



VOL. 20, Nº 2 (Mayo-Agosto, 2016)

ISSN 1138-414X (edición papel)

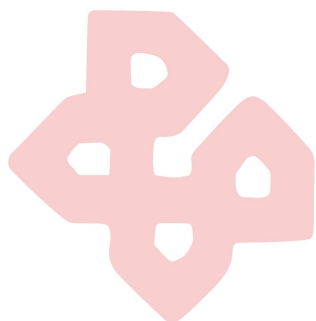
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 23/01/2015

Fecha de aceptación 08/02/2016

TALENTO Y ARGUMENTACIÓN: UNA ALIANZA DIALÓGICA EN EL AULA¹

TALENT AND DISCUSSION: A DIALOGIC ALLIANCE IN THE CLASSROOM



Paola Andreucci-Annunziata

P. Universidad Católica de Chile

Directora del Centro de Investigación en Educación de la Universidad Ucinf

E-mai: pmandreu@uc.cl

Resumen:

La discusión sobre la condición esencialista del talento en cuanto “don” se mantiene hasta hoy en día. El énfasis en la “dotación”, “sobredotación” o “subdotación” marca en el lenguaje la condición apriorística del talento humano. Se sigue reparando en estudiantes talentosos y no talentosos como un ejercicio de discriminación - positiva vs negativa- que tiende a diferenciar grupos y a focalizar esfuerzos pedagógicos en la sala de clases. La condición del talento como proceso y producto de los esfuerzos didácticos del equipo docente, en un contexto sociocultural determinado y situado, tiende a diluirse y a valorarse como secundaria e improductiva. El intercambio colaborativo entre pares, si bien puede declararse, no se estimula del mismo modo para todos los integrantes del aula. Las clases siguen reproduciendo modelos verticales de enseñanza, centrando la práctica educativa en el profesor y desestimando el aporte de la discusión, deliberación e intercambio intencionado entre pares. La competencia de argumentación, por su parte, refiere al desarrollo de los procesos metalógicos y del razonamiento lógico durante la adolescencia y la adultez temprana. Los resultados de las investigaciones muestran una estrecha relación entre este desarrollo y el rendimiento académico.

La presente reflexión teórica, partiendo de esta discusión inicial, se propone evidenciar las relaciones posibles de establecer entre el talento y la argumentación. Para ello, revisa conceptualizaciones del talento, desde una visión tradicional o clásica hasta una dialógica reparando en el valor de las interacciones y mediaciones en el aula. Posteriormente, revisa conceptualizaciones sobre la argumentación, relevando su condición de competencia básica, su integración al currículum escolar y su expresión en ámbitos de la lectoescritura, lectocomprensión y razonamiento lógico, propiamente como tal. Posteriormente, se transita hacia la conexión entre el talento y la argumentación, su mutuo desarrollo y enriquecimiento en el aula y reflexiones finales.

Palabras clave: talento, argumentación, competencia básica, pedagogía dialógica, intercambio colaborativo.

Abstract:

The discussion on the essentialist condition talent as “gift” remains to this day. The emphasis on “envelope”, “giftedness” or “underendowed” mark on the language the a priori condition of human talent. Is still not noticing talented and gifted students as an exercise in discrimination - positive vs. negative- that tends to differentiate focus groups and educational efforts in the classroom. The condition of talent as process and product of the educational efforts of the teaching team, and situated in a particular sociocultural context tends to fade and valued as high and unproductive. The collaborative peer exchange, although it may be declared, not stimulated the same way for everyone in the classroom. Classes continue playing upright models of education, educational practice focusing on teacher and dismissing the contribution of discussion, deliberation and purposeful peer exchange. The competence of argument, meanwhile, refers to the development of metacognitive processes and logical reasoning during adolescence and early adulthood. The research results show a close relationship between this development and academic performance.

This essay, based on this initial discussion, we propose evidence to establish possible relationships between talent and argument. To do this, check conceptualizations of talent, from a traditional or classical view to a dialogic repairing the value of interactions and mediations in the classroom. Subsequently, check conceptualizations of argument, relieving their condition of core competence, integration into the school curriculum and its expression in areas of literacy, reading comprehension and logical reasoning itself. Subsequently, it moves toward the connection between talent and argument, their mutual development and enrichment in the classroom, and final thoughts

Key words: talent, argument, core competence, dialogical pedagogy, collaborative exchange.

1. Introducción

El presente estudio se inscribe en la línea de los planteamientos y reflexiones actuales que ubican el desarrollo del talento humano en y desde el aula en conexión con los contenidos, estrategias y discursos pedagógicos cuyos códigos transitan desde la lógica didáctica argumentativa al sentido común, con asombrosa y, en ocasiones, desatendida celeridad (Touron y Santiago Campion, 2013). Este tránsito se despliega y armoniza en escenarios interaccionales en los cuales el intercambio sistemático, estratégico, cooperativo y dialógico con otros- compañeros y profesores- resulta fundamental (Andreucci, 2012b; Durán y Utset, 2014; Monereo y Badilla, 2013). Tanto el diálogo con otros, de carácter dialogal o extramental, como el diálogo consigo mismo desde distintas «voces internas» o posiciones, de carácter dialógico o intramental, favorece el desarrollo de los talentos y los genera en la interacción y en la intermediación deliberada (Bajtín, 1986; Medina, 2014).

¹Este artículo es el producto conceptual de un proceso de articulación y fundamentación teórica asociado a un proyecto entre el Ministerio de Educación de Chile y la P. Universidad Católica de Chile FIAC - PUC N° 1113, titulado: «Plan de mejoramiento y fortalecimiento de un programa de formación de investigadores educacionales con estándar internacional y conectados con la práctica» (diciembre 2013 - marzo 2014).

La propuesta se aleja de los argumentos pedagógicos que justifican la promoción de los alumnos superdotados en base a las demandas de igualdad de oportunidades y de equidad (Meyer y Streim, 2013). Se enfatiza que el análisis de estos presupuestos tiene que complementarse con una perspectiva importante: el concepto de talento requiere ser examinado más de cerca y ligado, a nuestro entender, al de pedagogía dialógica y enseñanza recíproca en el aula (Alexander, 2008; Andreucci, 2012b; Mercer, 2010; Van der Linder y Renshaw, 2004). Al mismo tiempo, se sigue la lógica del reconocimiento del otro como esencialmente diferente al sujeto en habilidades - «lógica de la alteridad»- en interjuego con el pertinente cuidado por el otro y esa diferencia - «ética del cuidado»- en un escenario de carácter intersubjetivo recursivo y recurrente (Haye y Larraín, 2013; Larraín y Haye, 2012; Schrag, 2013).

