



**Mi aporte**  
**al desarrollo del talento**  
*desde la región del Biobío, Chile*

**Gracia Navarro Saldaña**



Serie HUMANIDADES

Mi aporte al desarrollo del talento desde la región del Biobío, Chile

© Gracia Navarro Saldaña

Registro de Propiedad Intelectual N° 2024-A-9936 año 2024

Primera edición, Diciembre de 2024

Libro digital, pdf

Archivo digital: descarga y en línea

ISBN 978-956-227-614-6

Editorial Universidad de Concepción

Biblioteca Central, Of. 11, Campus Universitario

Fono (56-41) 2204590 - Casilla 160-C, Correo 3

Concepción - Chile

<https://editorial.udec.cl/>

E-mail: [editorial@udec.cl](mailto:editorial@udec.cl)

Dirección editorial

Óscar Lermanda

Corrección de textos

Camila Guerra Ceppi

Ilustración de portada

Camila Schade Villagrán

Diseño gráfico

Catalina Reyes Navarro

Derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin permiso escrito de los editores.

**Mi aporte**  
**al desarrollo del talento**  
*desde la región del Biobío, Chile*

**Gracia Navarro Saldaña**





## Tabla de Contenidos

Presentación de la autora. ....	7
<b>Introducción: ¿Somos iguales o diferentes? .....</b>	<b>10</b>
Bibliografía de la introducción.....	22
<b>Capítulo 1:</b>	
<b>¿Por qué dedicar veinte años a la educación de personas con altas capacidades?.....</b>	<b>25</b>
La inteligencia y las altas capacidades.....	27
Perspectivas en el estudio de la inteligencia: monolítica y multidimensional. ....	27
Alta capacidad: modelos para su comprensión y educación. ....	29
Caracterización de las personas con altas capacidades: la alta capacidad no necesariamente facilita una vida plena. ....	42
Funcionamiento cognitivo de las personas con altas capacidades.....	44
Afectividad en las personas con altas capacidades .....	59
Relaciones interpersonales en las personas con altas capacidades.....	64
Moralidad en niños, niñas y adolescentes con altas capacidades.....	66
Educación en el hogar o en la escuela. ....	68
Identificación de las personas con altas capacidades.....	71
Educación de personas con altas capacidades .....	76
Enfoques o prácticas para diferenciar la enseñanza de personas con altas capacidades .....	79
Actividades de apoyo a nivel escolar.....	80
Medidas educativas en diferentes países.....	83
Normativa chilena sobre educación de personas altas capacidades y programas de enriquecimiento extracurricular .....	90
Programa Educacional para Niñas, Niños y Jóvenes con Talentos Académicos de la Universidad de La Frontera PROENTA UFRO .....	91
La Escuela de Talentos Académicos ALTA UACH de la Universidad Austral de Chile. ..	92
Programa Semilla UCM de la Universidad Católica del Maule. ....	93
Programa DeLTA UCN de la Universidad Católica del Norte. ....	94
Bibliografía del capítulo .....	97
<b>Capítulo 2:</b>	
<b>¿Qué es Talentos UdeC y qué hizo posible su existencia y aportes a la vida de las personas que participaron entre los años 2004 y 2023? .....</b>	<b>107</b>
Descripción, origen e historia. ....	109
Psicología educacional: herramientas y programas psicoeducativos.....	111
Psicología educacional y enriquecimiento educativo.....	111
Fines de la educación y deberes del psicólogo educacional. ....	113
Los inicios de Talentos UdeC: contexto, localización y propósitos .....	120
Institucionalización y desarrollo de Talentos UdeC.....	124
Proceso de identificación de los estudiantes con altas capacidades o potencial de talento período 2004-2023 .....	128
Convocatoria a establecimientos educacionales .....	128

Etapa de preidentificación o nominación en establecimiento educacionales .....	128
Etapa de identificación por parte de Talentos UdeC.....	130
Equipo de trabajo y organización del Programa Talentos UdeC. ....	134
Modelo educativo Talentos UdeC .....	138
Pilares del modelo educativo Talentos UdeC 2004-2023 .....	141
Actividades regulares de un año académico en Talentos UdeC.....	209
Talentos UdeC en pandemia y pospandemia. ....	211
Bibliografía del capítulo .....	215
Documentos de trabajo .....	219
Anexos.....	221
Anexo No1. Funciones docentes curso/taller Talentos UdeC año 2023-2024 .....	221
Anexo No2: Funciones coordinadores estudiantiles Talentos Udec. Año 2023-2024.....	222

### Capítulo 3:

#### ¿Para qué sirve un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular?.....

Efectos globales de la participación en el programa Talentos UdeC.....	226
Efectos en estudiantes.....	231
Efectos académicos-cognitivo en estudiantes.....	231
Efectos socioafectivos o en el desarrollo personal-social de estudiantes.....	242
Efectos socioeconómicos en estudiantes .....	256
Efectos en integrantes del equipo de trabajo y en educadores .....	261
Efectos en coordinadores estudiantiles .....	267
Bibliografía del capítulo .....	273
Documentos de trabajo .....	274

### Capítulo 4:

#### ¿Qué puedo recomendar con base en veinte años de experiencia? .....

Conclusiones y recomendaciones .....	279
Acerca de las políticas .....	279
Acerca de los modelos educativos de enriquecimiento .....	282
Acerca de los educadores .....	284
Síntesis de testimonios comunidad Talentos UdeC.....	288
De los estudiantes y sus familias .....	288
De los educadores y colaboradores .....	294
Síntesis de testimonios de las comunidades de otros programas chilenos de enriquecimiento extracurricular .....	300
PROENTA UFRO.....	300
ALTA UACH .....	301
Personas que aportaron testimonios y aceptaron ser identificadas.....	304

## Presentación de la autora

Desde el año 2003, y durante los últimos veinte años de mi vida, estuve dedicada a la educación de personas con altas capacidades en Chile, especialmente en la región del Biobío. Llegué a ello desde la Psicología educacional e invitada por quien fue mi maestra, una persona que quiero, respeto y admiro profesionalmente. Al tomar la decisión de unirme a su causa lo hice convencida de que, como en todo en mi vida, me dedicaría en cuerpo y alma a trabajar para aportar a ofrecer una oportunidad educativa de excelencia para que niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales, asociadas a su alta capacidad intelectual, tuvieran la posibilidad de actualizar su potencial para ser más felices y aportar a la felicidad de los demás.

Sabía que iba a contribuir desde la acción, el estudio y sistematización de información, la reflexión y la evaluación permanente de mi trabajo y sus efectos... y así lo hice. Con el apoyo y compromiso de muchas personas, y de mi familia, se creó y desarrolló el Programa Psicoeducativo de Enriquecimiento Extracurricular para Niños, Niñas y Jóvenes de la región del Biobío con potencial de talento académico: Talentos UdeC. Fue posible dedicarme a trabajar en ello, siete días de la semana por veinte años, porque conté con el involucramiento, respaldo y participación de mi familia.

