

Perfil docente para *alumnos/as con altas capacidades*

A Teaching Profile for Gifted Students
Profil de l'enseignant pour les élèves à hautes capacités
Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades

Fecha de recepción: 10 DE NOVIEMBRE DE 2011 / Fecha de aceptación: 23 DE ABRIL DE 2013

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201306)5:11<133:PDPAAC>2.0.TX;2-P

Escrito por MARÍA LEONOR CONEJEROS-SOLAR

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
VALPARAÍSO, CHILE
leonor.conejeros@ucv.cl

MARÍA PAZ GÓMEZ-ARIZAGA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
VALPARAÍSO, CHILE
maria.gomez@ucv.cl

ELIZABETH DONOSO-OSORIO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
VALPARAÍSO, CHILE
elizabeth.donoso@ucv.cl

Resumen

El presente artículo tiene por objeto determinar un perfil de competencias docentes construido desde la percepción de estudiantes con altas capacidades pertenecientes a un programa universitario para talentos académicos. Se utiliza una metodología cualitativa con una estrategia documental de carácter retrospectivo. Los resultados indican que los estudiantes realizan una evaluación profunda sobre la docencia, incluyendo elementos pedagógicos como flexibilidad, ritmo e integración teoría-práctica. Las percepciones de los estudiantes, poco incorporadas en discusiones relativas a la enseñanza, permiten repensar y delinear un perfil de las competencias docentes relevadas para un trabajo pedagógico efectivo con talentosos en el aula.

Palabras clave autor

Talento académico, perfil docente, percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza, prácticas pedagógicas.

Palabras clave descriptor

Perfil profesional, percepción social, práctica pedagógica, trabajo calificado, competencias del docente.

Transferencia a la práctica

Contar con docentes capacitados en atender educativamente a estudiantes con altas capacidades es relevante para el que-hacer docente, debido a la importancia de potenciar todo el espectro de necesidades educativas en el aula. Se requiere un conocimiento profundo de las características de este grupo y de cómo atenderlos educativamente. Docentes flexibles, con buen manejo pedagógico, que estimulen las habilidades de pensamiento superior, que manifiesten una actitud de apertura, de madurez y disposición a acompañar a los estudiantes en el desarrollo de su potencial, entre otras, son características que se requieren con urgencia en la formación inicial y continua de los docentes.

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

Conejeros-Solar, M. L.; Gómez-Arizaga, M. P. & Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 393-411.

Key words author

Gifted Students, Teachers' Profile, Students' Perceptions of Teaching, Pedagogical Practice.

Key words plus

Professional Profile, Social Perception, Teaching Practice, Skilled Labor, Teacher Qualifications.

Abstract

This paper pretends to establish a profile of competences for teachers, using the perception of gifted students enrolled in a talent program at a University. A qualitative methodology and a retrospective documentation strategy are used. The results suggest that students profoundly assess the education they receive, including pedagogical aspects such as flexibility, rhythm and integration of theory and practice. The perceptions of students, which are rarely included in discussions on teaching, allow us to rethink and shape a profile of competences for teachers assigned to gifted students in order to be pedagogically effective.

Transference to practice

To train teachers who are able to fulfill the needs of gifted students is important in education, as in the classroom the whole spectrum of educational needs should be taken into account. Profound knowledge of the features of this group and how to approach them is needed. In all stages of teacher training it is urgent that attention is given to flexibility in teaching, pedagogical skills, stimulating superior thinking, open-mindedness, maturity and availability to accompany students in the development of their potential.

Mots clés auteur

Talent académique, profil de l'enseignant, perceptions des étudiants par rapport à l'enseignement, pratiques pédagogiques.

Mots clés descripteur

Profil professionnel, perception sociale, pratique pédagogique, main-d'œuvre qualifiée, compétence des enseignants.

Résumé

Le présent article a pour objet la détermination d'un profil de compétences d'enseignement construites depuis la perception d'étudiants à d'hautes capacités qui appartient à un programme universitaire pour les talents académiques. On utilise une méthodologie qualitative avec une stratégie documentaire de caractère rétrospectif. Les résultats indiquent que les étudiants réalisent une évaluation profonde sur l'enseignement, qui inclut les éléments pédagogiques tels que la flexibilité, le rythme, l'intégration théorie-pratique. Les perceptions des étudiants, peu incorporées dans les débats relatifs à l'enseignement, permettent de repenser et dessiner un profil de compétences d'enseignement nécessaires pour un travail pédagogique effectif avec les étudiants talentueux.

Transfert à la pratique

Compter avec les enseignants capacités pour répondre aux besoins éducatifs des étudiants à d'hautes capacités est important pour le travail de l'enseignant, étant donné l'importance de favoriser tout le spectre de besoins éducatifs dans la salle de classe. On requière d'une connaissance profonde des caractéristiques de ce groupe et de comment répondre à leur éducation. Les enseignants flexibles, avec un bon usage pédagogique, qui stimulent les habilités de la pensée supérieure, qui manifestent une ouverture d'esprit, de maturité et disposition à accompagner à leurs étudiants dans le développement de leur potentiel sont entre autres caractéristiques requises avec urgence dans la formation initiale et continue des enseignants.

Palavras-chave autor

Talento acadêmico, perfil docente, percepções dos estudantes sobre o ensino, práticas pedagógicas.

Palavras-chave descritor

Perfil profissional, percepção social, prática pedagógica, mão de obra qualificada, competência do professor.

Resumo

O presente artigo tem como objetivo determinar um perfil de competências docentes, construído a partir da percepção de estudantes com altas capacidades, pertencentes a um programa universitário para talentos acadêmicos. Utiliza-se uma metodologia qualitativa com uma estratégia documental de caráter retrospectivo. Os resultados indicam que os estudantes realizam uma avaliação profunda sobre a docência, onde abordam elementos pedagógicos como flexibilidade, ritmo e integração teoria-prática. As percepções dos estudantes, pouco incorporadas em discussões relativas ao ensino, permitem repensar e delinear um perfil das competências docentes relevantes para um trabalho pedagógico efetivo com alunos talentosos na sala de aula.

Transferência à prática

Contar com docentes capacitados para atender educativamente a estudantes com altas capacidades é relevante para a atividade docente, devido à importância de potencializar todas as necessidades educativas da sala de aula. Para isto se requer um conhecimento profundo das características deste grupo e das formas de como atendê-lo educativamente. Docentes flexíveis, com bom manejo pedagógico, que estimulem as habilidades de pensamento superior, que manifestem uma atitude de abertura, de maturidade e disposição a acompanhar aos estudantes no desenvolvimento de seu potencial, entre outras, são características que se requerem com urgência na formação inicial e contínua dos docentes.