Por otra parte, si bien la aplicabilidad del concepto de competencia básica, genérica y/o transversal puede ser discutida en el ámbito de la educación (Wilhelm y Nickolaus, 2013), términos más amplios como los de habilidad o destreza no parecen mejores alternativas, ya que carecen de vinculación efectiva e interactiva con dimensiones aptitudinales, actitudinales y conductuales, las que la concepción de competencia si reúne. Por ello, la noción de competencia y, específicamente de la argumentación como competencia, reflejaría con mayor claridad el anudamiento entre talento y la expresión de éste en un proceso-producto educativo evidenciable, mejorable y monitoreable.

2. Conceptualizaciones sobre el talento.

Este apartado parte de la noción nebulosa de «talento» o «excelencia» como un sustantivo y apelativo que intenta conferir una diferenciación clara entre individuos capaces e incapaces en el ámbito de la realidad de los desafíos programáticos y extra - programáticos impuestos por la escuela contemporánea (Lampert, 2013). Esta diferenciación de inteligencias o capacidades responde a una perspectiva tradicional en psicología y educación que ha atribuido sistemáticamente falta de valor a lo que se aprende con esfuerzo, persistencia y trabajo, rechazándolo como mediocre o como sólo «normal-promedio». Aún más si este esfuerzo se despliega en la sala de clases y se refuerza fuera de ella. Los enfoques incrementales y de las inteligencias múltiples han intentado revertir esta conceptualización predominante, no obstante, ello ha resultado parcialmente infructuoso al chocar con las teorías implícitas y las prácticas arraigadas de crianza de los padres, por una parte, y de la enseñanza tradicional de los profesores, por otra (Cruz y Calvo, 2006; Dweck, 2006, 2007; Gardner, 2001; Koc y Sahin, 2014; Pérez, Lescano, Zalazar, Furlán y Martínez, 2011).

▪ **Perspectiva tradicional del talento**

La perspectiva tradicional del talento es de naturaleza esencialista. Esta perspectiva innatista, madurativa o «desarrollista» de los talentos suele circunscribirse a las denominadas capacidades intelectuales, relegando las artísticas, deportivas y/o socio-emocionales a segundo o tercer plano, asumiendo una cierta progresión lineal de las habilidades y destrezas a lo largo de la vida con logros y limitaciones asociadas a la edad, el género, la raza y la proveniencia socio-cultural. Los sesgos en este ámbito son tan importantes que variados estudios se han ocupado de discutir la concepción naturalista y la discriminación positiva asociada a las problemáticas en el aula que ello provoca entre niños, niñas y jóvenes (de Pardo, 2013; Mercer, 2012; Moreno y González, 2014; Terzian y Rury, 2014).

La denominada concepción clásica suele explicar al talento como un fenómeno aislado, referente a un solo individuo o a un grupo limitado de individuos que se destacan sobre el promedio. Su naturaleza monológica, intramental o intrasubjetiva prescinde casi completamente de otros individuos interactuantes, situando al ámbito sociocultural e interpersonal como contextual o periférico a este desarrollo y desatendiendo los aspectos socioemocionales del mismo (Andreucci, 2012a, 2012b; Prieto, García, Prieto, Sáinz, García y Hernández, 2008; Sierra, Sánchez y Llera, 2010). En esta dirección, el talento se ha investigado considerando ciertas dimensiones: (1) el contenido o ámbito en que este se expresa, (2) la descripción de las personas que lo poseen con especial atención a su cociente intelectual obtenido de las respuestas frente a tests psicométricos de inteligencia, (3) las características aptitudinales especiales en matemáticas, ciencias, artes, actividad deportiva, (4) la creatividad y originalidad en los productos obtenidos y (5) la asociación del o de los talentos a la autoimagen, la autoeficacia y el desempeño social (Cugmas y Horvat, 2007; González - Cubillán, 2007). La combinación de estas capacidades permitiría desarrollar una actividad compleja de manera independiente y creadora al mismo tiempo, lo que constituye el nivel superior de desarrollo de esas capacidades y que no estaría determinado por una sola de ellas (Manzano y Arranz, 2008).

En síntesis, la visión tradicional del talento humano ha naturalizado lo talentoso como condición disposicional o pre-disposicional de algunos individuos excepcionales, que se antecede a los procesos de enseñanza-aprendizaje o los reduce a un mero modo de expresión o potenciación de los «dones concedidos» (Andreucci, 2012b).

▪ **Perspectiva dialógica del talento**

Esta perspectiva se inscribe en visiones sobre la excepcionalidad intelectual derivadas de puntos de vista actuales de la inteligencia y el funcionamiento cognitivo (Hernández-Torrano y Gutiérrez-Sánchez, 2014; Hernández-Torrano, Ferrándiz, Ferrando, Prieto, y Fernández, 2014). Sin duda, esta aproximación se diferencia de las bases clásicas psicométricas de la superdotación y el talento (Castelo Tarrida, 2008). Si bien, no se propone explicar el conjunto organizado de fenómenos descritos en la literatura de alta capacidad intelectual, aporta sustantivamente a la comprensión de la gestación y distribución de los talentos entre los estudiantes dada la diversidad de inteligencias que conviven en el aula y al perfil intelectual único que exhibe cada estudiante (Rigo y Donolo, 2012). Supone una mirada clínica o de «ojo pedagógico» sobre los procesos individuales y relacionales que ocurren, se gestan y potencian en el aula (Andreucci, 2012a).