Agradezco a la Universidad de Concepción por haberme dado la oportunidad de conciliar familia y trabajo, desarrollando mi carrera profesional tanto para producir conocimiento como para educar y servir, en conjunto con el desempeño de mis roles de esposa y madre. En relación con lo expresado, comparto un mensaje escrito en redes sociales el 25 de agosto del año 2014, cuando Talentos UdeC cumplía diez años:

***Feliz cumpleaños programa Talentos UdeC. Son diez años de sacrificios, esfuerzos, gratificaciones y grandes momentos...pero lo más importante...son diez años de compartir a mi mamá con cientos de niños...de verla trasnochar y madrugar, pelear por cada uno de ellos y por conseguirles una oportunidad...***

En septiembre del año 2023, y por causas contextuales que hacían imposible continuar desempeñando mi rol de conducción del programa Talentos UdeC de la manera en que lo hacía y garantizar con ello su sustentabilidad, tomé la decisión de dejarlo desde el 1 de octubre de 2023. Asumí responsablemente las consecuencias y sentí el dolor que me produjo la decisión de renunciar a lo que tanto amaba.

Luego de la pena inicial, y en el proceso de reorganizar mi vida a los sesentaicuatro años, me propuse hacer un último aporte a la educación en la Universidad de Concepción. Decidí destinar mi estudio, experiencia vital, personal y profesional, para que, por una parte, los hijos e hijas de quienes fueron alumnos en el programa Talentos UdeC entre los años 2004 y 2023 tengan en el futuro la oportunidad de enriquecer su educación y, por otra, para que los nuevos psicólogos conozcan y valoren la Psicología educacional desde una experiencia concreta, su importancia en la vida de las personas, las herramientas que utiliza y cómo yo las utilicé en Talentos UdeC. En último término, para que profesionales de la Psicología y de la Pediatría orienten la educación de personas con potencial de talento académico o dotadas mediante un trabajo con educadores, familias e instituciones educativas, con el fin de proporcionarles factores protectores para su desarrollo y salud mental.

En un momento en que Chile necesita de psicólogos y otros profesionales formados para aportar a la educación de personas con altas capacidades, espero también retribuir la oportunidad que me dio la Universidad de Concepción con una sistematización teórico-práctica de información sobre las personas con altas capacidades y la educación de talentos, con información sobre herramientas de formación transversal para estudiantes de pregrado, entre ellas, el aprendizaje y servicio como estrategia metodológica para la formación profesional y vinculación con el medio, y con información actualizada para continuar la investigación y docencia en la temática. Estimo que este aporte puede ser relevante para el diseño de módulos de asignaturas de Psicología educacional, de cursos electivos y de cursos complementarios sobre la temática.

Mi aporte al desarrollo del talento desde la región del Biobío, Chile, se va escribiendo en cada letra, palabra y página de las cuales se compone este libro. Lo expongo en un lenguaje que combina el estilo académico con un estilo coloquial que contribuya a acercar el tema a lectores con diferentes niveles instruccionales, entre ellos, psicólogos y otros profesionales, educadores, familiares o amigos de personas con altas capacidades y también personas con alta capacidad que esperan encontrar en este libro las claves para entenderse a sí mismas, continuar desarrollándose o contribuir al desarrollo de sus hijos u otras personas con altas capacidades. Así también, recoge el aporte profesional, vivencial y testimonial de algunas personas quienes generosamente aceptaron participar para enriquecer esta obra y destinaron a ello su tiempo, conocimientos, ideas y experiencias. Entre estas personas, además de quienes tuvieron relación directa conmigo durante mi carrera profesional o con el programa Talentos UdeC, están aquellas vinculadas a otras universidades que ofrecen programas similares en Chile, entre ellas: Universidad Católica del Norte, Universidad de la Frontera, Universidad Austral de Chile y Universidad Católica del Maule y, en España, Universidad de Valencia, Universidad Zaragoza, Universidad de Cantabria y Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

El libro consta de una introducción y cuatro capítulos. La introducción presenta mi visión sobre los temas que abordo e información teórica básica que estimo es necesario saber sobre Psicología para comprender un modelo educativo. Incluye, además, igual que todos los capítulos, una pregunta inicial, una figura que muestra la organización de sus contenidos, un desarrollo y un cierre en el cual destaco mi visión personal de la temática abordada.

En el primer capítulo comparto una sistematización de información sobre los conceptos de inteligencia, alta capacidad, dotación y talento; la caracterización y necesidades educativas especiales de personas con altas capacidades y su identificación; los modelos de educación de personas con altas capacidades; las razones y propósitos de ofrecerles un programa de educación complementario a la educación regular; y la forma como algunos países, entre ellos Chile, abordan la educación de estas personas en el sistema público.

En el segundo capítulo presento el modelo educativo del programa Talentos UdeC desarrollado entre los años 2004 y 2023 en la Universidad de Concepción, su origen en la Psicología educacional y mi visión respecto de la disciplina que he ejercido profesionalmente por cuarenta años. Luego, hago una sistematización de información en la cual comparto la historia del Programa y cada uno de sus componentes, escritos con el máximo de detalle que resultaron en un número razonable de páginas. Incluyo algunos párrafos anónimos de testimonios de discípulos en cuya formación profesional tuve el privilegio de participar y de exalumnos y colaboradores del Programa.

En el tercer capítulo presento resultados del modelo Talentos UdeC con algunas evidencias. Sintetizo la investigación cualitativa y cuantitativa tanto publicada como inédita en torno a sus efectos en estudiantes, educadores y equipo de trabajo.



Finalmente, en el cuarto capítulo entrego mis conclusiones y propuestas a partir de la teoría e investigación en desarrollo y de lo que pude observar desde la práctica con personas con altas capacidades. Se trata del más breve de los capítulos y finaliza con una síntesis de testimonios y el listado de personas que aportaron con ellos para enriquecer este documento.

En estos cuatro capítulos espero que el lector o lectora encuentre un aporte para potenciar o para crear y desarrollar modelos psicoeducativos de enriquecimiento destinados a personas con potencial de talento, ya sea en la región del Biobío, en Chile o en otros países.

El título del libro surge luego de una conferencia de François Gagné, uno de los estudiosos más importantes del mundo sobre la dotación y el talento, a la cual tuve la oportunidad de asistir en octubre del año 2023. En ella, este destacado investigador compartió lo que consideraba había sido su aporte al estudio de este tema en el mundo... Entonces, me pregunté: ¿cuál ha sido mi aporte al desarrollo del talento desde la región del Biobío, Chile? ... la respuesta que me di está escrita en estas páginas.

Agradezco a cada persona que estuvo dispuesta a negociar sus marcos conceptuales conmigo y permitió con ello que yo fuera importante y significativa en su propia historia. A esas personas y a mi familia dedico esta obra.

Concepción, 2 de enero de 2024.