Introducción

La educación debe adecuarse a las demandas sociales, culturales, políticas y económicas de la sociedad, para dar respuesta a sus retos y desafíos. Uno de estos retos consiste en mejorar la práctica docente, a partir de la formación inicial y con la capacitación continua (Ander-Egg, 2005). En el contexto de la educación de talentos académicos, esto implicaría que los programas de formación docente incorporaran contenidos y prácticas vinculadas a conocer las necesidades educativas especiales de este grupo de estudiantado y cómo atenderlo. En este sentido, surge la necesidad de indagar en las competencias docentes que permitirían a un profesor desarrollar de manera integral a sus estudiantes, para avanzar al máximo de su potencial y desde esta perspectiva, profundizar en cuáles de esas competencias son mencionadas por los estudiantes como favorecedoras de su aprendizaje y por tanto, valoradas en el concierto de la relación pedagógica establecida. Es este último aspecto el que interesa relevar en este artículo, a fin de complementar los aportes teóricos que han buscado responder preguntas vinculadas a quiénes deberían atender a los estudiantes con altas capacidades en términos de sus características personales y competencias pedagógicas. Esta temática es de suma relevancia para los programas y sistemas educativos que buscan atender a esta población y se vincula directamente a aspectos que debiesen ser considerados en la formación y selección de estos docentes. Un estudiante con altas capacidades que no recibe una educación sistemática que estimule su potencial terminará por no desarrollarlo. De esta manera, las habilidades naturales superiores al promedio pueden mantenerse en el nivel de potencial y no traducirse nunca en talento (Gagné, 2004). Los estudiantes con altas capacidades requieren alguien que pueda acompañarlos en la búsqueda de respuestas y que se preocupe por conocerlos y apoyarlos de manera genuina.

Marco conceptual

Competencias docentes necesarias para el trabajo con estudiantes con altas capacidades

Michael Barber y Mona Mourshed (2008) señalan que “la calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes” (p. 16). En este sentido, cobran relevancia la persona del docente y su formación, ya que sin duda estos facilitarán el desarrollo de sus alumnos, al desafiar sus capacidades y estimular la expresión de sus potencialidades (Bralic & Romagnoli, 2000).

La enseñanza que se brinda a los estudiantes talentosos debe tener como objetivo básico proporcionar una educación adecuada a las capacidades y características de cada alumno. Todo diagnóstico, toda intervención y toda orientación deben ir dirigidos a obtener ese fin.

Kirsi Tirri (2008) indica que una clásica pregunta en educación es: “¿qué tipo de docente es un buen profesor?” (p. 315) y en el ámbito de la educación de talentos: ¿cuál es el mejor profesor para los estudiantes con altas capacidades? A este respecto, como lo indican Cándido Genovard, Concepción Gotzens, María del Mar Badía y María Teresa Dezcallar (2010) no se dispone de respuestas concluyentes, pero sí de aportaciones que han contribuido con generalizaciones y propuestas. Según estos autores, algunas de estas por su antigüedad deben ser consideradas con cautela y “con la perspectiva que el paso del tiempo otorga al conocimiento del tema” (p. 26).

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

Este artículo de investigación se deriva del proyecto *Identificación de características docentes ideales a partir de las percepciones de los estudiantes*, desarrollado en el Programa Beta de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, BETA-PUCV, que buscó determinar un perfil de competencias docentes construido desde la percepción del alumnado.

Los debates al respecto de las competencias y características de los docentes que trabajan con estudiantes con altas capacidades se refieren a lo que “debe” y “necesita” tener un docente. Virgil S. Ward ya en 1961, por ejemplo, propuso que los profesores de los estudiantes con altas capacidades debían poseer excelencia y estar entre los mejores de su profesión. Norman Mirman (1964) indicaba que debían poseer una actitud positiva hacia el talento, ser creativos y trabajadores. En esta búsqueda, Joan B. Nelson y Donald L. Cleland (1981) establecieron diferentes características que debieran estar presentes en esos docentes: (a) poseer un entendimiento del *self*, (b) comprender lo que es el talento, (c) proporcionar desafíos a los estudiantes, (d) estar preocupados con el proceso de aprendizaje y los productos generados por los alumnos/as, (e) entregar retroalimentación en vez de juzgar, (f) otorgar diferentes tipos de estrategias de aprendizaje, y (g) proporcionar un clima adecuado que fomente la creatividad y la toma de riesgos.

Si bien las competencias definidas son adecuadas para el trabajo con estudiantes talentosos, con el paso de los años la discusión se ha centrado en lo que “idealmente” debieran poseer los profesores, como la habilidad de apoyar e incentivar a los alumnos (Croft, 2003). Otros autores han establecido claramente que se debe poner atención, al igual que con los estudiantes, a las expectativas sobre los profesores, para evitar crear un “efecto paralizante” en los docentes, es decir, incapacidad de cumplir expectativas que son percibidas como muy altas e inalcanzables (Gallagher, 1975).

En la tabla 1 se presenta una sistematización de las características más relevantes de los profesores eficaces para estudiantes con altas capacidades encontradas en diversos estudios (Vialle & Quigley, 2002). Es posible concluir por esta clasificación que los profesores más eficaces poseen una compleja combinación de características que incluyen tres dominios (a) conocimientos y habilidades (b) estilo de enseñanza y manejo del grupo de clase y, (c) cualidades interpersonales.

Tabla 1

Características más relevantes de los profesores eficaces para estudiantes con altas capacidades

Características	Fuente
Son sensibles y reconocen las necesidades cognitivas, sociales y emocionales de los estudiantes dotados	William E. Bishop, 1980; Blanka Burg, 1988; Ruth Davalos & Glenda Griffin, 1999; John F. Feldhusen, 1991; Jan B. Hansen & John F. Feldhusen, 1994; Karen C. Nelson & Nancy Prindle, 1992; M. Sue Whitlock & Joseph P. DuCette, 1989
Tienen habilidades para adaptar y diferenciar el plan de estudios de los estudiantes dotados	John F. Feldhusen, 1991; Karen C. Nelson & Nancy Prindle, 1992; M. Sue Whitlock & Joseph P. DuCette, 1989
Emplean estrategias que animen al estudiante a emplear altos niveles de pensamiento	John F. Feldhusen, 1991; Jan B. Hansen & John F. Feldhusen, 1994; Karen C. Nelson & Nancy Prindle, 1992
Proporcionan oportunidades de aprendizaje centradas en el estudiante	William E. Bishop, 1980; Ruth Davalos & Glenda Griffin, 1999
Actúan como facilitadores o como guías en el aprendizaje	Ernesto M. Bernal, 1994; M. Sue Whitlock & Joseph P. DuCette, 1989
Crean un ambiente no amenazador o de presión de aprendizaje	Jan B. Hansen & John F. Feldhusen, 1994
Saben organizarse bien	William E. Bishop, 1980; John F. Feldhusen, 1991; Cleborne D. Maddux, Ina Samples-Lachmann & Rhoda E. Cummings, 1985
Poseen un conocimiento profundo sobre el tema	William E. Bishop, 1980; Blanka Burg, 1988; Linda J. Emerick, 1992; John F. Feldhusen, 1991; Judith Forman Lewis, 1982; Mary Jean Goertz & Linda Phemister, 1994; Cleborne D. Maddux, Ina Samples-Lachmann & Rhoda E. Cummings, 1985; Roberta M. Milgram, 1979