El talento, desde esta perspectiva, emerge de una red relacional de interacciones con otros formandos inmersos en actividades curriculares y pedagógicas diferenciales y apropiadamente guiadas por el equipo docente. El talento desde una aproximación dialógica se concibe sintéticamente como: (1) una noción relacional; (2) un encuentro interaccional entre agentes educativos; (3) un encuentro reflexivo; (4) una construcción psicosocial que se aleja de la concepción de atributo; (5) una mediación oportuna y pertinentemente contextualizada a las condiciones del aula; (6) un desafío formativo para el educador y, (7) una evaluación de los propios recursos de mediación del talento del otro (Andreucci, 2012b). Es decir, la efectividad del propio talento se evalúa en la medida que logra disponerse a la generación del talento del otro, ofreciendo condiciones de posibilidad para que esto ocurra; se trata de un talento distributivo o de un «talento para dos».

Esta concepción del talento humano se ocupa del micro-proceso que se gesta en las interacciones entre actores educativos desde una perspectiva socio-constructivista con

especial interés en los espacios de intercambio al interior del aula en contextos intersubjetivos de argumentación y de producción consensuada que se produciría en dos niveles: el dialogal y el dialógico. El primero, de carácter extramental, permitiría la organización de los intercambios entre los participantes y, el segundo, de carácter intramental, hace alusión a las diferentes posiciones o voces de los participantes que se tensionan y se resuelven producto del intercambio (Bajtín, 1986; Larraín y Hays, 2014; Mercer, 2010). Obtiene legitimidad de la confianza atribuida al potencial interaccional como vehículo de generación de comprensiones más profundas sobre el proceso de pensamiento y aprendizaje del otro, especialmente cuando estas son colectivas o pueden colectivizarse. Para ello, se requiere sostener y confiar en la formación del formador y su valor social, reconocer la necesidad de modificar una práctica pedagógica antigua y discriminadora y atreverse a introducir estrategias novedosas de carácter analógico o metafórico que alteran el curso de lo planificado, no obstante, desafían la creatividad y el talento de los formandos (Andreucci, 2012b). Estas estrategias se basan en las distintas formas o modalidades de argumentación.

3. Conceptualizaciones sobre la competencia de argumentación

El presente trabajo busca analizar el proceso de implantación y la presencia del libro de texto digital en el conjunto del sistema educativo de Galicia. Como se ha puesto de manifiesto, existe una gran dependencia entre los proyectos E-DIXGAL y Abalar. Respondiendo a esta situación se crea una base de datos ad hoc que parte del conjunto de todos los centros públicos y concertados de la comunidad autónoma gallega que imparten enseñanzas no universitarias dependientes de la legislación educativa LOMCE.

El enfoque de competencias en el ámbito educacional, luego de un período de resistencia inicial, habría arribado para quedarse e incorporarse a una lógica de currículum integrado (Díaz-Barriga, 2006; Feito, 2010; Sarramona, 2000). Sus ventajas comparativas con otros enfoques se visualizan con mayor claridad en la articulación entre dimensiones aptitudinales, actitudinales y de ejecución de lo aprendido. En lo referente a la definición de competencias básicas existen múltiples aproximaciones y el debate persiste hasta hoy en día, no obstante, hay relativo consenso en considerar a las competencias básicas o clave a aquellas destrezas fundamentales a adquirir para un aprendizaje continuo a lo largo de la vida (Coll y Martín, 2006; Rodríguez-Esteban, 2012). En cuanto a cuáles pueden considerarse como competencias básicas, tradicionalmente, se han considerado la escritura, la lectura, el razonamiento lógico y aritmético, como medios que hacen posible variados tipos de aprendizaje posteriores (Coll, 2007).

Cualquier diseño curricular, por lo tanto, debiera considerar como punto de partida el desarrollo de estas competencias básicas (Bolívar, 2010; Garagorri, 2007; Saballs, 2009). Incluso existen autores que consideran a las competencias básicas como un nuevo paradigma curricular en tanto proveen de las condiciones mínimas para continuar aprendiendo, viviendo en una comunidad productiva y desarrollando los talentos de sus habitantes (Botía, 2010; Briñas, 2010).

Dentro de ellas, las competencias de argumentación: lectoescritura y razonamiento lógico resultan centrales para el aprendizaje efectivo de materias diversas en disciplinas también diversas (Zabal y Gárate, 2013). El talento de los más aventajados académicamente parece sostenerse en estas destrezas argumentativas transversales (Larraín, Freire y Olivos,

2014; Chen, Hand y McDowell, 2013).

▪ **Lectoescritura: Comprensión Lectora y Expresión Escrita**

La mente se desarrolla gracias a la complejidad de saberes que exigen sofisticadas estructuras de elaboración reflexiva (Dweck, 2006). El lenguaje oral tiende a producir una mente mnemotécnica, centrada en recordar datos que, de otro modo, se perderían. El lenguaje escrito y, después, impreso, potencia una mente gramatical y que piensa en gran medida como se escribe. El lenguaje virtual, de carácter multitarea, está especializado en buscar y encontrar datos, más que en almacenarlos. Estos tipos de lenguaje se complementan, hasta cierto punto, y pueden enseñarse y aprenderse (Peregoy, Owen y Scott, 2007).

En la expresión escrita y la comprensión de lo leído se ha visto una fuerte influencia de la familia y el círculo social inmediato del educando, especialmente, en lo referente a sus hábitos e intereses por la lectura (Gil-Flores, 2009). Los hábitos lectores parecen ser determinantes en el desarrollo de esta competencia en sus diversos formatos (Gil-Flores, 2012). No obstante, la escuela tiene algo que hacer en la tarea por reducir las brechas provenientes desde la cuna, sostenidas por los contextos familiares de crianza y socialización primaria y aportar a la nivelación, fortalecimiento y proyección de estas competencias en ambientes enriquecidos, facilitadores y dialogantes.

En la escritura académica, por su parte, los estudios recientes muestran que la escritura creativa, expresiva y reflexiva contribuye a la formación del talento humano y a un relato de la vida personal, escolar, profesional y laboral que ofrece tanto sentido y orientación a los estudiantes en la educación secundaria y superior. El contenido de la escritura realizado por los alumnos que, por ejemplo, han participado de los talleres de escritura de 5 sesiones totales de 2 horas de duración, muestran que la escritura promueve el desarrollo de las narrativas disciplinares, estimula la creatividad y se conecta con las propias creencias, tal y como señala la literatura sobre el tema (González-Lamas, Cuevas, & Mateos, M., 2016; Larraín et al., 2014; Lengelle, Meijers, Poell y Post, 2013).