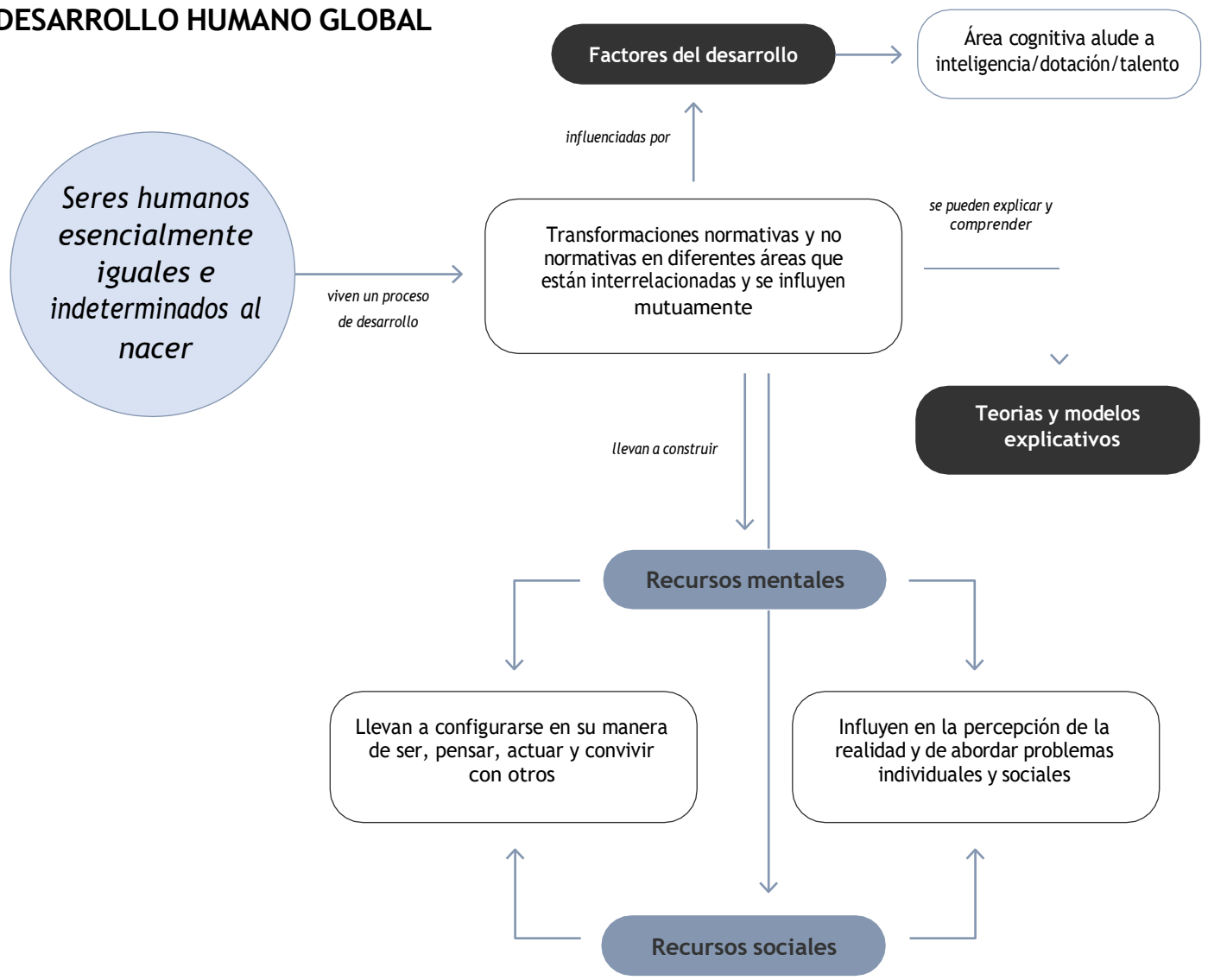


# ¿Somos iguales o diferentes?

En la introducción de este libro presento información general tanto teórica como experiencial que se desarrolla en el siguiente esquema y puede ayudar a responder esta pregunta.

Figura 1. Organización del contenido de la introducción

## DESARROLLO HUMANO GLOBAL



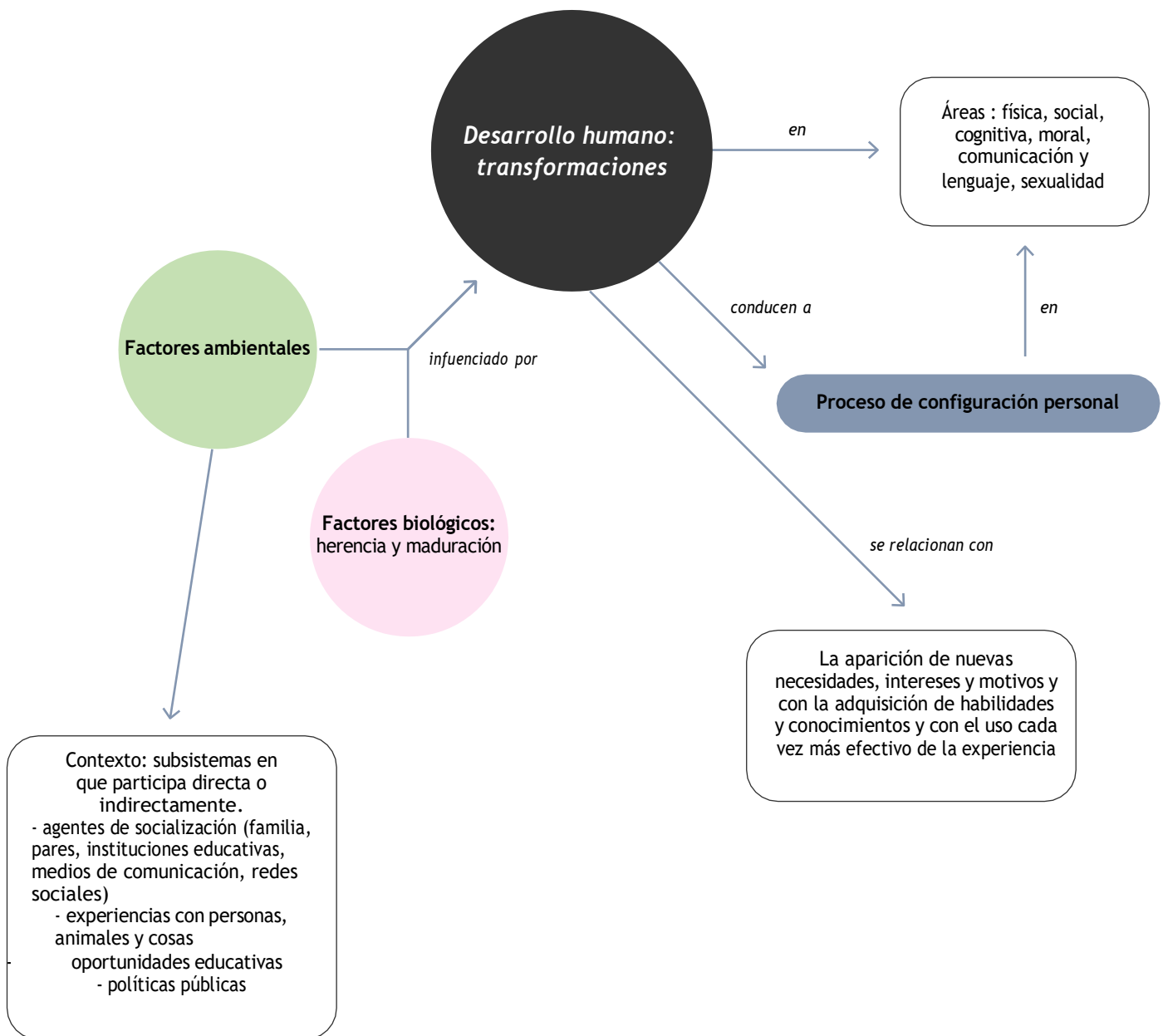
La manera como se abordan los problemas personales, sociales, económicos y ambientales es la expresión de nuestra historia y de los recursos personales-sociales que hemos logrado tener, refleja la forma como hemos vivido e interactuado con los demás y con la naturaleza. La pandemia entre los años 2020 a 2023 nos afectó a todos y evidenció, una vez más, que los seres humanos somos esencialmente iguales y que, si bien hay bases biológicas para la salud, el comportamiento y los procesos mentales, la mayoría de las diferencias entre nosotros no están en la biología, sino en la influencia de factores ambientales originados en el comportamiento humano.

