

El rol del profesor en el desarrollo del talento

Joseph S. RENZULLI

Correspondencia:

Dr. D. Joseph S. Renzulli

Director
The National Research Center
on the Gifted and Talented

University of Connecticut

31 Saint James Avenue 51, MA
02116-4122. Boston (USA)

Correo electrónico:
joseph.renzulli@uconn.ed

Recibido: 5 de noviembre de 2009
Aceptado: 1 de diciembre de 2009

RESUMEN

El objetivo del trabajo es proveer un conjunto de orientaciones racionales y prácticas para un programa que apoye un estilo de aprendizaje diferente del enfoque que guía las actividades en muchas de las clases de hoy en día. Creemos que una buena educación equilibra un currículo prescrito con oportunidades regulares y sistemáticas que permiten a los alumnos desarrollar sus habilidades, intereses y estilos de aprendizaje. Incluso dentro de la tendencia actual hacia un extremadamente determinado *top-down* o currículo, los profesores deben tener algunas oportunidades de enseñar de una manera que sea más consistente con los ideales que los atrajeron hacia la profesión docente.

PALABRAS CLAVE: *Aprendizaje y superdotación, Enseñanza por deducción y por inducción, Recursos para la educación del superdotado.*

The role of teacher in the development of talent

ABSTRACT

The aim of this article is to provide a rationale and a set of practical guidelines for a program that supports a different style of learning from the approach that guides activities in many classrooms today. We believe that a good education *balances* a prescribed curriculum with regular, systematic opportunities that allow students to develop their abilities, interests, and learning styles. Even within the current trend toward an externally determined, "top-down" curriculum, teachers must have some opportunities to teach in a manner that is more consistent with the ideals that attracted them to the profession.

KEY WORDS: *Learning and giftedness, Deductive and inductive teaching, Resources for gifted education.*

1. Introducción

Cuando los profesores se preparan para entrar en su primera clase como instructores, la mayoría están llenos de visiones y promesas sobre su futura carrera. Se imaginan en una clase con alumnos interesados y excitados escuchando con atención embelesada historias fascinantes sobre peligrosos movimientos de medianoche en el metro. Visionan a los jóvenes ansiosamente reunidos alrededor de una mesa científica, descubriendo los misterios de cómo las cosas funcionan o experimentando el “¡Ajá!” que ocurre cuando una relación entre un conjunto de números comienza a tener sentido. Se imaginan a un niño que disfruta cuando escucha elogios de una historia creativa o de un proyecto de ciencias, ávido por trabajar en las sugerencias para mejorar el proyecto. Y en el futuro más visionario, fantasean sobre las cartas o la llamada de teléfono de un antiguo alumno diciendo que una obra de teatro que escribió se va a llevar al cine. Y todo empezó cuando aún estaba en aquella clase de escritura creativa de ese profesor hace ya tantísimos años.

El objetivo de los programas de formación del profesorado es proveer oportunidades que sirvan a los profesores para desarrollar estas habilidades y conocimientos que hagan que estas visiones se conviertan en realidad en la futura clase. No obstante, en muchas de las aulas de hoy existe una desconexión entre la visión de desafío de los profesores y la carrera de satisfacciones y el esfuerzo diario tan creciente a lo largo de la carrera. Quizás, lo más irónico sobre la separación entre el ideal y la realidad de las aulas de hoy día es que la mayoría de los profesores tienen las habilidades y la motivación para llevar a cabo la enseñanza que una vez soñaron.

Desafortunadamente, la lista de normas y los requerimientos de otras personas que se imponen *desde arriba* han dado lugar a un enfoque prescriptivo de la enseñanza, y esto ha supuesto una barrera o impedimento para la creación de una clase desafiante y excitante.

¿Por qué el aprendizaje orientado hacia el alumno es importante para nuestra escuela y nuestra nación?