▪ **Razonamiento Lógico**

En los últimos quince años, los temas de investigación centrados en la argumentación, el razonamiento lógico, el aprendizaje basado en la indagación y la elaboración de modelos científicos se pusieron de relieve, especialmente por educadores del ámbito de las ciencias. Al mismo tiempo, las publicaciones se han centrado en los temas sobre contexto de aprendizaje de los alumnos, enseñanza de las ciencias y aprendizaje conceptual de los estudiantes (Lin, Lin y Tsai, 2013). La meta-argumentación, los argumentos al interior de otros argumentos y diversas estrategias de contra-argumentación en el aula, también han recibido atención de la literatura especializada en razonamiento lógico (Cohen, 2013; Greco-Morasso, 2013; Ribeiro, 2012).

En el discurso argumentativo, se distinguen dos tipos de actividad diferenciales -de controversias y de deliberación-que dependen de la meta-tarea argumentativa. En la disputa controversial el objetivo es defender una conclusión al socavar las alternativas contrarias, mientras que en la deliberación la meta es llegar a una conclusión consensuada al contrastar varias alternativas. Varios estudios analizan el impacto de estas tareas-metas en la calidad del discurso argumentativo, la contra-argumentación, el talento y las estrategias retóricas para lograrlo (Larraín, Howe y Cerda, 2014; Zarefsky, 2014). La implicación principal de estos trabajos es que, al igual que lo afirmado por Mercer (2010) sobre los tipos de conversación en

el aula, no todas las tareas de argumentación promueven el razonamiento científico igualmente (García-Mila, Gilabert, Erduran y Felton, 2013). Las conversaciones que relevan la indagación y la exploración conjunta, según Mercer (2010), promueven razonamientos más consistentes que las meramente acumulativas. Además, superar la disputa confrontacional e individualista en espacios dialogantes y dialógicos fomentaría argumentaciones colectivas que se orientan a debates de mayor productividad, calidad, profundidad, aplicabilidad y consistencia científica (Andreucci y Latorre, en prensa; Kuhn, Hemberger, & Khait, 2016). Los más talentosos tienden a destacarse por la indagación, la reflexión y la argumentación persuasiva entre sus iguales (Chen et al., 2013).

4. Talento y Argumentación

Las políticas de integración de las TIC en el sistema educativo basadas en el Proyecto Abalar han sido la base para la implantación del libro de texto digital en Galicia; es por ello que se empieza arrojando luz sobre la presencia de este proyecto en el conjunto de los centros educativos gallegos. A continuación, se aborda la situación del Proyecto E-DIXGAL, que revela la presencia del libro de texto digital en el sistema educativo. Finalmente se exponen los resultados arrojados a través de las herramientas SIG para ambos casos.

Relacionar el talento con las habilidades básicas de argumentación supone superar visiones innatas e inmutables de la inteligencia y de las capacidades cognitivas, reconociendo la construcción de los denominados «dones» en contextos delimitados socioculturalmente e intencionados estratégicamente. Para ello, se hace imprescindible trascender visiones tradicionales y monológicas de la pedagogía en las cuales se imponen discursos hegemónicos, verticales y habitualmente rígidos o estáticos sobre la enseñanza. La identificación y potenciación de una variedad de talentos en el aula, desde la educación primaria a la terciaria, requiere de enfoques pedagógicos también diversos e igualmente creativos (Pérez, 2013; Torres, Suárez y del Villar, 2013).

▪ Desde la pedagogía tradicional a la dialógica

Los estudios orientados por el tipo de enseñanza tradicional han puesto el foco en identificar y determinar las variables que diferencian a los estudiantes con capacidades intelectuales sobresalientes de los que no (Valdés Cuervo, Noriega, Ángel, Martínez, 2013). Frente a esta tarea los investigadores se han encontrado con algunas paradojas como la constatación, por ejemplo, de que los estudiantes de alta inteligencia emocional presentan habilidades medio-bajas en razonamiento matemático, cálculo y aritmética (Perera y Di Giacomo, 2013). Por otra parte, estos estudiantes tienden a presentar dificultades de adaptación e integración al entorno limitando o distorsionando su potencial comunicativo y productivo frente a otros (Foley-Nicpon y Assouline, 2010). De este modo se cae en el contrasentido de intentar potenciar un capital humano de excepción que se resiste a ser potenciado dado su marcado individualismo y características peculiares acentuadas desde el refuerzo temprano en la escuela primaria (Hernández-Torrano y Gutiérrez-Sánchez, 2014).

La pedagogía dialógica superaría estas dificultades al situarse desde una aproximación investigativa de carácter colaborativa, lo que implica la construcción de relaciones de intercambio y diálogo con el colectivo de actores educativos, tendiendo a la cooperación del conjunto de estudiantes de la clase en virtud de demandas pedagógicas, didácticas, relacionales e institucionales específicas (Baltar de Andrade, 2008; Paulín et al., 2011). El origen de esta pedagogía ubica al acto de enseñar en el centro de su propuesta epistémica. El

acto de enseñar, que ocurre entre educador y educando se amplía al grupo curso y se articula ante un objeto de conocimiento que estos actores requieren significar críticamente. Este proceso, mediado por la argumentación, sólo tiene sentido si se dispone en una relación mutua de conocer y reconocer. “Sin la interacción, no ocurre intencionalidad cognoscitiva, por lo que lo conocido no se aprende realmente, no trasciende; sólo lograría retenerse o memorizarse temporalmente, ya que no se pondría en práctica con otros” (Andreucci, 2012b, p. 195).

Los conocimientos y experiencias de la pedagogía dialógica se actualizan en el acto mientras se generan en el discurso pedagógico. Este tipo de enseñanza en el discurso requiere intercambio, aprendizaje social y proceso colectivo, construcción de espacios para la especulación y la resolución de problemas, respuestas construidas, reconstruidas, elaboradas y re-elaboradas por el facilitador y una permanente retroalimentación (Alexander, 2008). El acto comunicativo se expresa como una vivencia de «poner en común con», al modo de una experiencia co-construida. La interacción genuina, conecta con la realidad y apoya la adaptación al entorno, al hacer consciente la existencia desde el valor de la solidaridad, el respeto y el cuidado por el otro (Haye y Larraín, 2013; Larraín y Haye, 2012; Santos-Gómez, 2011; Schrag, 2013; Valls, Soler y Flecha, 2008). Esta solidaridad cuenta con el escenario del grupo de pares para desplegarse. En síntesis, las proyecciones de este enfoque en el aula son prácticamente infinitas, sólo limitadas por las especificaciones institucionalizadas del currículum.