El ser humano nace indeterminado, no viene con un repertorio conductual fijo que le permita sobrevivir y adaptarse de manera independiente. Nace con algunos reflejos, algunos patrones conductuales elementales y con una inmensa posibilidad de aprender. Durante su vida tiene un conjunto de transformaciones que le van a permitir configurarse en sus procesos mentales, en su comportamiento, en su afectividad, en su interacción con los demás. Si bien este proceso de configuración personal es propio de cada persona y ocurre sobre bases biológicas, se da en un contexto y en interacción con otros, no es posible realizarlo de manera independiente y sin la ayuda, orientación y cuidado de otros seres humanos. Las transformaciones o cambios que vamos experimentando durante nuestra vida pueden ser normativos (comunes con otras personas) o no normativos (aquellos que solo experimentan algunas personas). Para ser felices y aportar a la construcción de un hogar común que permita a otros ser felices y aportar, necesitamos desarrollar al máximo posible nuestro potencial en diferentes áreas o ámbitos de la vida, las cuales se relacionan entre sí y están absolutamente interconectadas de manera que un cambio en una influye sobre las otras.

El área física alude al cuerpo y sus transformaciones tanto en la morfología como en el funcionamiento. El área cognitiva refiere a la forma de conocer, pensar y resolver problemas, a la forma de procesar información, a la estructura cognitiva y sus transformaciones tanto en los procesos mentales (atención, percepción, memoria, inteligencia, pensamiento y lenguaje) como en la conducta adaptativa. El área afectiva o afectividad comprende las emociones, sentimientos y estados de ánimo; las estabilidades y transformaciones por las cuales una persona construye su identidad (su yo) ubicándose en el mundo como persona única y distinta; la construcción de autoestima, seguridad, confianza en sí mismo y en el mundo; y establece vínculos afectivos, aprende a expresar sus sentimientos y emociones. El área social alude a las relaciones interpersonales y a las habilidades para relacionarse con las personas. Sus estabilidades y transformaciones permiten aprender a formar parte de distintos grupos sociales (familia y pares, entre muchos otros) no solo a ajustarse a las normas sociales de los distintos grupos, sino también a influir en ellas y a desempeñar adecuadamente diferentes roles. El área de la moralidad comprende las transformaciones en las reglas, normas y principios a partir de los cuales las personas regulan su comportamiento y conducen la propia vida en interacción con los demás, y se expresa en la conducta moral que implica la consideración de los otros como seres legítimos en el diario vivir. Finalmente, el área de la sexualidad incluye los fenómenos, procesos y comportamientos a través de los cuales se manifiesta el impulso sexual. Incluye el sexo, género, orientación, identidad sexual, erotismo y reproducción.

Las áreas descritas anteriormente se mantienen en interacción, de manera que un cambio en una afecta a las otras. No funcionan de manera independiente, están interrelacionadas y participan en cada comportamiento humano. Sus transformaciones y estabilidades dependen de factores biológicos y ambientales y de la combinación de influencias internas y externas que hace cada cerebro humano. Los factores biológicos incluyen la herencia y la maduración biológica, mientras que los factores ambientales refieren al contexto y a las experiencias de la persona, entre ellas, las oportunidades educativas. A continuación, en la figura 2 sintetizo algunas ideas que he expresado a mis estudiantes de Psicología del desarrollo, la cual será reconocida por alguno de los lectores de este libro.

Figura 2. Desarrollo de las personas



Si bien existen muchos modelos o teorías explicativas que ayudan a comprender el desarrollo, así como también teorías que vinculan el desarrollo de las personas con el aprendizaje<sup>1</sup>, busco destacar algunas teorías que han sido relevantes en mi comprensión del ser humano y de las personas con altas capacidades. En estas páginas hago una síntesis de las principales ideas de las siguientes: teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget y de algunos investigadores neopiagetanos, teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson, teoría ecológica de sistemas de Urie Bronfenbrenner y, por último, teoría del desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg. En la figura 3 presento una clasificación de teorías del desarrollo y en la figura 4 la clasificación de teorías que vinculan el desarrollo con el aprendizaje.

<sup>1</sup> Verónica Villarroel Henríquez, «¿Cómo se aprende? Un análisis crítico sobre las teorías del aprendizaje y el desarrollo humano», en Aprendizaje, bienestar y colaboración desde la Psicología Educativa. Propuestas teóricas y experiencias, ed. por Viviana Hojman Ancelovici, Verónica Villarroel Henríquez, Jorge Varela Torres y Daniela Bruna Jofré (Santiago: Universidad del Desarrollo, 2022): 18-65. <https://psicologia.udd.cl/files/2022/08/Libro-Educacionaversi%C3%B3n-final.pdf>

Figura 3. Una clasificación de teorías que explican el desarrollo de las personas

Algunos enfoques o perspectivas teóricas que ayudan a comprender el desarrollo del ser humano