Continúa

Características	Fuente
Tienen variados intereses a menudo literarios y culturales	William E. Bishop, 1980
Son inteligentes	William E. Bishop, 1980; John F. Feldhusen, 1991; Judith Forman Lewis, 1982; Roberta M. Milgram, 1979
Son aprendices a lo largo de la vida	Ernesto M. Bernal, 1994; Linda J. Emerick, 1992
Piensan creativamente	William E. Bishop, 1980; Judith Forman Lewis, 1982; Jan B. Hansen & John F. Feldhusen, 1994; Cleborne D. Maddux, Ina Samples-Lachmann & Rhoda E. Cummings, 1985; Roberta M. Milgram, 1979; Karen C. Nelson & Nancy Prindle, 1992
Poseen excelentes habilidades comunicativas	William E. Bishop, 1980; Judith Forman Lewis, 1982
Están dispuestos a equivocarse	Ernesto M. Bernal, 1994; M. Sue Whitlock & Joseph P. DuCette, 1989
Poseen sentido del humor	Ernesto M. Bernal, 1994; Blanka Burg, 1988; Mary Jean Goertz & Linda Phemister, 1994; Cleborne D. Maddux, Ina Samples-Lachmann & Rhoda E. Cummings, 1985
Son entusiastas	John F. Feldhusen, 1991; Mary Jean Goertz & Linda Phemister, 1994; Jan B. Hansen & John F. Feldhusen, 1994; M. Sue Whitlock & Joseph P. DuCette, 1989

Fuente: Wilma Vialle & Siobhan Quigley, 2002

Cándido Genovard, Concepción Gotzens, María del Mar Badía y María Teresa Dezcallar (2010) señalan que el mejor profesor para alumnos con altas habilidades será el que los pueda guiar a la consecución de los aprendizajes deseados, por lo que resulta difícil encontrar un perfil de características garantizado y en este entendido, carecería de sentido buscarlo. Lo que sí sería relevante para estos autores es que “estos docentes den a conocer el carácter variable de los recursos intelectuales, motivacionales, culturales, etc. de los alumnos para enfrentarse a los procesos y tareas de aprendizaje, y la necesidad de hacer compatible dicha variabilidad con los objetivos del proceso instruccional que se lleva a cabo” (p. 29).

Profesores para estudiantes con altas habilidades: ¿qué los diferencia de los profesores para estudiantes promedio?

John F. Feldhusen (1985) argumentaba que el profesor para las altas habilidades debiese tener algunas de las mismas características y habilidades de sus estudiantes talentosos y en esta línea indicaba que los docentes que trabajaran con estudiantes con talentos especiales deberían también tener habilidades especiales y conocimientos respecto de las características particulares de estos niños que facilitan su desarrollo personal, social y académico (Feldhusen, 1997). Si bien sus docentes deben poseer las mismas características y competencias de todo buen profesor, estos desarrollan áreas específicas de experticia que no se requieren en la educación regular; los roles de estos docentes van más allá y difieren significativamente en los altos estándares que establecen para sus estudiantes y en las formas en que los motivan para lograr la excelencia, disfrutan buscando nuevas aproximaciones al proceso de enseñanza y aprendizaje, al valorar la creatividad expresada por sus estudiantes (Croft, 2003). Para Kirsi Tirri (2008), un buen profesor tiene un alto potencial para ser un buen docente para este grupo de estudiantes, pero requiere tener actitudes positivas hacia la alta habilidad. Jeanette P. Parker (1996) —al referirse a los estándares que la National Association for Gifted Children (NAGC), en Estados Unidos, establece para los educadores que trabajen con alta habilidad— indica que deben poseer un compromiso con el derecho de todas las personas a recibir oportunidades educativas que maximicen su potencial.

Formación de profesores para la atención de alumnos/as con altas capacidades

¿Cómo lograr que los profesores adquieran las competencias necesarias? Ante esta interrogante, surge el tema de la formación de profesores en el área de altas capacidades, el cual es un fenómeno incipiente en Chile, ya que hay pocas instancias educativas que permitan formar futuros docentes que comprendan y puedan atender educativamente a este grupo de estudiantes. Si bien en Chile hay algunas alternativas en posgrado, en el pregrado es solo por medio de módulos o cursos optativos (i.e. Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), pero no es parte de la formación integral de pregrado. Feldhusen (1991) afirmó que es altamente probable que los profesores que no reciben formación especial en pregrado en el área de talentos, no reciban capacitación una vez que estén trabajando en el sistema educativo, porque la educación de talentos no es un tema prioritario para el desarrollo profesional docente.

Investigadores que han estudiado el impacto de la formación o entrenamiento a docentes en esta área, han encontrado que los profesores capacitados tienen más habilidades para enseñar a estos alumnos/as y desarrollar mejores climas de aula que sus colegas que no recibieron formación (Hansen & Feldhusen, 1994). Del Siegle y Teri Powell (2004) encontraron que la formación en el área puede influir también en la percepción que tienen los profesores acerca de las altas capacidades. De esta forma, los profesores capacitados pueden valorar otros aspectos de la dotación—como la creatividad— y tener visiones más inclusivas de este grupo de estudiantado.

Los estudiantes como evaluadores de la enseñanza

La evaluación de la docencia y/o de la enseñanza por parte de estudiantes es un tema que ha sido investigado desde una perspectiva sumativa más que formativa, es decir, solo se han cuantificado los resultados de las evaluaciones pero no necesariamente se han incorporado las sugerencias de los estudiantes a las prácticas docentes. Sin embargo, los escasos estudios sobre la incorporación de la retroalimentación de los alumnos a las prácticas pedagógicas dan cuenta de un proceso que aporta riqueza tanto para profesores como para estudiantes. Julia Flutter (2007) analizó la investigación-acción llevada a cabo por un profesor, en la cual este, mediante el uso de cuestionarios, logró que los estudiantes evaluaran la calidad de sus clases. La retroalimentación entregada por los alumnos fue incorporada por el docente a sus prácticas pedagógicas y después de un tiempo, los estudiantes mostraron cambios significativos en sus resultados en pruebas estandarizadas.

Lamentablemente, las voces de los estudiantes no son siempre escuchadas en los debates acerca de educación, ya que la mayoría de las veces los alumnos/as son vistos más como beneficiarios de servicios educativos que participantes activos y críticos (Fullan, 1991). Poca atención se ha puesto en sus perspectivas sobre la educación y la enseñanza (Wilson & Corbett, 2007), y las investigaciones que involucran percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza recibida en las aulas son escasas (Shultz & Cook-Sather, 2001).

Así mismo, si bien hay bastante literatura acerca del perfil de docente “ideal” para estudiantes talentosos, no se han encontrado muchos estudios que investiguen de primera fuente cómo los estudiantes talentosos evalúan la enseñanza y/o las competencias docentes que ellos consideran importan-

tes para el desarrollo de su potencial desde su propia experiencia (Eilam & Virdegor, 2011). Además, no hay claridad sobre si la evaluación de las características docentes evaluadas por los estudiantes talentosos es la misma que hacen sus pares no talentosos (Vialle & Tischler, 2005). A partir de los escasos resultados encontrados en algunos estudios sobre percepciones de los estudiantes talentosos acerca de sus profesores, se ha encontrado que la evaluación de las características de estos docentes se dividen en tres grandes ámbitos: pedagógico, socioemocional e intelectual-cognitivo. Los investigadores han encontrado diferentes resultados acerca del peso de cada una de estas tres características docentes para un estudiante talentoso. Se ha encontrado, por ejemplo, que las estudiantes de sexo femenino favorecerían las cualidades socioemocionales por sobre las demás (Eilam & Virdegor, 2011; Vialle & Tischler, 2005); que los estudiantes de secundaria valoran más las características cognitivas que sus pares de primaria; y que habría diferencias culturales en la evaluación de la dimensión pedagógica (Eilam & Virdegor, 2011).