El aprendizaje orientado hacia el alumno está basado en un enfoque inductivo; es un aprendizaje que provee a los estudiantes con oportunidades para aplicar y extender el conocimiento básico y las habilidades que son producto legítimo de un modelo de aprendizaje deductivo. Nuestro objetivo no es descartar el aprendizaje deductivo, sino alcanzar un equilibrio entre el aprendizaje por deducción y por inducción. Introducir el aprendizaje por inducción en las escuelas es importante por varias razones: primera, la Escuela debería ser un sitio de disfrute donde los alumnos quieran atender, más que un lugar donde aguanten experiencias y actividades como parte de su viaje hacia la incorporación al mundo laboral y al mundo adulto. Segunda, las escuelas deberían ser lugares donde los estudiantes participaran y se prepararan para una vida inteligente, creativa y efectiva. Este estilo de vida incluye el aprendizaje sobre cómo analizar, criticar y seleccionar las fuentes de información alternativas y los cursos de acción; cómo pensar de forma efectiva sobre problemas impredecibles, tanto personales como interpersonales; cómo vivir de forma armoniosa con los otros mientras mantenemos un verdadero sistema personal emergente de actitudes, creencias y valores; y cómo enfrentarnos y actuar ante los problemas y situaciones de forma constructiva y creativa.

El aprendizaje orientado al estudiante es importante porque el crecimiento cultural y económico de nuestra sociedad depende de una reserva ilimitada de creatividad y gente efectiva. Una idea para un nuevo producto o la acción innovadora y emprendedora que resulta en el comienzo de un nuevo negocio tienen el potencial de crear millones de puestos de trabajo o un enriquecimiento cultural que contribuya a una mejor forma de vida para un gran número de personas. Todos los estudiantes deben tener oportunidades para desarrollar sus talentos y potencialidades únicos que les lleven a construir vidas sin pisotear ni minimizar los valores de otros en el proceso. No tenemos argumentos contra la importancia del aprendizaje de las habilidades básicas, pero entendemos que si no hay una apuesta equitativa por la enseñanza y el aprendizaje que promueva el desarrollo del talento, el liderazgo y la producción creativa, puede que nuestra sociedad, sin ser consciente, deje que nuestras escuelas sigan con el sistema de educación que recuerda a una reliquia del pasado.

2. Aprendiendo la teoría 101: una clase corta

Todo profesor recuerda haber recibido un curso de Psicología de la Educación en el cual dedicaban buena parte del tiempo a explicar varias teorías de aprendizaje. Un par de ideas sobre la teoría de aprendizaje de estos cursos son muy importantes, y nos centraremos en esos temas.

Así pues, comencemos *Aprendiendo la Teoría 101*. Todos los aprendizajes existen en un continuo que va desde los enfoques deductivos o didácticos en un extremo hasta los aprendizajes inductivos o constructivos en el otro. Este continuo existe para los aprendices de todas las edades –desde los niños hasta los profesores– y existe en todas las áreas del currículo. El continuo también existe para el aprendizaje que tiene lugar en el mundo fuera de la escuela, el tipo de mundo que jóvenes y adultos persiguen según van adquiriendo nuevas habilidades en sus trabajos o en la cocina, en el jardín o en el bricolaje. Ambos modelos de enseñanza–aprendizaje tienen valor en el proceso global de la escolaridad, y un programa escolar bien equilibrado debe combinar ambos extremos del continuo.

3. El modelo deductivo del aprendizaje

El modelo deductivo es familiar para la mayoría de los educadores y ha guiado una mayoría de los aprendizajes que ocurren en las aulas y otros lugares donde se persigue el aprendizaje formal. El modelo inductivo representa, en cambio, el tipo de aprendizaje que tiene lugar en situaciones fuera de la escuela formal. Una buena forma de entender la diferencia entre ambos tipos de aprendizaje consiste en comparar cómo éste se produce en un aula típica y cómo alguien aprende algo nuevo o una habilidad en una situación del mundo real. Las clases se caracterizan por una relativa rigidez en los horarios, con asignaturas y temas segmentados, conjuntos predeterminados de información y actividades, exámenes, notas para determinar el progreso, y un patrón de organización que en gran medida está dirigido por la necesidad de adquirir y asimilar información y habilidades consideradas importantes por quienes desarrollan el currículo, las editoriales de los libros de texto y los comités que deciden los estándares mínimos.