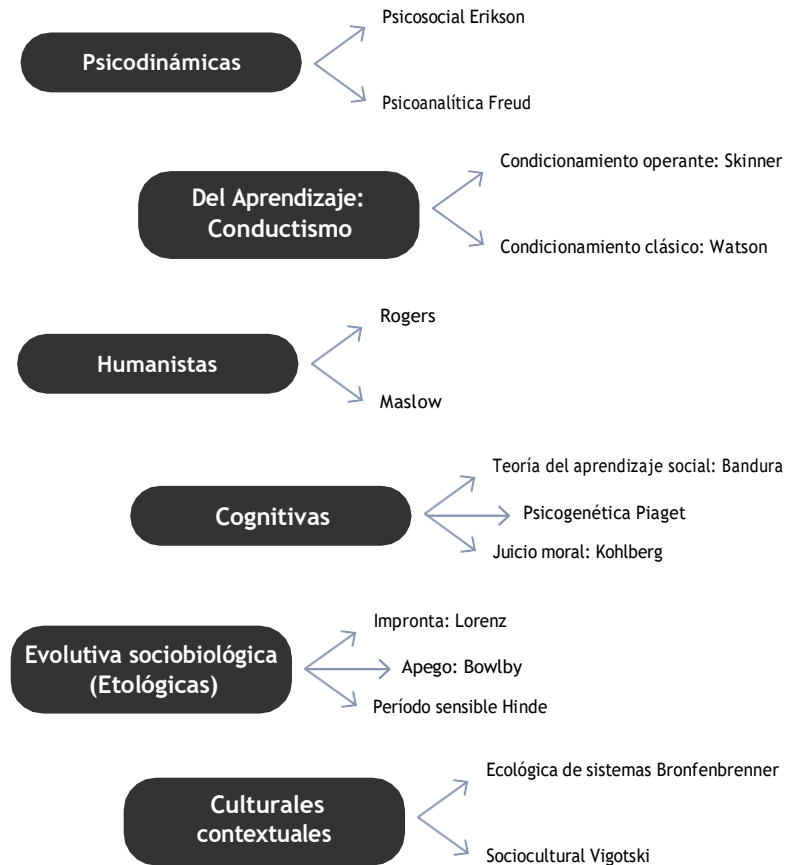
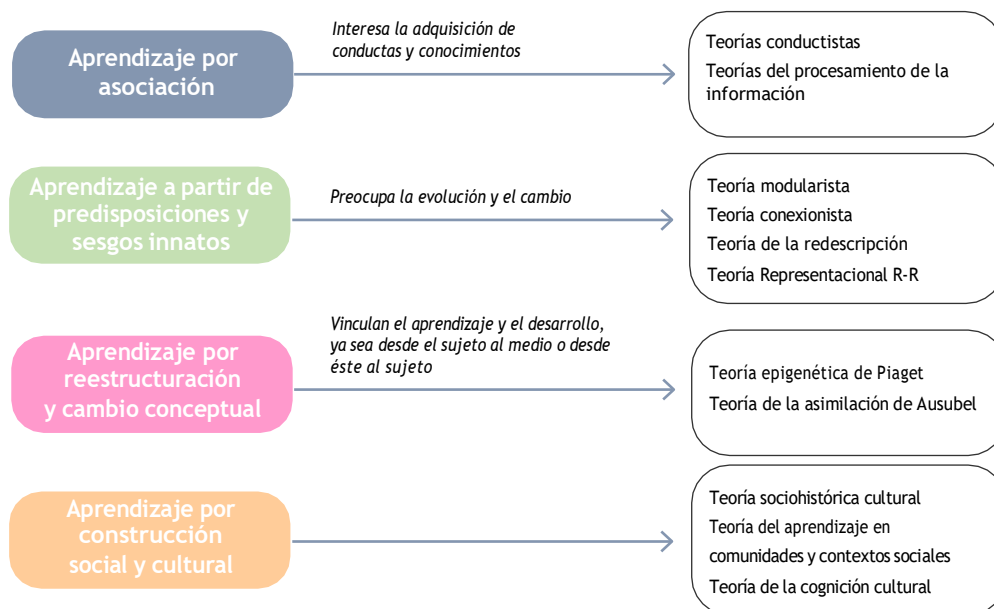


Figura 4. Teorías que vinculan el desarrollo con el aprendizaje

Existen diferentes teorías para explicar cómo los seres humanos cambian (desarrollo) o aprenden; las teorías que vinculan ambos procesos pueden ser clasificadas en las cuatro grandes categorías presentadas por Villarroel (2022) a partir de la noción de aprendizaje que presentan y el peso que asignan al sujeto cognitivo, al ambiente, a la vinculación entre aprendizaje y desarrollo y al carácter innato o adquirido de lo que se aprende.



Respecto del desarrollo de las personas Jean Piaget<sup>2</sup> plantea que el origen se encuentra en cambios que van transformando su estructura cognitiva, la cual permite conocer el mundo y realizar los procesos necesarios para adaptarse. Para que estas transformaciones ocurran se necesita maduración biológica y un ambiente que demande enfrentarse a y resolver problemas cada vez más complejos, los cuales no es posible resolver con la estructura cognitiva que se tiene en un momento dado, por tanto, se requiere de su adaptación. La adaptación de la estructura cognitiva se realiza mediante procesos de asimilación de nueva información y acomodación de la que ya se tiene, dando como resultado una estructura cualitativamente más compleja, la cual integra las anteriores y es cualitativamente diferente. Según Piaget<sup>3</sup>, la primera estructura cognitiva es sensoriomotriz y permite conocer el mundo mediante acciones; la segunda estructura cognitiva es preoperacional, es decir, el niño o niña intenta realizar operaciones mentales, entre ellas la clasificación, pero no pueden atender aun a lo esencial y se equivocan. Las siguientes estructuras permiten hacer operaciones mentales y son lógicas: en la tercera de ellas la persona puede conceptualizar y operar mentalmente con aquello que tiene un referente concreto en la realidad, mientras que en la cuarta estructura cognitiva puede operar con abstracciones, hipotetizar y hacer deducciones. A continuación, en la tabla 1 se presenta una caracterización de las etapas del desarrollo planteadas por Piaget.

Aunque la teoría de Piaget es de una enorme relevancia, no da cuenta de la riqueza del pensamiento adulto o del desarrollo cognitivo después de los dieciocho años de edad; las operaciones formales solo describen el razonamiento hipotético-deductivo, que son un paso y no el último en el desarrollo cognitivo. Si bien la trayectoria del desarrollo infantil adopta formas similares desde categorías indiferenciadas simples a otras más complejas y diferenciadas, las categorías que evolucionan en la persona adulta están profundamente influidas por el ambiente y el momento histórico. Algunos autores sostienen que el pensamiento objetivo y lógico es adaptativo para escolares, adolescentes y para un reducido número de adultos, porque les permite clasificar la experiencia de modo estable y fiable, pero no se adapta al intento de comprender y tratar las complejidades y los compromisos del mundo que necesitan la mayoría de los adultos<sup>4</sup>.

Respecto de lo anterior, se ha planteado que abordar la compleja experiencia diaria de los adultos amerita considerar los sentimientos subjetivos y las experiencias personales desde la interacción entre las formas abstractas y objetivas del procesamiento de la información, y las formas expresivas y subjetivas que surgen de la sensibilidad hacia el contexto, tomando en cuenta los factores subjetivos en el razonamiento y logrando con ello más objetividad y potencia<sup>5</sup>. En este mismo sentido, la adultez ha sido descrita como una etapa de la vida en la que luchamos con el misterio de la existencia, en medio del caos de la vida, en el aquí y el ahora, en lugar de proyectar un futuro potencial perfecto<sup>6</sup>. Sus cualidades pueden ser difíciles de describir desde el punto de vista del desarrollo, pues los adultos sanos mantienen una homeostasis dinámica; cambian y se equilibran constantemente.

La investigación de los últimos cuarenta años muestra que en las personas adultas pueden coexistir modos de pensamiento con características cualitativamente diferentes a las características propias del pensamiento formal<sup>7</sup>. Estas características conforman un tipo de pensamiento denominado posformal, el cual responde a las necesidades socioafectivas de los adultos<sup>8</sup>. Se ha planteado que este pensamiento se adquiere a medida que se van

---

<sup>2</sup> Jean Piaget, *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo* (Madrid: Siglo XXI, 1978).

<sup>3</sup> Jean Piaget, *The psychology of intelligence* (Londres: Routledge, 1990).

<sup>4</sup> Robert Mines y Karen Kitchner, *Adult Cognitive Development: Methods and Models* (Nueva York: Praeger Press, 1986).

<sup>5</sup> Gisela Labouvie-Vief, «Intelligence and cognition», en *Handbook of the psychology of aging*, ed. por J. E. Birren y K. W. Schaie (Nueva York: Van Nostrand Reinhold, 1985): 500-530.

<sup>6</sup> Jan D. Sinnott, «Cognitive development as the dance of adaptive transformation: Neo-Piagetian perspectives on adult cognitive development», en *Handbook of research on adult learning and development*, ed. por M. C. Smith & N. DeFrates-Densch (Londres: Routledge/Taylor & Francis Group, 2009): 103-134.