Características pedagógicas

James J. Gallagher, Christine Harradine y Mary Ruth Coleman (1997) encuestaron (cuantitativa y cualitativamente) a más de 800 estudiantes de enseñanza básica y media para conocer sus percepciones sobre los cursos y programas para estudiantes talentosos. Los investigadores encontraron que algunas asignaturas eran evaluadas como más desafiantes que otras (por ejemplo, matemáticas); sin embargo, los estudiantes no estaban conformes con el ritmo de las clases y la repetición de material que ya había sido aprendido. Otros aspectos demandados por los estudiantes eran más actividades prácticas, mayor complejidad en el contenido y más espacio para la reflexión personal.

Lannie Kanevsky y Tacey Keighley (2003), mediante un estudio de casos, investigaron en profundidad las percepciones de estudiantes talentosos sobre la educación recibida en sus establecimientos. Las autoras encontraron que muchos de los estudiantes tienden a aburrirse en sus clases, especialmente debido a características educativo-pedagógicas como enseñanza centrada en el profesor, uso excesivo de libros de texto y repetición de contenidos ya conocidos por los alumnos/as. Además, en los resultados de esta investigación se encontraron tres aspectos altamente demandados por los estudiantes, (a) la posibilidad de elegir contenidos (por ejemplo, libros para leer), procesos (por ejemplo, cómo aprender) y ambiente de aprendizaje (por ejemplo, con quién trabajan, a qué hora) (b) tener desafíos permanentes y (c) mayor complejidad en los contenidos y experiencias de aprendizaje.

Características socioemocionales

En un estudio temprano, Gayle Gear (1979) les preguntó a estudiantes talentosos sobre las características ideales de sus docentes. En la dimensión socioemocional, se mencionaron la empatía, un alto autoconcepto sobre sus capacidades y aptitudes académicas y ser capaz de llegar a ser un buen modelo para sus estudiantes.

Lannie Kanevsky y Tacey Keighley (2003), en su estudio sobre percepciones, también evaluaron características inter e intrapersonales de los docentes. Encontraron que la característica emergente más importante era *ser comprensivo*. Esto se traduce en profesores que no enjuician a los alumnos/as, son flexibles, tienen buen sentido del humor, están disponibles para resolver dudas y desafiar a los estudiantes, vienen preparados a las clases, usan métodos basados en indagación y descubrimiento, demuestran preocupación por los alumnos/as, y sobre todo, les gusta y gozan con su quehacer docente.

Wilma Vialle y Kornelia Tischler (2005), en un estudio con estudiantes talentosos de secundaria, encontraron, al igual que Lannie Kanevsky y Tacey Keighley (2003), que los estudiantes valoraban el sentido del humor del profesor y cuando este demostraba una actitud comprensiva y abierta hacia distintos puntos de vista. Los estudiantes en este estudio también evaluaron como *muy importante* el vínculo entre las características socioemocionales y el conocimiento y habilidades del docente. Específicamente, los alumnos valoraron la pasión del profesor por una o más disciplinas y la experticia demostrada en esa área.

Características Intelectuales

Wilma Vialle y Kornelia Tischler (2005) también encontraron que los estudiantes secundarios mencionaban diversas características intelectuales de sus profesores, como un buen manejo del contenido (un *experto* en su disciplina), capacidad de explicar con claridad, generar desafíos intelectuales en sus alumnos y promover altas expectativas en sus estudiantes acerca de lo que estos pueden lograr.

El problema que surge entonces es cómo incorporar las voces de los estudiantes talentosos en discusiones relevantes sobre competencias docentes y cambios en las metodologías de enseñanza a este grupo de alumnos. Incorporar al estudiante como protagonista y agente activo significa abrir el diálogo educativo de forma constructiva, de modo que las opiniones y percepciones de los alumnos aporten a las reflexiones de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas. Esta investigación pretende aportar en la creación de un enfoque sistemático de inclusión de la voz de los estu-

diantes talentosos, de modo que no solo la literatura aporte de forma unilateral al desarrollo e innovación de esta temática, sino que podamos tener todas las visiones que conforman el continuo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Objetivo

Determinar un perfil de competencias docentes construido desde la percepción del alumnado que fortalezca la comprensión sobre los aspectos relevados y oriente el quehacer docente.

Esto con el propósito de establecer —desde la evaluación que hacen los mismos estudiantes talentosos— cuáles son las competencias “ideales” que los profesores debieran tener para atender a las necesidades educativas de los estudiantes con altas capacidades.

Específicamente, se busca responder las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo es la evaluación que hacen los estudiantes talentosos de sus profesores?
2. ¿Qué características del profesor y del proceso de enseñanza y aprendizaje son las más valoradas por los estudiantes?

Metodología

Participantes

La población de estudiantes correspondió a todos aquellos alumnos identificados como talentosos y que forman parte del Programa de Talentos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Esta población corresponde a estudiantes de sexto año básico a cuarto año medio, pertenecientes a establecimientos escolares públicos, privados con apoyo estatal y privados. Sin embargo, en su mayoría, los estudiantes provienen de medios sociales con menores oportunidades económicas y sociales. La edad de los estudiantes se corresponde con los niveles escolares y fluctúa entre los 11 y los 17 años, con 51% de mujeres y 49% de hombres.

Se encuestó a toda la población, durante un período continuado de dos años (2009-2010), lo que generó un total de 334 evaluaciones, de las cuales 130 contenían respuestas abiertas y que podían ser objeto de análisis mediante herramientas de análisis apropiadas.

Si bien solo se trabajó con la población que es partícipe del Programa de Talentos, cabe señalar que este representa la única iniciativa regional y en consecuencia acoge alumnos preseleccionados de una población que puede llegar potencialmente a los 300.000 estudiantes no diferenciales, en el rango de edad mencionado (INE, 2010).

Diseño

La estrategia metodológica es cualitativa. La recolección y el reanálisis se llevan a cabo a partir de información recopilada previamente. Ello obliga a trabajar con el material archivado que está disponible. En consecuencia, este estudio se enmarca en la investigación documental, porque acude a información ya producida y que ha sido obtenida en instancias de investigación previas. En consecuencia, se trata de una investigación de carácter documental retrospectiva (Valles, 2000).

De acuerdo con el diseño, en la investigación documental, la información física recolectada en instancias o estudios previos es consultada con un nuevo propósito, para lo cual se define una unidad de análisis que permita rescatar y procesar solo la información que obedezca a esta definición. En este caso, la definición de unidad es física, pues recoge los datos que son aportados solo a la sección de preguntas abiertas del cuestionario (Cáceres, 2003). Una vez que la unidad ha sido fijada, se recolecta una muestra de las opiniones halladas en la sección de respuesta abierta del cuestionario. Esta recolección se rige por los mismos principios de muestreo estadístico tradicional; sin embargo, aquí el muestreo es de conveniencia, ya que es menester tomar todas las opiniones disponibles (Valles, 2000). Esta información es analizada en concordancia con los propósitos del estudio para hacer uso del análisis de contenido cualitativo y posteriormente se obtienen los resultados pertinentes a las cuestiones propuestas.

Instrumento

El instrumento fue construido *ad hoc* para realizar la evaluación de los cursos y talleres de los viernes y sábados en el contexto del programa con profesores que dictan clases especialmente diseñadas para esta población. Estas evaluaciones tienen una periodicidad trimestral, de modo que cada curso se evalúa en dos ocasiones durante su desarrollo.