5. Discusión.

Como se ha intentado argumentar a lo largo del texto, la pedagogía dialógica se sostiene en una perspectiva descentralizadora del sujeto y del mundo. El centro ya no está puesto en el sujeto de enseñanza-aprendizaje, el estudiante, ni tampoco en el profesor como se sostuvo en los enfoques tradicionales, sino en la interacción, en el entre-medio de la producción colectiva cuya autoría no pertenece a uno u a otro actor educativo sino que a ambos (Andreucci, 2012b; Caronia y Cooren, 2013; Medina, 2014). La indagación conjunta que supera una aproximación acumulativa del conocimiento requiere de actores dispuestos en un intercambio de paulatina mayor horizontalidad; lugar de expresión de las habilidades argumentativas de unos y otros (Mercer, 2008). El escribir conjuntamente, por ejemplo, implica un proceso de negociación de significados que no sólo expresan ideas sino que construyen conocimiento nuevo en ese proceso. Este conocimiento generado, creativo e imaginativo construye, a su vez, por la vía de la argumentación escrita nuevas capacidades y talentos en sus participantes (Santa-Clara y Leitão, 2011).

De un modo complementario, el profesor se detiene a reflexionar sobre su propia práctica y, siguiendo a Alexander (2008), utiliza una metodología de auto-estudio y auto-cuestionamiento. La utilización de las nociones de dialogismo y polifonía (Bajtín, 1986) modifican la participación de profesores y estudiantes y potencian los talentos de todos los implicados al introducir la idea de heteronormatividad y evitar la prescripción de resultados «deseables» (Depalma, 2010; Larraín y Haye, 2014).

Como se ha intentado argumentar a lo largo del texto, la pedagogía dialógica se sostiene en una perspectiva descentralizadora del sujeto y del mundo. El centro ya no está puesto en el sujeto de enseñanza-aprendizaje, el estudiante, ni tampoco en el profesor como se sostuvo en los enfoques tradicionales, sino en la interacción, en el entre-medio de la

producción colectiva cuya autoría no pertenece a uno u a otro actor educativo sino que a ambos (Andreucci, 2012b; Caronia y Cooren, 2013; Medina, 2014). La indagación conjunta que supera una aproximación acumulativa del conocimiento requiere de actores dispuestos en un intercambio de paulatina mayor horizontalidad; lugar de expresión de las habilidades argumentativas de unos y otros (Mercer, 2008). El escribir conjuntamente, por ejemplo, implica un proceso de negociación de significados que no sólo expresan ideas sino que construyen conocimiento nuevo en ese proceso. Este conocimiento generado, creativo e imaginativo construye, a su vez, por la vía de la argumentación escrita nuevas capacidades y talentos en sus participantes (Santa-Clara y Leitão, 2011).

De un modo complementario, el profesor se detiene a reflexionar sobre su propia práctica y, siguiendo a Alexander (2008), utiliza una metodología de auto-estudio y auto-cuestionamiento. La utilización de las nociones de dialogismo y polifonía (Bajtín, 1986) modifican la participación de profesores y estudiantes y potencian los talentos de todos los implicados al introducir la idea de heteronormatividad y evitar la prescripción de resultados «deseables» (Depalma, 2010; Larraín y Haye, 2014).

Desde una perspectiva general, las proyecciones de este trabajo suponen concebir y gestionar las aulas realmente como heterogéneas, en base a un modelo de actuación y a principios de acción éticamente orientados, claros y coherentes. En el detalle de estos principios:

1. Respetar y comprender la diversidad como consecuencia de modos distintos de construir significados que implican tener una visión y valoración de mundo diferente.
2. Comprender que la educación es un derecho de todo individuo y que la diversidad favorece el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas y la actualización de sus talentos.
3. Atender a los procesos de desarrollo y aprendizaje de todos(as) los(as) estudiantes de un modo inclusivo, participativo y no discriminante. En esta concepción, el aprendizaje antecede el desarrollo y lo va “tirando” ya que se aprende dos veces: de modo extramental primero- “allá afuera” en relación con otros- y luego de forma intramental- “acá adentro” en relación consigo mismo-, a través del proceso de internalización.
4. Aportar conocimiento sobre la interculturalidad entendida como un diálogo horizontal entre culturas y orígenes diferentes; la conceptualización de interculturalidad sitúa al sujeto como productor de realidades culturales diversas y a las culturas como procesos creativos y de generación de talento o valor agregado para cada uno(a) de sus integrantes.

En la otra vereda, la de la concreción en el aula, se delinearán algunas actividades específicas para el desarrollo de los talentos en los ámbitos competenciales de lectoescritura, lectocomprensión y argumentación con énfasis dialogal y dialógico. En lo específico:

- Escribir en tríos-dos escriben y uno corrige- y compartir lo escrito en grupo pequeño. De este modo se construyen autorías colectivas que se someten a la evaluación del grupo y se enriquecen con las diversas perspectivas.
- Desarrollar debates cuyos enunciados sean propuestos por el profesor/facilitador, ajustados por un pequeño grupo asesor de estudiantes elegidos por el grupo curso,

diferenciar argumentos y contraargumentos en los grupos que debaten, estimular el reconocimiento de argumentos al interior de otros y evidenciarlos.

- Facilitar la identificación de distintos tipos de textos en grupo pequeño, argumentar la identificación y proponer nuevas categorías de clasificación según la familiarización de cada integrante con los diversos textos.
- Revisar la producción escrita entre pares, realizar cruce de textos, complementar los textos con la contribución de cada integrante y leer en voz alta el escrito construido por todos para someterlo a la evaluación de un grupo más amplio que, a su vez, contribuye al mejoramiento del texto común.
- Promover la evaluación del proceso formativo en 360 grados, atendiendo a la autoevaluación y a la evaluación por pares como centrales fuentes de retroalimentación y mejoramiento de los aprendizajes. El profesor/facilitador evalúa y somete, a su vez, su propio trabajo a una evaluación abierta y auténtica del grupo curso dispuesto como comunidad que aprende.