<sup>7</sup> William Perry, *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A Scheme* (Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 1986).

<sup>8</sup> John. M. Rybash, William Hoyer y Paul Roodin, *Adult cognition and aging: Developmental changes in processing, knowing and thinking* (Nueva York: Pergamon Press, 1986).

almacenando nuevos recursos, entre ellos, académicos, sociales, emocionales o filosóficos. Cuando la persona se va conociendo más a sí misma y conociendo al mundo que le rodea<sup>9</sup>, según algunos autores, sería tanto un estilo de personalidad como un modo de pensamiento que no todas las personas alcanzan<sup>10</sup>. En este mismo sentido, se ha sostenido que el desarrollo cognitivo del adulto está vinculado a la emoción, la espiritualidad, la comunidad y el significado existencial y que su mayor equilibrio es el pensamiento posformal, el cual permite enfrentar temas como la mortalidad, construir relaciones íntimas, crear comunidad y experimentar la espiritualidad<sup>11</sup>.

Tabla 1. Caracterización de las etapas del desarrollo cognitivo según Piaget

EDAD APROXIMADA	NOMBRE ETAPA	PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA PERSONA
0 a 2 años	Sensorio motriz	Aprende desde la experiencia corporal, inicialmente con su cuerpo y después con el medio que le rodea. Hacia el término de la etapa se manifiestan los primeros signos de representación mental, se aprende que los objetos son entidades separadas y distintas, que tienen una existencia propia fuera de su percepción individual y que siguen existiendo, aunque no los vea.
2 a 7 años	Preoperacional	Logra manipular símbolos. Aunque puede representar mentalmente los objetos, para conocer y solucionar problemas necesita actuar físicamente. Puede clasificar y realizar algunas operaciones, pero comete errores, su razonamiento no es lógico. Aprende a través del juego de imitación y su pensamiento es egocéntrico, no comprende el punto de vista de otras personas. Esta etapa está formada por dos subestadios: preconceptual de los 2 a los 4 años e intuitivo de los 4 a los 7 años.
7 a 12 años	Lógico operacional concreto	Lleva a cabo operaciones mentales sobre objetos que tienen un referente concreto en la realidad. Logra conceptualizar atendiendo a características esenciales de los objetos y logra la noción de conservación de la materia, peso y volumen. Disminuye el egocentrismo y puede pensar, sentir y ponerse en el lugar de otras personas.
12 años en adelante	Lógico operacional abstracto	Realiza operaciones mentales sobre los resultados de otras operaciones y puede operar con abstracciones. Alcanza el razonamiento hipotético-deductivo, puede distinguir múltiples soluciones potenciales a los problemas y realizar procesos de indagación científica sobre el mundo que le rodea.

<sup>9</sup>Michael L. Commons y Sara N. Ross, «What postformal thought is, and why it matters», World Futures 64 (2008): 321-329, doi: [10.1080/02604020802301139](https://doi.org/10.1080/02604020802301139)

<sup>10</sup> Diane Papalia y Gabriela Martonell, Desarrollo humano (México: McGraw Hill, 2017).

<sup>11</sup> Véase la nota 6.

El pensamiento posformal es un tipo de pensamiento que se basa en la experiencia subjetiva, la intuición y la lógica, pudiendo trascender de un solo sistema lógico; es relativista y contextual. Es necesario para interpretar las experiencias, regular el comportamiento y resolver dilemas o situaciones ambiguas de la vida real, se refleja en la capacidad de combinar los elementos lógicos y racionales (lo objetivo) con elementos concretos y emocionales basados en la experiencia personal (lo subjetivo), asociar el pensamiento abstracto con las implicaciones prácticas del mundo real e integrar la intuición y la lógica<sup>12</sup>. La persona con este tipo de pensamiento logra comprender que la propia perspectiva es solo una de las muchas visiones potencialmente válidas; que el conocimiento no es necesariamente absoluto ni fijo; mediante la consciencia contextual reconoce que la vida implica incoherencias intelectuales y emocionales que requieren una perspectiva flexible, relativista y crítica; acepta la contradicción como un aspecto de la realidad, puede sintetizar pensamientos, emociones y experiencias contradictorias encontrando coherencia; y considera que la realidad necesariamente debe ser conceptualizada dentro de sistemas abiertos y elabora nuevos principios según las circunstancias cambiantes de la vida<sup>13</sup>.

Las investigaciones de las últimas décadas apoyan, también, la existencia de diversos modos de pensamiento posformal. Algunas de ellas concluyen que existen estadios o estructuras cognitivas que continúan el desarrollo del pensamiento más allá de las operaciones formales<sup>14</sup>. Otras sostienen que los cambios que se producen en el pensamiento posformal corresponden a estilos de pensamiento que surgen de la etapa adulta, tales como el pensamiento relativista, pensamiento dialéctico<sup>15</sup>, pensamiento crítico, razonamiento metasistémico y descubrimiento de problemas<sup>16</sup>.

Por su parte, respecto del desarrollo psicosocial, Erik Erikson plantea que la vida del ser humano es un ciclo de confrontación continua desde el nacimiento a la vejez que atraviesa por varias etapas. En cada etapa la persona se enfrenta a crisis o conflictos que pondrán a prueba su grado de madurez para enfrentar y superar los problemas propios de cada una de ellas y en la resolución de estas crisis va forjando la identidad<sup>17</sup>.

La teoría de este autor sostiene que la sociedad influye en la personalidad, la cual se desarrolla a partir de crisis sucesivas que ponen a prueba las fuerzas o habilidades básicas adquiridas y describe las fortalezas con las que se enfrentan las crisis de cada etapa de la vida para lograr o mantener el equilibrio a fin de gozar una vida feliz. Además, sostiene que la experiencia de tener relaciones significativas con personas familiarmente cercanas permite enfrentar con firmeza los conflictos de cada etapa, existiendo en cada una de ellas una virtud o fuerza básica que depende de los principios de la organización social y cultural en la que está inmersa la familia de la persona en desarrollo. A continuación, en la tabla 2 se resumen las etapas del desarrollo según Erikson, destacando el rango de edad aproximada en que ocurre, el conflicto a resolver y la virtud o fuerza básica en cada una.

---

<sup>12</sup> Jan D. Sinnott, *The development of logic in adult hood: postformal thought and its applications*. (Nueva York: Plenum, 1998).

<sup>13</sup> Deirdre Kramer, «Posformal operations? A need for further conceptualization», *Human Development* 26 (1983): 91-105. doi: [10.1159/000272873](https://doi.org/10.1159/000272873)

<sup>14</sup> Michael L. Commons, Francis Richards y Cheryl Armon, «Applying the General Stage Model», en *Beyond Formal Operations. Late Adolescent and Adult Cognitive Development*, ed. por Michael L. Commons, Francis Richards y Cheryl Armon (Nueva York: Praeger, 1984): 141-157.

<sup>15</sup> Moses Basseches, *Dialectical Thinking and Adult Development* (Nueva York: Ablex, 1984).

<sup>16</sup> José A. León y Mario Carretero, «Signal effects on the recall and understanding of expository texts in expert and novice readers», en *Hypermedia course ware: Structure Communication and Intelligent help*, ed. por Armando Oliveira (Berlín: Springer Velarg, 1990): 97-111.