El modelo deductivo asume que el aprendizaje real tendrá un valor de transferencia para algunos de los problemas futuros, cursos, propósitos ocupacionales o la actividad en la vida. Aunque la mayoría de las escuelas han introducido las técnicas de enseñanza que van más allá de la instrucción y la práctica, el modelo instruccional predominante continúa siendo un enfoque de aprendizaje prescrito. El libro de texto, la guía curricular o la lista de los mínimos prescribe qué se va a enseñar; el material es presentado a los estudiantes de una forma determinada, lineal y secuencial. Los educadores se han vuelto más *listos* e imaginativos para escapar de las restricciones de los modelos deductivos altamente estructurados, y no es inusual ver profesores utilizando modelos tales como el aprendizaje por descubrimiento, las simulaciones, el aprendizaje cooperativo, socrático, basado en problemas y conceptos. No hay duda de que estos enfoques son más activos y divertidos que los tradicionales, pero el *resultado final* del aprendizaje deductivo es que hay una información predeterminada y procesos de pensamiento que se espera que los estudiantes adquieran. Los efectos de instrucción del modelo deductivo son los conocimientos y habilidades obtenidas por el alumno y prescritos previamente. Como se indicó anteriormente, no hay nada intrínsecamente *equivocado* en el modelo deductivo; sin embargo, se basa en una concepción limitada de la función del alumno, que no tiene en cuenta los diferentes y variados intereses y estilos de aprendizaje.

4. Modelo de aprendizaje inductivo

El modelo inductivo representa la clase de aprendizaje que ocurre regularmente fuera de las aulas formales en sitios tales como los laboratorios de investigación, los estudios de los artistas y teatros, los escenarios de películas y videos, las oficinas de negocios, las agencias de servicios y casi cualquier actividad extracurricular en la que se persiguen productos, rendimientos o servicios. Los nombres más estrechamente asociados con el aprendizaje inductivo son John Dewey, María Montessori y Jerome Bruner. El tipo de aprendizaje defendido por estos teóricos puede resumirse como conocimiento y destrezas de adquisición extraídas de la investigación y de las actividades creativas que están caracterizadas por tres requisitos: primero, hay una personalización del tópico o problema –los estudiantes están haciendo el trabajo porque quieren hacerlo–. Segundo, los alumnos están usando métodos de investigación o producción creativa que se aproximan al *modus operandi* de la práctica profesional, aunque la metodología se use a un nivel más básico que la utilizada por los investigadores adultos, los directores de películas o los emprendedores de negocios. Tercero, el trabajo se orienta a producir beneficios o servicios que tengan un impacto en un público determinado. La información (el contenido) y las habilidades (procesos) que sustentan las situaciones de aprendizaje inductivo están basadas en la necesidad de saber y de hacer como requisitos.

Por ejemplo, cualquier cosa que resulta del aprendizaje en un laboratorio de investigación es de uso inmediato. Así pues, buscar información nueva, hacer experimentos, analizar los resultados o

preparar un informe son tareas enfocadas al presente más que al futuro. Incluso la cantidad de tiempo dedicada a un proyecto particular no puede estar determinada o fijada de antemano, porque la naturaleza del problema y los obstáculos desconocidos que podemos encontrar previenen contra horarios–calendarios predeterminados de forma rígida.