Las sesiones en comunidad de aprendizaje de carácter educativo pretenden abrir un espacio de conversación y discusión, en donde se podrá abordar la lectoescritura y la lectocomprensión, dando énfasis a la reflexión y construcción conjunta de nuevas ideas (Ferrada y Flecha, 2008; Valls y Munté, 2010; Valls et al., 2008). Cada miembro participará del análisis, contribuyendo a generar insights interpretativos y renegociaciones de las diversas perspectivas, de modo que a partir de sus interacciones se podrá ir co- construyendo el argumento común y obteniendo diversos beneficios para cada uno de sus integrantes. Esto es posible en un clima de confianza, respeto mutuo y escucha activa en el cual se valide el aporte de cada uno y se indague en sus planteamientos (Hennessy y Deaney, 2009; Hennessy, Mercer y Warwick, 2011; Mercer, 2013; Wells, 2001).

El desafío estaría en mediar formativamente las interacciones para contribuir a la generación de identidades talentosas diversas en los formandos. Las comunidades de aprendizaje han demostrado ser efectivas disminuyendo el ausentismo, fracaso y conflicto escolar, especialmente en contextos de vulnerabilidad social y económica (Ferrada y Flecha, 2008). También han demostrado su potencial para transformar clases tradicionales de carácter lectivo en clases dialógicas que promuevan la discusión, la construcción de argumentos comunes y la activa participación de los estudiantes (Hennessy et al., 2011). Propuestas en este sentido, hacia la construcción de conocimiento compartido, han elaborado Wertsch (1998), con su «enseñanza recíproca» como discurso educativo y Wells (2001), con sus «comunidades de indagación dialógica», entre otras. El desafío adicional es re-pensar y actualizar estas propuestas, excesivamente vinculadas en su origen a los estudiantes desventajados académicamente y/o con dificultades de aprendizaje, junto a generar nuevas propuestas orientadas a la construcción de talentos en el aula con énfasis en los principios de acción previamente descritos. Se trataría de nivelar y potenciar «hacia arriba», con la construcción de comunidades desafiantes y promotoras de competencias de aprendizaje múltiples y diferenciales.

Dada la naturaleza dialógica de la argumentación (Kuhn, Hemberger, & Khait, 2016; Mercer, 2008) y el vínculo del razonamiento con el desarrollo de los talentos, se enfatiza el rol de la alteridad como instancia provocadora y elicitadora de tensiones que vehiculizan modos de resolución talentosos y creativos (Andreucci, 2012b; Larraín y Haye, 2012; Medina, 2014). La presencia del otro, como distinto y diverso a mí, en planteamientos y perspectivas

de mundo, tensiona e interpela las propias posiciones, desde un punto de vista conceptual, estratégico y también emocional. La investigación dialogante y la pedagogía dialógica favorece el desarrollo de un talento que se construye en la interacción respetando las diferencias y enfatizando, a la vez, aspectos compartidos y recíprocos del aprendizaje en el aula (Alexander, 2008; Mercer, 2010; Van der Linder y Renshaw, 2004). Propiciar diálogos concertados en la sala de clases, al modo de una orquesta en que cada integrante cumple un rol fundamental, cuya función es valorada por el director y legitimada por todos, posibilita la ejercitación argumental de talentos diversos y habilidades promisorias en cada uno de sus miembros (Mercer, Hennessy y Warwick, 2010).

Los contextos de aprendizaje como se sabe y ha sido investigado por años, facilitan o entorpecen el desarrollo de los talentos y habilidades de los estudiantes (Lin et al., 2013). El contexto interpersonal y de intercambio entre pares es gravitante en este proceso pedagógico al ofrecer y generar las confianzas para experimentar, equivocarse, retomar, re-enfocarse y resolver de un modo no tradicional las actividades propuestas, argumentadas y contra-argumentadas. El talento al igual que la pedagogía:

(...) se debe continuamente generar, recuperar, recobrar, recrear a través de una sensibilidad y reflexividad que se expresa en un discurso sobre la práctica y cuyas finalidades, ética, el lugar dedicado al sujeto, el tratamiento de las diferencias y el poner al centro el aula, la caracterizan como una invitación permanente a la actividad creativa (Andreucci, 2012a, p. 268).

La alianza estratégica entre talento y argumentación ilustra la forma en que se entiende mejor cómo el potencial dinámico de los individuos puede desarrollarse en distintos grados en función de una compleja gama de factores personales y contextuales que se ven favorecidos y tensionados por escenarios argumentativos dialógicamente desafiantes (Larraín y Haye, 2012; Mercer, 2012). De este modo, no sólo algunos contextos y entornos extraescolares pueden actuar como catalizadores para el desarrollo de las capacidades cognitivas, artísticas y sociales (Rigo y Donolo, 2012). En el aula es posible conjugar estos desafíos y monitorear los progresos que se evidencian en unos y otros en el aprendizaje entre iguales, en el enfrentamiento de incidentes críticos relacionales y emocionales que afectan a unos y otros (Monereo, Monte y Andreucci, 2015), en comunidades de aprendizaje y espacios tutoriales, en talleres de promoción de competencias argumentativas bajo la atenta mirada facilitadora del docente.