El instrumento aplicado consta de dos secciones: una cuantitativa que incluye preguntas generales sobre la calidad del curso; luego se presentan 23 ítems que miden una serie de tópicos relativos a la calidad de la docencia impartida por el profesor (generación de un clima de aula apropiado, cumplimiento de aspectos administrativos y de gestión, evaluación y retroalimentación, entre otros), así como aspectos orientados a la autoevaluación del estudiante; la segunda sección se compone de preguntas abiertas que recogen la opinión libre de los alumnos relativa a las características

del curso en el que participó, así como a los atributos del profesor y su forma de abordar la enseñanza (anexo 1, Beta, 2009).

El análisis y los resultados obtenidos en este trabajo provienen del análisis cualitativo aplicado a las 130 respuestas dadas a la sección de preguntas abiertas del instrumento descrito. Como tal, esta información constituye un corpus textual de interés sobre el cual pueden aplicarse métodos de segmentación, codificación, interrelación e integración.

En términos de su validación, el instrumento fue construido por el equipo profesional del programa, aunque su desarrollo ha sido progresivo desde los inicios del proyecto educativo, y ha sido modificado a lo largo del tiempo para considerar la evaluación de los jueces, los resultados parciales obtenidos y la retroalimentación de los estudiantes a quienes se les ha aplicado.

Procedimiento

El trabajo concreto se realizó en etapas. La primera, con base en la unidad de análisis física definida, consistió en un rastreo y revisión de las evaluaciones disponibles, esto implicó una búsqueda exhaustiva de todas las opiniones sobre los cursos y talleres evaluados entre los años 2009 a 2010. En la segunda etapa, se clasificaron estas evaluaciones en relación con aquellas que contaban con comentarios y opiniones en la sección cualitativa y aquellos que no lo presentaban, seleccionando solo aquellas que presentaban comentarios y opiniones. Evidentemente, esto implicó muestrear todas las opiniones disponibles en la población de evaluaciones archivadas. Una tercera etapa consistió en realizar el análisis de los datos y hallazgos a fin de elaborar una síntesis comprensiva total.

Análisis de datos

En concordancia con el diseño utilizado, el proceso analítico se enmarca en un análisis secundario (Long-Sutethall, Sque & Addington-Hall, 2010; Van Logchem, Kantebeen, Reenders & Hoogenboom, 1996), puesto que procesa datos que fueron obtenidos originalmente para responder cuestiones distintas a las que emergen en este trabajo y que justifican el reanálisis de la información.

Este análisis secundario fue llevado a cabo mediante el análisis del contenido cualitativo (Cáceres, 2003; Elo & Kyngäs, 2007; Mayring, 2000), que tiene el propósito técnico de clasificar los elementos de un mensaje en categorías, aunque en su faceta cualitativa va más allá, al intentar descubrir los significados de discursos, historias y textos, entre otros (Porta & Silva, 2003). Aunque no tiene reglas sistemáticas prescritas, aún pueden reconocerse algunas fases de proceso analítico: a) sobre el material textual obtenido en virtud de la unidad de análisis, b) la información es agrupada o segregada en función de las temáticas que surjan de la lectura de cada una de las respuestas abiertas presentes en el corpus documental, c) aquellos grupos de información que configuren una unidad de sentido en particular, son codificados con una etiqueta con significado teórico para el estudio, d) relacionando posteriormente aquellos códigos que denotan un vínculo en función de sus propiedades, e) construyendo de este modo un entretejido de sentido teórico, ya sea formal o sustantivo (Glaser & Strauss, 1999) que dio origen a categorías de mayor nivel de abstracción y que se esperaba apuntaran a dar cuenta de los objetivos establecidos en el estudio.

Hay ventajas en el uso de esta técnica (Gómez-Mendoza, 2000) que favorecieron su adopción: a) es indirecta, es decir, trabaja con documentos

y no directamente con los involucrados, b) las producciones a analizar son diversas, c) los documentos pueden haber sido elaborados por una o más personas, d) permite trabajar con el lenguaje y las expresiones, e) se puede trabajar de manera cuantitativa o cualitativa con los datos.

Resultados

¿Cómo es la evaluación que hacen los estudiantes talentosos de sus profesores?

En términos generales, se puede observar que muchos de los estudiantes talentosos, al evaluar la docencia, lo hace de manera profunda, cuidando el lenguaje utilizado y con manejo de terminología pedagógica en algunos casos. Si bien los comentarios emitidos por los estudiantes no son extensos, se puede apreciar que estos son claros y precisos, y saben qué aspectos de la enseñanza consideran más relevantes para su aprendizaje:

Me gustaría que el curso fuera un poco más didáctico, con más material de apoyo y actividades más variadas (estudiante de enseñanza media).

La forma de enseñar de las profesoras me permitió aprender y me hizo interesarme más sobre los temas abordados (estudiante de enseñanza básica).

Se puede apreciar que los estudiantes, al evaluar cursos y talleres, y también la figura del profesor, hacen referencia tanto a aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, e incluyen aspectos relacionales o socioemocionales, que tienen relación con la forma en que el docente establece un nexo con sus alumnos, y con la forma en que este fomenta la interacción y participación genuina de los estudiantes en el aula.

La cercanía de los profesores me hizo sentir más segura (estudiante de enseñanza media).

El taller me parece muy bueno porque estimula la participación y la integración de los compañeros, siendo una gran ayuda para el desarrollo de nuestra personalidad y buena comunicación (estudiante de enseñanza básica).

La opinión de los estudiantes respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje es realizada de manera evaluativa, mencionando aspectos que ellos vivenciaron y que fueron un aporte a su aprendizaje, y también elementos que ellos consideran que faltaron para un buen desarrollo de la clase y que los profesores podrían contemplar a futuro.

Creo que las clases podrían ser más vivas y no encerrados, hacer más actividades prácticas (estudiante de enseñanza básica).

Solo variar la forma de trabajo porque siempre era data, explicación y dibujar (estudiante de enseñanza básica).

¿Qué características del profesor y del proceso de enseñanza y aprendizaje son las más valoradas por los estudiantes?

Como se mencionaba anteriormente, los estudiantes realizan una evaluación —aunque concisa— clara y seria sobre sus experiencias de aprendizaje en cursos y talleres. Las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza en sí y del docente son variadas y aportan riqueza y complejidad al proceso evaluativo. A continuación, se presentan las categorías elaboradas a partir de la percepción de los estudiantes sobre temas considerados relevantes acerca de la enseñanza y la persona del docente. Es necesario

mencionar que las opiniones de los alumnos y las citas escogidas revelan tanto las evaluaciones positivas como las necesidades de los estudiantes y sus sugerencias para mejorar el curso o taller.

Pensamiento complejo y desafíos intelectuales

Este aspecto fue el más recurrente en las evaluaciones de la docencia (25%). Se refiere a la estimulación y promoción de un pensamiento complejo, es decir, que va más allá de un simple análisis. Así mismo, son docentes que presentan desafíos y exigencias a los estudiantes en términos intelectuales, y que permiten una mayor profundización de las temáticas abordadas. Por último, se evidencia en esta categoría la importancia del uso de habilidades de orden superior, como el pensamiento crítico y la creatividad.

