gifted: What the Experts Say. *Gifted Child Quarterly*, 47 (2), 161-169.
- Poskitt, J. & Taylor, K. (2005). *Assess to Learn [AtoL] professional development: impact on teacher learning*. Report to Ministry of Education. Palmerston North: Massey University. Disponible en: 2008: http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0004/28165/Eval_Nat_Edu_Findings_Formatted2.pdf 2005: <http://www.educationgroup.co.nz/Publications/Assess%20to%20learn%20professional%20development%20-%20impact%20on%20teacher%20learning%20-%20Poskitt%20and%20Taylor.pdf>
- Rojas, R. M. (2009). *Cuidando nuestro dinero*. Curso construido en la pasantía. Manuscrito no publicado.
- Sánchez, G. (2010, septiembre). *Percepciones de los profesionales en formación de pedagogía en educación general básica sobre los recursos movilizados en su inserción en el aula, durante la práctica profesional*. *Logros y Dificultades*. Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación. Santiago de Chile, Chile. Disponible en: http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/216_GSanchez_Precepciones_profesionales_recursoso.pdf
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tassel-Baska, J. van & Johnsen, S. (2007). Teacher Education Standards for the Field of Gifted Education: A Vision of Coherence for Personnel Preparation in the 21st Century. *Gifted Child Quarterly*, 51 (2), 182-205.
- Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom. Responding the Needs of All Learners*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD.

- Tomlinson, C. A.; Kaplan, S. N.; Renzulli, J. S.; Purcell, J.; Leppien, J. & Burns, D. (1999). *The Parallel Curriculum: A Design to Develop High Potential and Challenge High-Ability Learners*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Torres, P. (2007). *Informe de proyecto de innovación pedagógica*. Manuscrito no publicado.
- Wei, R. C.; Darling-Hammond, L.; Andree, A.; Richardson, N. & Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad. Technical Report*. Dallas, Stanford: National Staff Development Council, NSDC & School Redesign Network, SRN Leads Stanford University. Disponible en: http://www.srnleads.org/resources/publications/pdf/nsdc_profdev_tech_report.pdf
- Zainal, Z. (2007). Case Study as a Research Method. *Jurnal Kemanusiaan*, 9, 1-6. Disponible en: www.fppsm.utm.my/download/doc_download/48-case-study-as-a-research-method.html