Referencias bibliográficas

- Alexander, R.J. (2008). *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk* (4th). New York, NY: Diálogos.
- Andreucci, P. (2012a). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del «ojo pedagógico» como destreza compleja. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 257-275.
- Andreucci, P. (2012b). El talento: Una construcción en y desde la pedagogía dialógica. *Psicoperspectivas*, 11(2), 12-34.
- Andreucci, P. y Latorre, C. (en prensa). Competencias Básicas de Argumentación: Sentidos y (sin) sentidos de un plan de nivelación, actualización y reforzamiento en la Enseñanza Superior. *Calidad en la educación*

- Bajtín, M. (1986). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Baltar de Andrade, M. J. (2008). Aprendizaje y enseñanza. Un enfoque psicopedagógico (Luis Bertoglia). *Psicoperspectivas*, 4(1), 93-95.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- Botía, A. B. (2010). Competencia para aprender a aprender. In *Competencias básicas* (pp. 145-162). España: Wolters Kluwer.
- Briñas, L. T. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 8(12), 25-44.
- Caronia, L. y Cooren, F. (2013). Decentering our analytical position: The dialogicity of things. *Discourse & Communication*, DOI: 1750481313503226.
- Castelo Tarrida, A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador. *Revista española de pedagogía*, 66(240), 203-220.
- Chen, Y. C., Hand, B. y McDowell, L. E. A. H. (2013). The Effects of Writing-to-Learn Activities on Elementary Students' Conceptual Understanding: Learning About Force and Motion Through Writing to Older Peers. *Science Education*, 97(5), 745-771.
- Cohen, D. (2013). Finocchiaro, Maurice., *Meta-argumentation: An Approach to Logic and Argumentation Theory*. *The Review of Metaphysics*, 67(2), 428-430.
- Coll, C. (2007). *Las competencias básicas en educación*. Barcelona: Alianza.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Actas de la II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). UNESCO-OREALC. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 11-13.
- Cruz, I. D. C. P. y Calvo, C. V. (2006). El proyecto Spectrum: aplicación y actividades de aprendizaje de ciencias en el primer ciclo de la Educación Primaria. *Revista de educación*, (339), 947-958.
- Cugmas, Z., y Horvat, T. (2007). Self-image of gifted and talented pupils. *Didactica Slovenica-Pedagogoska Obzorja*, 22, (3-4), 78-88.
- Depalma, R. (2010). Toward a practice of polyphonic dialogue in multicultural teacher education. *Curriculum Inquiry*, 40(3), 436-453.
- De Pardo, S. B. (2013). Meta-análisis sobre estudios de identificación y atención al talento y la superdotación en el Perú. *Revista de Psicología*, 22(2), 277-317.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- Durán, D. y Utset, M. (2014). Reading in pairs Network: a training model based on peer learning (pairs of teachers and school networks) for the sustainability of educational innovation/Red Leemos en pareja: un modelo de formación basado en el aprendizaje entre iguales (parejas de profesores y redes de centros) para la sostenibilidad de la innovación educativa. *Cultura y Educación*, 26(2), 377-384.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House: New York.
- Dweck, C. S. (2007). The perils and promises of praise. *Educational Leadership*, 65, 34-39
- Feito, R. (2010). De las competencias básicas al currículo integrado. *Curriculum*, 23, 55-79.

- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, 34(1), 41-61.
- Foley-Nicpon, M., y Assouline, S. G. (2010). Atendiendo a las necesidades de estudiantes talentosos con trastornos del espectro de autismo: aproximaciones diagnósticas, terapéuticas y psicoeducativas. *Psicoperspectivas*, 9(2), 202-223.
- Garagorri, X. (2007). Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo. *Aula de innovación educativa*, 161, 56-59.
- García-Mila, M. E., Gilabert, S., Erduran, S. y Felton, M. (2013). The effect of argumentative task goal on the quality of argumentative discourse. *Science Education*, 97(4), 497-523.
- Gardner, H. (2001). *Inteligencia Reformulada*. Buenos Aires: Paidós.
- Gil Flores, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- Gil Flores, J. (2012). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XX1*, 14(1), 117-134.
- González - Cubillán, L. (2007). Potenciación del talento creativo en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Orientación Vocacional*, 5 (11), 39-44.
- González-Lamas, J., Cuevas, I., & Mateos, M. (2016). Arguing from sources: design and evaluation of a programme to improve written argumentation and its impact according to students' writing beliefs/Argumentar a partir de fuentes: diseño y evaluación de un programa para mejorar la argumentación escrita y su impacto en función de las creencias acerca de la escritura académica que mantienen los estudiantes. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 49-83.
- Greco Morasso, H. (2013). Inside Arguments. Logic and the Study of Argumentation. *Argumentation*, 27,453-458. DOI 10.1007/s10503-013-9297-8.
- Haye, A., y Larrain, A. (2013). Discursively constituted experience, or experience as reply: A rejoinder. *Theory & Psychology*, 23(1), 131-139.
- Hennessy, S. y Deaney, R. (2009). "Intermediate Theory" Building: Integrating Multiple Teacher and Researcher Perspectives Trough In-Dept Video Analysis of Pedagogic Strategies. *Teacher college records*. 111(7), 1753-1795.
- Hennessy, S., Mercer, N. y Warwick, P. (2011). A dialogue inquiry approach working with teachers in developing classroom dialogue. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(3), 303-324.
- Hernández-Torrano, D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Prieto, L. y Fernández, M. D. C. (2014). La teoría de las inteligencias múltiples en la identificación de alumnos de altas habilidades (superdotación y talento). *Anales de Psicología*,30(1), 192-200.
- Hernández Torrano, D., y Gutiérrez Sánchez, M. (2014). The study of high intellectual ability in Spain: Analysis of the current situation. *Revista de Educación*, (364), 251-272.
- Koc, E. S. y Sahin, A. E. (2014). Multiple Intelligence Theory teaches supplemented by a cascade of Utility Impact on Student Access and Kalicilig. *Egitim ve Bilim-Education and Science*, 39(174), 286-296.
- Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing/La argumentación dialógica como puente para el pensamiento y la escritura argumentativa. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 25-48.