Me hizo preguntarme mucho (estudiante de enseñanza básica).
Desarrolla la capacidad de análisis que uno puede tener, la capacidad crítica y el cuestionamiento (estudiante de enseñanza media).
Este curso me ha parecido muy bueno, porque me ha fomentado mucho mi creatividad (estudiante de enseñanza básica).
Presentaba retos muy bajos, el tema podría haberse desarrollado de otras formas que lo hiciera más atractivo para todos (estudiante de enseñanza media).

Integración entre teoría y práctica

Corresponde al segundo de los aspectos más recurrentemente mencionados (19%). Los estudiantes valoran y a la vez solicitan más oportunidades para integrar la teoría y la práctica, con actividades que les permitan este proceso. Esta dimensión práctica tiene relación con actividades que se pueden realizar tanto dentro (como experimentos) como fuera del aula (como salidas a terreno).

Todos los temas tratados los llevamos a la práctica en experimentos, haciendo el aprendizaje más significativo (estudiante de enseñanza media).
Que hiciéramos más salidas a terreno, por ejemplo a un centro periodístico o a una editorial (estudiante de enseñanza básica).
Combina lo teórico y lo práctico, lo hace más interesante (estudiante de enseñanza media).
Nos enseñan a ser verdaderos investigadores, nos hacen hacer investigaciones (estudiante de enseñanza básica).

Flexibilidad y diversidad en los métodos de enseñanza

Otro elemento igualmente recurrente que el anterior (19%) es el que se refiere a la reflexión y petición de los alumnos acerca de la necesidad de contar con un amplio abanico de actividades en el desarrollo de una clase, que permita a los estudiantes demostrar sus aprendizajes de diferentes maneras de acuerdo con sus propias características. Ellos esperan que el guion no sea siempre el mismo (como exposición del profesor y luego trabajo grupal), sino que el docente tenga la flexibilidad para variar su repertorio pedagógico.

Otra forma de demostrar mis aprendizajes, pues me parece demasiado plástica (estudiante de enseñanza media).
Es un poco aburrida la manera de enseñar de la profesora, ya que todas las clases son casi iguales, no varía en actividades, ni cosas así (estudiante de enseñanza básica).

No más rutina. Era siempre lo mismo, tendrían que cambiar un poco las clases (estudiante de enseñanza básica).

Ritmo (o la necesidad de “dinamismo”)

Otro aspecto, cuya recurrencia fue de 8%, es la necesidad de que la clase tenga un ritmo adecuado, es decir, que no sea estática sino más bien “dinámica”. Esta palabra en particular surge en muchos de los comentarios de los alumnos, y se puede interpretar inicialmente como una necesidad que los profesores emprendan un paso más rápido para lograr más y mejores aprendizajes en los estudiantes.

La forma dinámica con que se hacían las clases resultó un método interesante para aprender (estudiante de enseñanza media).

Considero que las clases fueron muy dinámicas, lo que nos ayuda a aprender de una forma muy didáctica (estudiante de enseñanza básica).

El sistema de enseñanza es muy lento (estudiante de enseñanza básica).

Elementos socioemocionales y relacionales

Las evaluaciones de los estudiantes también hacen referencia a elementos de carácter relacional (12%). Este aspecto tiene relación con los lazos que se establecen entre profesores y estudiantes y la confianza que se establece entre estos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. La cercanía y la preocupación aparecen como temas de alta importancia para este grupo de estudiantes.

El contenido del curso me gustó mucho y además la cercanía de los profesores me hizo sentir más segura (estudiante de enseñanza básica).

Las profesoras necesitan mayor capacidad para comunicarse con los jóvenes (estudiante de enseñanza básica).

Profesores preocupados por nuestra comprensión y aprendizajes (estudiante de enseñanza media).

Discusión

Limitaciones

Las limitaciones que emergen de este estudio tienen relación, por una parte, con el análisis secundario de datos. Entre las dificultades de este tipo de análisis está la falta de control en el proceso de recolección de datos (estudiantes que no completaron todo el cuestionario aplicado o que tuvieron dudas al responderlo) y en la construcción del instrumento (Szabo & Strang, 1997). Así mismo, dada la naturaleza cualitativa de la investigación, los resultados no necesariamente pueden ser transferidos o generalizados a toda la población de estudiantes talentosos. De esta forma, los resultados fueron analizados con precaución, en procura de entregar explicaciones preliminares y tentativas del fenómeno en estudio.

Hacia un perfil docente para estudiantes con altas capacidades

La evaluación cualitativa realizada por los estudiantes con altas capacidades de un programa de enriquecimiento es compleja, lo cual se deja entrever en la terminología usada por los alumnos. Así mismo, llama la atención que las percepciones de los estudiantes acerca de una buena do-

cencia se condicen con lo que ha establecido la literatura en el área de la educación de talentos respecto a las características de un buen docente, como las características socioemocionales, intelectuales, y pedagógicas (Vialle y Quigley, 2002).

En cuanto a los aspectos socioemocionales, los resultados coinciden con lo encontrado por Gayle Gear (1979), Wilma Vialle y Kornelia Tischler (2005), y Lannie Kanevsky y Tacey Keighley (2003) en estudios previos con estudiantes talentosos y sus percepciones sobre la docencia. Según los estudiantes, surge la necesidad de contar con profesores cercanos y preocupados de lo que sucede con ellos en el aula, lo que se traduce en interacciones significativas con los estudiantes. El clima de aula se convierte en un elemento fundamental para los estudiantes como parte de su proceso de aprendizaje.

En lo que se refiere a competencias docentes en el ámbito metodológico y pedagógico, aparecen diversos elementos que son valorados por los estudiantes y que se condicen con los resultados encontrados por James J. Gallagher, Christine Harradine y Mary Ruth Coleman (1997) y Lannie Kanevsky y Tacey Keighley (2003) en lo que tiene relación con el *ritmo* de las clases. La necesidad de dinamismo y de un paso rápido se puede explicar de dos formas: por una parte, debido al rango etario de los estudiantes y a las características propias de un joven del siglo XXI, así como también los distintos ritmos de aprendizaje que se pueden suscitar en un aula con alumnos talentosos. Este aspecto da luces sobre la *diversidad* que también existe en la manifestación del talento. Este hallazgo se vincula también con investigaciones que revelan el desagrado de los estudiantes ante la monotonía de sus clases (Gallagher, Harradine & Coleman, 1997).

La flexibilidad da cuenta de la importancia de considerar diversos estilos de aprendizaje en el aula y de contar con un repertorio amplio que permita a los estudiantes demostrar sus aprendizajes de formas diferentes. Entre estas formas diversas en que se pueden generar aprendizajes, los estudiantes solicitan actividades prácticas como un elemento muy importante para plasmar lo adquirido teóricamente. De esta forma, para los estudiantes importa no solo el *saber*, sino también el *saber hacer*.