5. Aprendizaje orientado al estudiante

Para entender la esencia del aprendizaje orientado al estudiante hay que comparar cómo el aprendizaje se produce en un aula tradicional y cómo alguien puede aprender material nuevo o habilidades nuevas en el mundo real. La mayoría de las aulas se caracterizan por un patrón organizado principalmente dirigido por la necesidad de adquirir y asimilar información y habilidades impuestas desde fuera de la clase. Este tipo de aprendizaje contrasta con la cadena de sucesos que tiene lugar en los laboratorios de investigación, en las oficinas de negocios o en los estudios cinematográficos. En estas situaciones, el objetivo es originar un producto o servicio. Todos los recursos, la información, los horarios, los acontecimientos, se dirigen hacia el logro de este objetivo. Así pues, buscar nueva información, conducir experimentos, analizar resultados o preparar un informe son actividades enfocadas principalmente hacia la *necesidad inminente* de obtener información inmediata más que para un futuro distante. Es este uso que hacemos de los aprendizajes inmediatos (presentes) lo que confiere un mayor valor a la transferencia para un uso futuro.

Cuando el contenido, los procesos y el uso de las estrategias para la solución de problemas se aprenden en una situación auténtica y contextualizada, el aprendizaje es más significativo que cuando éste tiene lugar en una situación sobreestructurada y prescrita de clase. En resumen, el aprendizaje dirigido al estudiante implica dos conceptos: uno, aprendizaje de alto nivel; otro, aprendizaje propio de la solución de los problemas del mundo real, concepto propio del modelo inductivo de aprendizaje.

6. Aprendizaje de alto nivel

El aprendizaje de alto nivel está basado en las ideas de algunos filósofos, teóricos e investigadores (por ejemplo, John Dewey, Albert Bandura, Howard Gardner, María Montessori, Philip Phenix, Robert Sternberg, E. Paul Torrance, Alfred North Whitehead [REZULLI, 1994:203]). El trabajo de estos teóricos, junto con nuestra propia investigación y nuestro programa de desarrollo de actividades, ha dado pie al concepto que llamamos *aprendizaje de alto nivel*. La mejor forma de definir este concepto es en términos de los siguientes principios:

1. Cada aprendiz es único y, por lo tanto, todas las experiencias de aprendizaje tienen que ser examinadas de tal manera que tomen en cuenta las habilidades, intereses y estilos de aprendizaje del individuo.
2. El aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes disfrutan lo que están haciendo. Consecuentemente, las experiencias de aprendizaje debe ser construidas y evaluadas con tanta preocupación por su disfrute como por las otras metas.
3. El aprendizaje es más significativo y placentero cuando el contenido (por ejemplo el conocimiento) y el proceso (por ejemplo, las habilidades de pensamiento, los métodos de cuestionamiento) se han aprendido dentro del contexto real y un problema presente. Por lo tanto, la atención debe dirigirse a las oportunidades de personalizar las opciones del estudiante en la selección de un problema, la relevancia del problema para los individuos o grupos que comparten su interés por el problema, y las estrategias que apoyan a los estudiantes en personalizar los problemas que elijan.
4. Se puede usar cierta instrucción formal en el aprendizaje de alto nivel, pero una de las metas principales de este acercamiento es promover las habilidades para la adquisición de conocimientos y el pensamiento que se logran por medio de la *instrucción* del profesor con las aplicaciones del conocimiento y de las habilidades que resultan de la *construcción* de significados por el *estudiante*.

Después de examinar cuidadosamente el trabajo de numerosos estudiantes e interrogar a muchos profesores, hemos identificado un listado de resultados específicos del aprendizaje de alto nivel. Los resultados variaron según las aulas y los niveles alcanzados. Tomados en conjunto, sin embargo, creemos que estos comportamientos de aprendizaje representan una lista bastante completa de los

objetivos resultantes. Las habilidades específicas que son las metas del aprendizaje de alto nivel incluyen el desarrollo de habilidades para:

- Encontrar y enfocar un problema que tiene una relevancia personal para el individuo o grupo.
- Distinguir entre problemas específicos, información relevante e irrelevante, identificar obstáculos en las fuentes de información, y transformar la información factual en conocimiento utilizable que ayudará a resolver el problema.
- Planificar actividades que dirigen el problema, secuenciar eventos en su orden más lógico y práctico para afrontar el problema, considerando cursos alternativos de acción y sus posibles consecuencias.
- Monitorear el entendimiento que se tiene en cada nivel de participación y evaluar la necesidad de recoger más información de nivel más elevado (contenido), habilidades metodológicas (proceso), y recursos materiales o humanos.
- Observar patrones, relaciones y discrepancias en la información recogida y utilizarla para refinar las tareas para abordar el problema y establecer comparaciones y analogías a otros problemas.
- Generar argumentos y explicaciones razonables para cada decisión y curso de acción.
- Predecir los resultados, adjudicar tiempo, dinero, y recursos; valorar las contribuciones de otros al esfuerzo colectivo, y trabajar cooperativamente por el bien común del grupo.
- Examinar formas en las que las estrategias de solución de problemas de una situación se puedan adaptar a otras situaciones que requieran la solución de problemas (transferencia del conocimiento).
- Comunicarse de forma alegre y profesional con diferentes audiencias, géneros y formatos.

El fin último de este aprendizaje guiado por los cuatro principios y los objetivos específicos o resultados listados arriba es reemplazar la dependencia y el aprendizaje pasivo por la independencia y el aprendizaje comprometido y activo. Aunque todos los educadores, a excepción de los más conservadores, estarán de acuerdo con estos principios y resultados, existe mucha controversia sobre cómo estos principios o similares y los resultados pueden aplicarse a una situación cotidiana de clase. Algunos pueden ver estos principios como otra lista idealizada de generalidades que no se manifiestan fácilmente en las escuelas, ya sobrecargadas con el currículo prescrito y los modelos deductivos de enseñanza. Reservando un tiempo y siguiendo un conjunto sencillo de orientaciones, todos los estudiantes tendrán la oportunidad de participar en experiencias de aprendizaje de alto nivel en algún momento durante la semana escolar.

La parte más difícil para facilitar el aprendizaje de alto nivel es dejar de prescribir y reemplazar la instrucción tradicional por las bondades y responsabilidades que tiene el método conocido como “guiar-desde-el-lado” utilizado por los mentores y entrenadores. Los individuos que tienen estos roles enseñan sólo cuando hay una necesidad directa de realizar una tarea necesaria para el desarrollo de un producto o servicio. Muchos profesores que han participado en actividades extracurriculares (directores del club de teatro, seminarios de lectura, etc.) ya tienen las técnicas necesarias para utilizar el aprendizaje de alto nivel.

El rol del profesor en estas actividades es guiar a los estudiantes cuando encuentran y se centran en la solución de un problema del mundo real, echarles una mano para localizar los contenidos y los recursos metodológicos, y ayudarles a entender cómo usar los recursos. Por ejemplo, a un grupo de alumnos que examine la incidencia de la lluvia ácida en la parte noreste de los Estados Unidos, el profesor le enseñará cómo preparar las láminas del microscopio para analizarlas y, con la ayuda de un microproyector, les enseñará a identificar contaminantes en sus muestras de lluvia. La instrucción directa se debe utilizar sólo cuando la adquisición de una nueva destreza (habilidad) necesita alguna explicación y demostración por parte del profesor.

7. Los *problemas del mundo real* definidos

El término *problemas del mundo real* ha sido planteado y utilizado fácil y libremente en los círculos educativos, y actualmente se ha convertido en poco más que un cliché hueco. Debido a que gran parte del enfoque de *aprendizaje alto nivel* se centra en la búsqueda de problemas de la vida real, nos sentimos obligados a dar una definición tan precisa como sea posible sobre este término, frecuentemente utilizado pero, a menudo, evasivo (e ilusorio). Un concepto clave en la organización y reparto de servicios para este tipo de aprendizaje es la aplicación. El *aprendizaje de alto nivel* consiste en aplicar el conocimiento relevante, las habilidades de investigación, las de pensamiento crítico y creativo y las interpersonales para la solución de problemas de la vida diaria. Pero ¿qué hace que un problema sea real? Definimos un problema real según cuatro elementos esenciales.