<sup>17</sup> Erik Erikson. *El ciclo vital completado* (Barcelona: Paidós Ibérica, 2000).

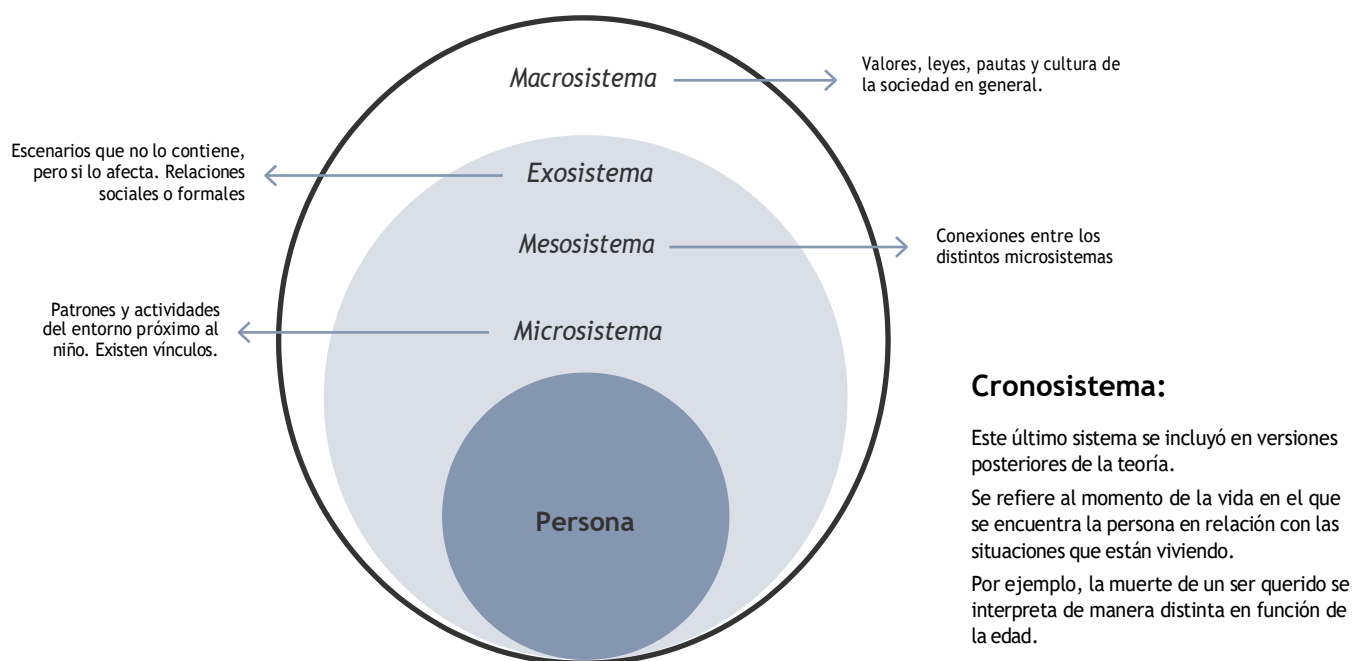


**Tabla 2.** Caracterización de las etapas del desarrollo psicosocial según Erikson

RANGO EDAD APROXIMADA	CONFLICTO A RESOLVER	VIRTUD
Nacimiento a 1 año	Confianza básica versus desconfianza básica. Se enfrenta a la duda de si puede confiar en el mundo.	Esperanza
1 a 3 años	Autonomía versus vergüenza. Se enfrenta al conflicto entre hacer sus propias elecciones y seguir sus intereses o seguir las restricciones y guía de sus padres.	Voluntad
3 a 6 años	Iniciativa versus culpa. Se enfrenta al conflicto entre planificar y realizar actividades y la conveniencia de ellas al saber que algunas acciones pueden tener resultados negativos.	Propósito o finalidad
6 a 12 años	Industriosidad versus inferioridad. Se enfrenta al conflicto entre tener sentimientos de inferioridad y obtener reconocimiento mediante su producción acorde al aprendizaje de las destrezas de la cultura.	Competencia o habilidad
12 a 20 años	Identidad versus difusión de identidad o confusión de roles. Se enfrenta al conflicto entre organizar las habilidades, necesidades y deseos y adaptarlos a las demandas de la sociedad y la confusión de quién es, qué quiere y para dónde va.	Fidelidad (compromiso con personas, valores, ideas)
20 a 40 años	Intimidad versus aislamiento. Se enfrenta al conflicto entre comprometerse con otros entregándose y cumpliendo compromisos con los sacrificios que ello implica y mantenerse aislado y centrado en sí mismo.	Amor
40 a 60 años	Generatividad versus estancamiento. Se enfrenta al conflicto entre consolidar y guiar a la siguiente generación y la necesidad obsesiva de cuidar lo que se tiene con el empobrecimiento personal que ello involucra.	Cuidado
60 años hasta la muerte	Integridad versus desesperación. Se enfrenta el conflicto entre la aceptación de su propia vida y de la muerte, caracterizada por una experiencia de orden y sentido espiritual con la falta de esperanza y desesperación por la muerte.	Sabiduría

Urie Bronfenbrenner, en su teoría ecológica del desarrollo de las personas, sostiene que este es un proceso complejo en el que participan una innumerable cantidad de factores que no pueden ser reducidos o parcializados<sup>18</sup>. Según este autor, el desarrollo ocurre en la interacción del niño o niña en desarrollo con todos los sistemas y subsistemas en que participa directa o indirectamente y con las interacciones entre estos sistemas y subsistemas; las interacciones son bidireccionales y afectadas desde múltiples entornos<sup>19</sup>. En la figura 5 se representa la ecología del desarrollo de las personas.

Figura 5. Ecología del desarrollo de las personas según Bronfenbrenner



La teoría del juicio o razonamiento moral de Lawrence Kohlberg plantea que el desarrollo moral es parte de una secuencia que incluye el desarrollo del pensamiento lógico y la habilidad para tomar la perspectiva de los otros. Describe y explica las transformaciones que viven las personas en uno de los componentes de su moralidad: el juicio moral. Este alude a la capacidad para discernir entre lo correcto o incorrecto en una situación o dilema. El ejercicio de la moralidad es un proceso cognitivo que, en situación de conflicto, nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica<sup>20</sup>.

Según Kohlberg, para el discernimiento la persona no se limita a interiorizar reglas sociales, sino que construye nuevas estructuras durante su interacción con el medio a partir de las cuales define tres etapas del desarrollo y seis estadios. Las etapas y estadios difieren en los valores preferidos por la persona, las razones que tiene para hacer el bien o lo bueno y qué tanto considera a los demás en sus decisiones (toma de perspectiva social). Para alcanzar un estadio moral es necesario que antes se haya accedido a un estadio lógico del desarrollo cognitivo de igual nivel o superior; cada estadio es un todo estructurado, cualitativamente distinto en el modo de pensar con respecto a los anteriores. Esto se sintetiza en la tabla 3.

<sup>18</sup> Urie Bronfenbrenner (1989), «Ecological systems theory», en *Six theories of child development: Revised formulations and current issues*, ed. por Ross Vasta (Londres: Jessica Kingsley Publishers, 1989): 187-249.