El desarrollo de habilidades de pensamiento complejo y la profundización de contenidos fueron temas que se repitieron con frecuencia al analizar las evaluaciones de los estudiantes. Los alumnos favorecen a aquellos docentes que les permiten ir más allá de procesos de pensamiento simples, sino que los hacen reflexionar de manera profunda, crítica y creativa. Esto tiene relación con lo planteado por Wilma Vialle y Kornelia Tischler (2005) sobre las características intelectuales de los docentes de alumnos talentosos, esto es, profesores capaces no solo de manejar contenidos con experticia, sino también de generar desafíos intelectuales en sus alumnos. Los estudiantes no solo están preocupados de lo que piensan, sino también de *cómo* lo hacen, y en este escenario valoran la exigencia que presentan los profesores, es decir, la capacidad de los docentes de incentivar a los estudiantes para ir más allá, hilar más delgado y pensar sin limitaciones.

Durante esta investigación, hemos podido analizar de manera exploratoria las competencias docentes que los estudiantes revelan como más importantes para su aprendizaje. Esto nos permite generar un perfil tentativo e inicial del docente para la atención de estudiantes con altas capacidades desde las perspectivas de estos.

En términos interpersonales y socioemocionales, es un profesor que es capaz de fomentar las condiciones apropiadas para el aprendizaje, como un clima de aula cálido y cooperativo, en el cual las vías de diálogo son bidireccionales y abiertas. Desde lo relativo a la enseñanza y elementos

metodológicos, los factores relevantes para este perfil incluyen la capacidad de presentar contenidos complejos y profundos desde lo teórico y lo práctico, desarrollar habilidades de pensamiento complejas, adaptarse a los distintos estilos de aprendizaje y mantener una actitud flexible que permita ofrecer una gama de opciones para desarrollar aprendizajes.

En síntesis, las competencias docentes imprescindibles desde la visión de los estudiantes para desarrollar el talento podrían resumirse en: flexibilidad y recursos personales; conocimiento sobre las características de los estudiantes con altas capacidades, y sobre el aprendizaje, buen manejo didáctico y de estrategias que estimulen las habilidades de pensamiento superior (pensamiento crítico, creatividad, resolución de problemas) y una actitud de apertura, de madurez y disposición a acompañar a los estudiantes en el desarrollo de su potencial.

Implicancias para la formación y desarrollo profesional docente

Si bien es posible encontrar docentes que reúnan los aspectos mencionados en esta investigación, es imprescindible que tengan conocimiento de las características y necesidades de este grupo de estudiantes. En Chile, esto dista mucho aún de la realidad, ya que hay escasas iniciativas en el país que entregan formación en educación de talentos y el tema no está presente en la formación inicial de los docentes de educación básica y media en las universidades. La alternativa es contar con equipos de apoyo en los establecimientos educacionales, que permitan la adaptación curricular y psicosocial de los estudiantes. Esta orientación debe atender al “qué hacer” y al “cómo hacerlo”.

El *qué hacer* apunta necesariamente a un conocimiento profundo y significativo de las características de los estudiantes con altas capacidades y el cómo atenderlos de modo de apoyar especializadamente las necesidades que estos presentan. La formación en esta área implica entonces conocer las características cognitivas y socioemocionales de los alumnos, y también las diversas opciones de prácticas pedagógicas que se pueden ajustar a las necesidades educativas de estos estudiantes.

Una de las opciones propuestas para abordar el *cómo hacerlo* es el trabajo en equipo, para que los estudiantes también tengan un protagonismo activo, ya que se ha demostrado que la retroalimentación del estudiante puede tener efectos positivos en la enseñanza y en los resultados de aprendizaje (Flutter, 2007). Así, por ejemplo, el programa Beta evalúa, trabaja, y dialoga en forma permanente con los estudiantes, los docentes y el equipo del programa, es decir, todos

cobran protagonismo y, en conjunto, se toman decisiones acerca de los cursos y metodologías que constituyan un aporte significativo al desarrollo del talento académico.

Trabajar en equipo es una herramienta esencial, planificar las clases en conjunto, socializar los resultados, compartir experiencias, analizar los estilos de enseñanza propios, ser flexibles en los planteamientos e innovadores y creativos en los programas que se desarrollan. Si se fomentan cambios positivos en el desarrollo tradicional de la manera de enseñar se contribuye, no solo al desarrollo de los alumnos con altas capacidades, sino al de todos los estudiantes. Lo mencionado, son prácticas docentes de gran importancia que permitirían atender de mejor manera a este grupo. En este sentido, el liderazgo directivo cobra relevancia, ya que se requiere también una organización escolar flexible en los establecimientos educacionales que permita generar una cultura de aprendizaje.

Sobre las autoras

María Leonor Conejeros-Solar es doctora en educación y psicóloga, con especialización en terapia familiar sistémica. Profesora adjunta de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y jefa de carrera de pedagogía en educación diferencial. Durante varios años se desempeñó como directora del Programa Educacional para Talentos Académicos Beta de la misma universidad. Entre sus áreas de trabajo e investigación se encuentran la psicología educacional y cognitiva, docencia para la educación superior y el talento académico. Se ha desempeñado, además, en diversas instituciones no gubernamentales en las cuales ejerció el rol de psicóloga vinculada a proyectos educativos con niños, jóvenes y familias en situación de vulnerabilidad social.

María Paz Gómez-Arizaga es psicóloga. Doctora en educación especial, Universidad de Arizona, Estados Unidos. Su foco de investigación y docencia es la educación de estudiantes con talento académico. Sus investigaciones en esta área se han centrado en grupos minoritarios, transición de estudiantes talentosos a la educación superior y participación de estudiantes como agentes evaluativos en la mejora de la calidad de la enseñanza.

Elizabeth Donoso-Osorio es doctora en psicología evolutiva y de la educación: instrucción y currículo. Educadora diferencial con mención en trastornos del aprendizaje específico. Sus áreas de desarrollo son comprensión de textos, escritura y razonamiento matemático. Se ha desempeñado, además, en el área de formación inicial docente y ha ejercido la presidencia de la red de universidades formadoras de profesores de educación diferencial pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile.

Referencias

- Ander-Egg, E. (2005). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Informe McKinsey: Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL, McKinsey & Company. Disponible en: http://www.eduteka.org/pdfdir/McKENSEY_InformeReformaEducativa.pdf, versión en inglés: http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Bralic, S. & Romagnoli, C. (2000). *Niños y jóvenes con talentos: una educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3/3>
- Croft, L. (2003). Teachers of the Gifted: Gifted Teachers. En Nicholas Colangelo & Gary A. Davis (eds.). *Handbook of Gifted Education*, 558-571. Boston: Allyn & Bacon.
- Eilam, B. & Vidergor, H. E. (2011). Gifted Israeli Jewish Students' Perceptions of Teachers' Desired Characteristics: A Case of Cultural Orientation. *Roeper Review*, 33 (2), 86-96.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2007). The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107-115.
- Feldhusen, J. F. (1991). Saturday and Summer Programs. En Nicholas Colangelo & Gary A. Davis (eds.). *Handbook of Gifted Education*, 197-208. Boston: Allyn & Bacon.
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating Teachers for Work with Talented Youth. En Nicholas Colangelo & Gary A. Davis. *Handbook of Gifted Education*, 189-196. Boston: Allyn & Bacon.
- Feldhusen, J. F. (1985). The Teacher of Gifted Students. *Gifted Education International*, 3, 87-93.
- Flutter, J. (2007). Teacher Development and Pupil Voice. *Curriculum Journal*, 18 (3), 343-354.
- Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell Educational.
- Gagné, F. (2004). Transforming Gifts into Talents: The DMGT [Differentiated Model of Giftedness and Talent] as a Developmental Theory. En Nicholas Colangelo & Gary A. Davis. *Handbook of Gifted Education*, 60-74. Boston: Allyn & Bacon.
- Gallagher, J. J. (1975). *Teaching the Gifted Child*. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Gallagher, J. J.; Harradine, C. & Coleman, M. (1997). Challenge or Boredom? Gifted Students' Views on Their Schooling. *Roeper Review*, 19 (3), 132-136.
- Gear, G. (1979). Teachers of the Gifted: A Student's Perspective. *Roeper Review*, 1 (3), 18-20.
- Genovard, C.; Gotzens, C.; Badía, M. & Dezcallar, M. (2010). Los profesores de alumnos con altas habilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 13 (1), 21-31. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268614857.pdf

- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1999). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine de Gruyter.
- Gómez-Mendoza, M. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. *Revista Ciencias Humanas*, 20. Disponible en: www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm
- Hansen, J. & Feldhusen, J.F. (1994). Comparison of Trained and Untrained Teachers. *Gifted Child Quarterly*, 38 (3), 115-121.
- Instituto Nacional de Estadísticas, INE (2010). *Compendio estadístico 2010*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Estadísticas. Disponible en: http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/compendio_estadistico/compendio_estadistico2010.php
- Kanevsky, L. & Keighley, T. (2003). To Produce or Not To Produce? Understanding Boredom and the Honor of Underachievement. *Roeper Review*, 26 (1), 20-29.
- Logchem, M. van; Kantebeen, G.W.; Reenders, A.H. & Hoogenboom, J.M.A. (1996). *Thesaurus of Social Research Methodology*. Social Research Methodology SRM-Documentation Center. Disponible en: <http://www.srm-online.nl/srmthesaurus.htm>
- Long-Sutehall, T.; Sque, M. & Addington-Hall, J. (2010). Secondary Analysis of Qualitative Data: A Valuable Method for Exploring Sensitive Issues with an Elusive Population? *Journal of Research in Nursery*, 16 (4), 335-344.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1 (2). Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- Mirman, N. (1964). Teacher Qualifications for Educating the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 8, 123-126.
- Nelson, J. B. & Cleland, D. L. (1981). The Role of the Teacher of Gifted and Creative Children. En Walter B. Barbe & Joseph S. Renzulli (eds.). *Psychology and Education of the Gifted*, 413-421. New York: Irvington.
- Parker, J. (1996). NAGC [National Association for Gifted Children] Standards for Personnel Preparation in Gifted Education: A Brief History. *Gifted Child Quarterly*, 40 (3), 158-164.
- Programa Beta-PUCV, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2009). *Documento interno. Pautas de evaluación de la docencia*.
- Porta, L. & Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa*. En línea: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Shultz, J. & Cook-Sather, A. (2001). *In Our Own Words: Students' Perspectives on School*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Siegle, D. & Powell, T. (2004). Exploring Teacher Biases when Nominating Students for Gifted Programs. *Gifted Child Quarterly*, 48 (1), 21-29. Disponible en: <http://www.gifted.uconn.edu/siegle/publications/GCQTeacherBiases.pdf>
- Szabo, V. & Strang, V. R. (1997). Secondary Analysis of Qualitative Data. *Advances in Nursing Science*, 20 (2), 66-74.
- Tirri, K. (2008). Who Should Teach Gifted Students? *Revista Española de Pedagogía*, 66 (240), 315-324. Disponible en: http://revistadepedagogia.org/descargar_documento/11-%C2%BFquien-debe-ensena-a-los-alumnos-de-altas-capacidades.html
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vialle, W. & Quigley, S. (2002). Selective Students' Views of the Essential Characteristics of Effective Teachers. En P. L. Jeffery (Hrsg.). *Asso-*

ciation for Active Educational Researchers Conference. Brisbane: University of Wollongong. Disponible en: gifted.cet.ac.il/FileViewer.aspx%3FFileID%3D41990

Vialle, W. & Tischler, K. (2005). Teachers of the Gifted: A Comparison of Students' Perspectives in Australia, Austria, and the United States. *Gifted Education International*, 19 (2), 173-181.

Ward, V. (1961). *Educating the Gifted: An Axiomatic Approach*. Columbus, Ohio: Charles Merrill Company.

Wilson, B. & Corbett, D. (2007) Students' Perspectives on Good Teaching: Implications for Adult Reform Behavior. En Dennis Thiessen & Alison Cook-Sather. *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, 283-311. Dordrecht: Springer.

Anexo 1. Evaluación final de cursos

Nombre del estudiante (opcional):

Lee los indicadores que se presentan a continuación y marca tus respuestas en la hoja anexa, según los siguientes grados de acuerdo:

TDA: Totalmente de acuerdo **DA:** De acuerdo **EPD:** En parte en desacuerdo **TED:** Totalmente en desacuerdo

A. Sobre el curso

1. Se prioriza la profundización sobre la amplitud de los contenidos.
2. Fomenta el desarrollo del lenguaje por recepción, argumentación y producción de discursos orales y/o escritos.
3. Cumplió las expectativas que tenía.

B. Sobre el profesor o la profesora

1. Estimula la participación de todos los estudiantes.
2. Crea un clima de relaciones interpersonales empáticas con sus estudiantes y entre ellos.
3. Desarrolla en los alumnos la capacidad de adaptación y de autoaprendizaje, ante distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje.
4. Las estrategias que implementa desarrollan compromiso por el trabajo, confianza en sí mismo y sentido de logro creativo.
5. Transmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda, más allá de lo trabajado en clases.
6. Comunica el sentido de las actividades a realizar en relación con las competencias definidas durante el programa de curso.
7. Evalúa cualitativamente y retroalimenta los procesos de aprendizaje.
8. Invita a los alumnos a compartir sus propios conocimientos y aprendizajes con otros/as, por ejemplo por medio de exposiciones, trabajos grupales, etc.
9. Demuestra entusiasmo por lo que enseña.

C. Sobre el profesor(a)/ayudante colaborador

1. Estimula la participación de todos los estudiantes.
2. Crea un clima de relaciones interpersonales empáticas con sus estudiantes y entre ellos.
3. Desarrolla en los alumnos la capacidad de adaptación y de autoaprendizaje, ante distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje.
4. Las estrategias que implementa desarrollan compromiso por el trabajo, confianza en sí mismo y sentido de logro creativo.
5. Transmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda, más allá de lo trabajado en clases.
6. Comunica el sentido de las actividades a realizar en relación con las competencias definidas durante el programa de curso.
7. Evalúa cualitativamente y retroalimenta los procesos de aprendizaje.

8. Invita a los alumnos a compartir sus propios conocimientos y aprendizajes con otros/as, por ejemplo por medio de exposiciones, trabajos grupales, etc.
9. Demuestra entusiasmo por lo que enseña.

D. Autoevaluación del estudiante

1. Me esfuerzo por alcanzar las metas propuestas por el curso.
2. Presento una buena disposición hacia el curso y las actividades propuestas.
3. Profundizo en los contenidos del curso.
4. Me siento comprometida/o con el programa.
5. Cumplo con la normativa del programa (asistencia, justificación de inasistencias, puntualidad, etc.)

E. Comentarios y/o sugerencias

a. Sobre el curso (nombre del curso) _____

b. Sobre el profesor/a y su enseñanza _____