- Lampert, K. (2013). The Folly of Excellence. In K. Lambert (Ed.) Meritocratic Education and social worthlessness (pp. 66-84). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Larraín, A. y Haye, A. (2012). Discursive analysis of experience: Alterity, positioning, and tension. *Discourse & Society*, 23(5), 596-601.
- Larraín, A., Freire, P. y Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas*, 13(1), 94-107.
- Larraín, A. y Haye, A. (2014). A dialogical conception of concepts. *Theory & Psychology*, 24(4), 459-478.
- Larraín, A., Howe, C. y Cerda, J. (2014). Argumentation in Whole-Class Teaching and Science Learning. *Psyke*, 23(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.712>
- Lengelle, R., Meijers, F., Poell, R. y Post, M. (2013). The effects of creative, expressive, and reflective writing on career learning: An explorative study. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 419-427.
- Lin, T. C., Lin, T. J. y Tsai, C. C. (2013). Research Trends in Science Education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, (ahead-of-print), 1-27. DOI: 10.1080/09500693.2013.864428
- Linden, J. V. D. y Renshaw, P. D. (2004). Dialogic learning: Shifting perspectives on teaching learning and instruction. Kluwer Academic Publishers.
- Manzano, A. y Arranz, E. (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39(3), 289-309.
- Medina, L. (2014). How to access the conceptions and theories that underlie teaching practices? A theoretical-methodological reflection based on dialogic discourse analysis/ ¿Cómo acceder a las concepciones y teorías que subyacen a las prácticas docentes? Una reflexión teórico-metodológica desde el Análisis dialógico de los discursos. *Cultura y Educación*, (ahead-of-print), 1-14.
- Mercer, N. (2008). Talk and the development of reasoning and understanding. *Human development*, 51(1), 90-100.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British journal of educational psychology*, 80(1), 1-14.
- Mercer, N., Hennessy, S. y Warwick, P. (2010). Using interactive whiteboards to orchestrate classroom dialogue. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(2), 195-209.
- Mercer, S. (2012). Dispelling the myth of the natural-born linguist. *ELT journal*, 66(1), 22-29.
- Meyer, K. y Streim, B. (2013). He Who Has Will Be Given? Promotion of highly gifted students and fairness. *Zeitschrift fur Padagogik*, 59(1), 112-130.
- Monereo, C. y Badilla, A. (2013). Aprendizaje estratégico y tecnologías de la información y la comunicación: una revisión crítica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 15-41.
- Monereo, C., Monte, M., & Andreucci, P. (2015). *La gestión de incidentes críticos en la Universidad*. Barcelona: Narcea.
- Moreno, O. L. M. y González, N. H. (2014). Una ventana a la enseñanza en niños con capacidades excepcionales en la escuela formal. *Quaestiones Disputatae*, 12(12), 95-116.
- Paulín, H. L., Tomasini, M., D'Aloisio, F., Lòpez, C. J., Rodigou Nocetti, M. y García Bastán, G. (2011).

- La representación teatral como dispositivo de investigación cualitativa para la indagación de sentidos sobre la experiencia escolar con jóvenes. *Psicoperspectivas*, 10(2), 134-155).
- Peregoy, F., Owen F.B., y Scott Ph. (2007). Reading, writing, and learning in ESL: A resource book for K-12 teachers. *TESOL Quarterly* 41(1), 214.
- Perera, H. N. y DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, 28, 20-33.
- Pérez, E., Lescano, C., Zalazar, P., Furlán, L. y Martínez, M. (2011). Desarrollo y análisis psicométricos de un inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples en niños argentinos. *Psicoperspectivas*, 10(1), 169-189.
- Pérez, L. R. (2013). Una Mirada a la educación de los estudiantes talentosos en el mundo contemporáneo. *Revista Didasc@ Lia: Didáctica y Educación*, 4(3), 197-204.
- Prieto, M. D., García, C. F., Prieto, M. F., Sáinz, M., García, M. R. B. y Hernández, D. (2008). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: Un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 297-320.
- Ribeiro, H. J. (2012). Inside Arguments: Logic and the Study of Argumentation. *Revista Filosófica de Coimbra*, 21(42).
- Rigo, D. Y. y Donolo, D. (2012). In which way are we intelligent? Results for thinking about education. *Cultura y Educación*, 24(1), 5-15.
- Rodríguez Esteban, A. (2012). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, 6, 139-153.
- Saballs, J. T. (2009). La introducción de las competencias básicas en el currículum: aspectos colaterales. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* 17(6), 6-9.
- Santa-Clara, A. O. y Leitão, S. (2011). Writing as a dialogic-argumentative forum for the constitution of knowledge. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 394-402.
- Santos-Gómez, M. (2011). La perspectiva de las víctimas en la pedagogía liberadora de Paulo Freire. *Revista de Educación*, 354, 323-340.
- Sarramona, J. (2000). Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria. *Revista de Educación*, 322, 255-288.
- Sierra, M. D. L. D. V., Sánchez, L. P. y Llera, J. A. B. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca: revista de altas capacidades*, 15(17), 2-17.
- Terzian, S. G., y Rury, J. L. (2014). 'A Highly Selected Strain of Guinea Pigs': The Westinghouse Science Talent Search and Educational Meritocracy, 1942-1958. *Teachers College Record*, 116(5).
- Torres, E. A. O., Suárez, M. D. L. A. M., y del Villar, A. M. G. P. (2013). La identificación y desarrollo de alumnos talentosos en la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, 18(1), 20-35.
- Touron, J. y Santiago Campion, R. (2013). Diversity and Talent Development in the Classroom. The DT-PI model and Technology in Curricular Flexibility and Self-paced Learning Implementation. *Revista Española de Pedagogía*, 71(256), 441-459.
- Schrag, F. (2013). Review of Michael Slote, *Education and Human Values: Reconciling Talent with an Ethics of Care*. *Studies in Philosophy and Education*, 32(2), 205-211.
- Valdés Cuervo, Á. A., Noriega, V., Angel, J. y Martínez, E. A. C. (2013). Variables que diferencian a

estudiantes de bachillerato con y sin aptitudes intelectuales sobresalientes. Revista electrónica de investigación educativa, 15(3), 86-97.

Valls, R. y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las comunidades de Aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 24(1), 11-15.

Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. Revista iberoamericana de educación, (46), 71-87.

Wells, G. (2001). Indagación Dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (1998). La mente en acción. Buenos Aires: Aique.

Wilhelm, O. y Nickolaus, R. (2013). What distinguishes the concept of competence from established categories such as ability, skill or intelligence?. Zeitschrift fur Erziehungswissenschaft, 16, 23-26.

Zabal, M. A. M., y Gárate, M. (2013). Escribir en Educación Secundaria: análisis cualitativo de textos argumentativos de adolescentes. Revista de educación, (360), 388-413.

Zarefsky, D. (2014). Rhetorical Perspectives on Argumentation: Selected Essays by David Zarefsky. Suiza: Springer International Publishing & Business Media.