1. *Personalización del problema.* Primero, un problema de la vida real requiere un marco personal de referencia para el individuo o grupo que busca la solución del mismo. En otras palabras, el problema debe implicar un compromiso emocional o interno hacia la acción, además de un interés cognitivo o escolar o simplemente querer descubrir más sobre algo. Un problema real para un individuo o grupo puede no serlo para otros. Por ejemplo, afirmar que el calentamiento global o el crimen urbano son *problemas reales* no los hace reales para un individuo o grupo, a menos que ellos decidan hacer algo para tratar el problema. Por estas razones, los profesores deben evitar asignar problemas¹. Los profesores pueden ayudar en la búsqueda y enfoque del problema, pero los estudiantes en la clase deben ser los principales responsables de tomar la decisión para seleccionar el problema y las formas en las que se continuará. Esta auto-selección provee el sentido de la propiedad o pertenencia y compromiso necesario para trabajar en el desarrollo de un producto o servicio durante un periodo largo de tiempo. Los profesores y otros adultos pueden proporcionar orientación, pero deben evitar cruzar la línea que separa las sugerencias de la prescripción. Las divisiones de trabajo en los grupos de estudiantes les permiten especializarse en algún aspecto del problema y producto, incrementando las oportunidades para que los estudiantes pongan un sello personal en un problema o producto dado.
2. *Respuestas abiertas al problema.* Un segundo elemento esencial de los problemas de la vida real es que no tienen una solución existente o única para los grupos o individuos que están tratando el problema. Si ya existiera una solución acordada, que ya fuera correcta, o una estrategia prescrita para resolver el problema existente, entonces sería más apropiado clasificarlo como un ejercicio de entrenamiento. Incluso simulaciones basadas en aproximaciones a los acontecimientos de la vida real están consideradas como ejercicios de entrenamiento si su mayor propósito es enseñar un determinado contenido o habilidad de pensamiento. Los profesionales resuelven problemas para lograr cambio en las acciones, actitudes o creencias de un público determinado, o porque quieren aportar algo nuevo al progreso de las ciencias, las artes, las humanidades u otras áreas de la productividad humana. Usamos la palabra *nuevo* aquí en un sentido local más que global. No es necesario para los jóvenes hacer aportaciones que sean nuevas para toda la humanidad.

Replicar estudios que han sido hechos muchas veces puede ser nuevo en un sentido relativo si están basados en una recolección nueva de datos o un nuevo giro que hace el estudio diferente del trabajo de otros. Por ejemplo, un grupo de jóvenes que recoge, analiza y hace un informe con los datos sobre los hábitos de ver televisión en su comunidad estarían aportando información nueva, en un sentido local, incluso cuando estudios similares ya se han hecho en otras comunidades.

3. *Metodología auténtica y contenido avanzado.* El tercer elemento esencial de un problema de la vida real es que éste se trata mediante métodos auténticos que aplican contenido avanzado –esto es, empleando la metodología, el conocimiento y los materiales típicamente usados por investigadores y productores creativos en varias disciplinas. Los profesores deberían pedir a los estudiantes que asumieran el rol de profesionales en activo para desarrollar las habilidades de investigadores de primera mano cuando

¹ Una excepción a este requisito puede ser un racimo o agrupación de enriquecimiento formado alrededor o sobre un programa enriquecido (por ejemplo, Olimpiadas de Matemáticas, Concursos Internacionales sobre resolución de problemas del futuro. O el programa conocido como Odisea de la Mente) que especifica uno o más problemas para cada estado o nación que compite. Es criterio está, sin embargo, parcialmente conseguido, porque los estudiantes se prestan voluntarios para tales programas.

aplican conocimientos y contenidos punteros del área de estudio. Estos roles y habilidades pueden estar a un nivel menos avanzado que el de los profesionales (periodistas, historiadores, artistas, medioambientalistas, directores de cine u otras profesiones), pero son claramente diferentes del rol tradicional del estudiante como aprendiz. Es crítico utilizar métodos auténticos porque una de las metas del aprendizaje inductivo es ayudar a los jóvenes a ampliar sus habilidades más allá del tipo de productos que con frecuencia resultan cuando los maestros y los estudiantes entienden *la investigación* sólo como el buscar y reportar información.

4. *Público auténtico*. El último elemento esencial de los problemas de la vida real es que están dirigidos hacia un público real. Una audiencia real es la parte más importante de la *raison d'être* de la práctica profesional sobre la que se fundamenta este modelo de enseñanza-aprendizaje. Los profesionales originan productos creativos para clientes y audiencias específicas. Los escritores esperan influir en el pensamiento y en las emociones de sus lectores, los científicos investigan para encontrar formas mejores de curar una enfermedad u ofrecer mejores productos, y los artistas crean productos para enriquecer las vidas de aquellos que contemplan su trabajo. Los alumnos también necesitan desarrollar su trabajo para una audiencia real. Ésta puede cambiar según el trabajo evoluciona, pero sirve como diana o blanco para conceder una finalidad y dirección al trabajo. Cualquier profesor que haya estado trabajando en la producción de un concierto u obra escolar sabe cómo los participantes en la noche del estreno centran su preparación, precisión y calidad en la actuación. La misma búsqueda de la excelencia puede encontrarse en grupos responsables de publicar el periódico escolar, el libro de la promoción, o desarrollar un proyecto de acción comunitaria. La percepción de tener audiencia contribuye mucho al compromiso con la tarea y a la preocupación por la excelencia.

8. Recursos

El aprendizaje de alto nivel representa parte de un plan general –llamado Modelo de Enriquecimiento Escolar, *Schoolwide Enrichment Model (SEM)* (RENZULLI & REIS, 1997)– para desarrollar la superdotación y el talento de los jóvenes. Algunas de las teorías, investigaciones y conocimientos prácticos (saber-cómo) que rodean el SEM pueden ser útiles para los diseñadores de programas y profesores tanto por la información de base (*background*) como por la expansión del continuum de servicios basados en un objetivo común. Los siguientes recursos clave proveen información valiosa sobre el SEM, así como del enriquecimiento escolar en general:

KETTLE, K. E., RENZULLI, J. S. & RIZZA, M. G. (1998). “Products of mind: Exploring student preferences for product development using My Way: An Expression Style Inventory”. *Gifted Child Quarterly*, 42, (1), 48–61.

Mi método ayuda a los profesores y estudiantes a determinar qué tipo de productos son los estudiantes interesados en la creación.

PURCELL, J. H. & RENZULLI, J. S. (1998). *Total talent portfolio: A systematic plan to identify and nurture gifts and talents*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

El Portfolio Total de Talentos para los estudiantes ayuda a las escuelas a reunir información importante sobre las habilidades de los estudiantes, sus intereses y preferencias, lo que ayuda a los maestros para decidir qué tipo de enriquecimiento y opciones de aceleración serán más beneficiosas para los alumnos. Este recurso está disponible en formato electrónico en www.renzullilearning.com.

REIS, S. M., BURNS, D. E. & RENZULLI, J. S. (1992). *Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high-ability students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Los profesores aprenden cómo racionalizar el currículum regular con el fin de proporcionar tiempo para más actividades difíciles de enriquecimiento y de aceleración.

RENZULLI, J. S., RIZZA, M. G. & SMITH, L. H. (2002). *Learning styles inventory: Version III*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Para ayudar a los maestros a identificar las preferencias de los estudiantes en relación a las técnicas comunes de instrucción. Este manual detalla cómo administrar los instrumentos de LSI y la puntuación de los mismos, así como la teoría lógica para la identificación de los estilos de aprendizaje.

RENZULLI, J. S. (1997). *Interest–A–Lyzer family of instruments: A manual for teachers*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Este manual describe seis instrumentos de evaluación de interés que invitan a los estudiantes a examinar potenciales.

RENZULLI, J. S. & REIS, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Este recurso ofrece consejos prácticos para lograr la excelencia educativa en las escuelas de hoy a través de un programa SEM.

RENZULLI, J. S. (1994). *Schools for Talent Development*, 203.