<sup>19</sup> Urie Bronfenbrenner y Pamela A. Morris, «The bioecological model of human development», en *Handbook of child psychology: theoretical models of human developmental*, ed. por William Damon y Richard M. Lerner (Nueva York: John Wiley, 2006):793-828.

<sup>20</sup> Lawrence Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral* (Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992).

Tabla 3. Caracterización de etapas del desarrollo del juicio o razonamiento moral según Kohlberg

ETAPA/TIPO DE RAZONAMIENTO MORAL	ESTADIO	VALORES PREFERIDOS	RAZONES PARA HACER EL BIEN	TOMA DE PERSPECTIVA
Razonamiento pre convencional	1. Orientación al castigo y obediencia	Individualista: buscar el bien para sí mismo, satisfacer las propias necesidades y cumplir para ello las reglas de otros.	1. Las reglas se obedecen para evitar el castigo. Las consecuencias físicas determinan si una acción es buena o mala.	Perspectiva egocéntrica, sin interés ni aprecio por la perspectiva de otros.
	2. Orientación a las recompensas personales		2. El bien y mal está determinado por las necesidades personales. Prevalece la reciprocidad en hacer el bien.	
Razonamiento convencional	3. Orientación de la buena persona	Confianza, lealtad respeto, gratitud, igualdad, tradición, leyes sociales.	3. Agradar y ser aprobado por los demás.	Perspectiva social
	4. Orientación a la ley y el orden		4. Mantener las relaciones mutuas y el orden social, las leyes, el respeto a la autoridad	
Razonamiento posconvencional	5. Orientación al contrato social	Principios de universalismo y benevolencia, igualdad en los derechos, dignidad de los seres humanos y equidad.	5. El bien está determinado por criterios socialmente acordados de los derechos individuales.	Perspectiva de responsabilidad social
	6. Orientación a los principios éticos universales		6. Lo bueno y correcto es asunto de la conciencia individual con base en conceptos abstractos y principios universales.	

El desarrollo humano se alcanza cuando todas las personas tienen oportunidades para desarrollarse, actualizar sus potencialidades, satisfacer sus necesidades, sacar adelante su proyecto de vida y lograr sus sueños, entre ellas, las personas con altas capacidades o potencial de talento académico.

La investigación y experiencia vital me llevaron a sostener la misma línea que plantean hoy otros autores, que es posible comprender y explicar el talento humano como producto de la interacción de las habilidades y actitudes que uno posee como resultado de la herencia, del medio ambiente y su interacción, con la utilización o despliegue de habilidades y actitudes talentosas para contribuir al bien común<sup>21</sup>. Es decir, el talento humano incluye las contribuciones de la persona para ser mejor ayudando a otros a ser mejores y hacer del mundo un lugar mejor para todos mediante el ejercicio de la responsabilidad social,

<sup>21</sup> Ellis Bruce et al., *The hidden talents model: Implications for science, policy, and practice*. (Cambridge: Cambridge University Press, 2023).

lo que a su vez también es producto de la disposición, la situación y su interacción. Si bien existen algunos niños y niñas que crecen con desventajas y pueden convertir sus desafíos en fortalezas, muchos nunca lo hacen. Urge preguntarse entonces, ¿qué más puedo hacer yo para contribuir a la equidad y actuar en coherencia con la respuesta a ello?

La pandemia nos dio una nueva oportunidad de comprender no solo el concepto teórico, sino que aprehender desde la vivencia el significado de la interdependencia entre los seres humanos, de descubrir y practicar comportamientos que no se traspasaron de las generaciones anteriores a la nuestra. Nos dio también una nueva oportunidad para darnos cuenta de la deshumanización que trajo la posmodernidad, con la pérdida del sentido de la vida y consecuente vacío existencial en las personas y nos mostró que los adultos no son considerados talentosos porque tuvieron altas calificaciones en la educación primaria (educación básica en Chile), secundaria (educación media en Chile) o universitaria, por tener un coeficiente intelectual alto o puntajes altos en actividades extracurriculares, sino por sus aportaciones para resolver problemas reales desde un despliegue eficaz de sus dones.

Es imperativo responderse las preguntas: ¿qué recibo de los demás?, ¿qué les apporto?, ¿cómo contribuyo a la sociedad, de qué manera retribuyo lo recibido? y ¿qué tanto colaboro para resolver los problemas que nos afectan a todos y todas, entre ellos, la deshumanización o una pandemia?

Sostengo que quienes forman parte de las instituciones con mayor influencia en la sociedad deben asumir hoy un liderazgo ético y socialmente responsable conduciéndola hacia la cooperación, mutuo cuidado y bien común. Orientando a las personas, entre ellas a quienes tienen altas capacidades, para que encuentren un sentido de vida que incorpore la responsabilidad social en sus componentes, para que usen su libertad hacia elegir aquello que parezca ser la mejor alternativa tanto para sí mismo como para los demás y para que puedan actualizar su potencial en todos los ámbitos de su desarrollo y lo expresen como talento humano.

Ya no se debe seguir esperando para que la educación socioafectiva esté al alcance de todas las personas y les ayude a encontrar el propósito de asumir una responsabilidad para consigo mismo y con el ser humano, les ayude a aprender a cuidar su salud y vida interior, a cuidar a sus semejantes y a la naturaleza y a cuidar su vida familiar, comunitaria y social. Es tarea de todos encontrar formas, caminos y herramientas, incluidas las tecnológicas, para mantener y fortalecer relaciones con vínculos afectivos que ayuden a construir recursos personales y sociales para ser felices, avanzando en la autorrealización y en la responsabilidad social<sup>22</sup>.

El Dr. Ricardo Capponi, en el año 2019, describió la felicidad sólida como un estado de bienestar y de satisfacción profunda y duradera que no depende de circunstancias externas, que está basada en la capacidad de encontrar significado y propósito en la vida y de cultivar una actitud positiva y resiliente frente a las adversidades. Felicidad que se logra mediante el desarrollo de la conciencia de sí mismo, de los propios valores y pasiones, de la capacidad de vivir en el presente y disfrutar los pequeños momentos de la vida y de la capacidad de superar los obstáculos y dificultades y volverse a parar<sup>23</sup>. Mi propuesta para una felicidad sólida, como la describió el Dr. Capponi, es la autorrealización con responsabilidad social.

En relación con mi propia felicidad, siento que el aporte concreto en este momento de mi vida está en compartir ideas y experiencia con quienes leen estas páginas, en crecer en el amor mientras ayudo a crecer a otras personas y en mantener mi opción por el servicio hasta el fin de mis días.

---

<sup>22</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Responsabilidad social universitaria y desarrollo sostenible: un aporte para abordar problemas personales, sociales, económicos y ambientales», en *Los problemas medioambientales desde la mirada interdisciplinaria*, ed. por Leonor Escalante y Célida Godina (Puebla: Fundación Atenea, 2022): 41-47.

<sup>23</sup> Ricardo Capponi, *Felicidad sólida: sobre la construcción de una felicidad perdurable*. (Santiago: Zig-Zag, 2019).

En las figuras 6 y 7, comparto esquemas utilizados en una conferencia realizada el año 2020<sup>24</sup> cuando, vinculados a través del Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC), un grupo de académicos y académicas de diferentes países de América y Europa, reflexionábamos en pandemia para intentar contribuir desde el confinamiento.

Figura 6. Vinculos individuales, sociales y felicidad

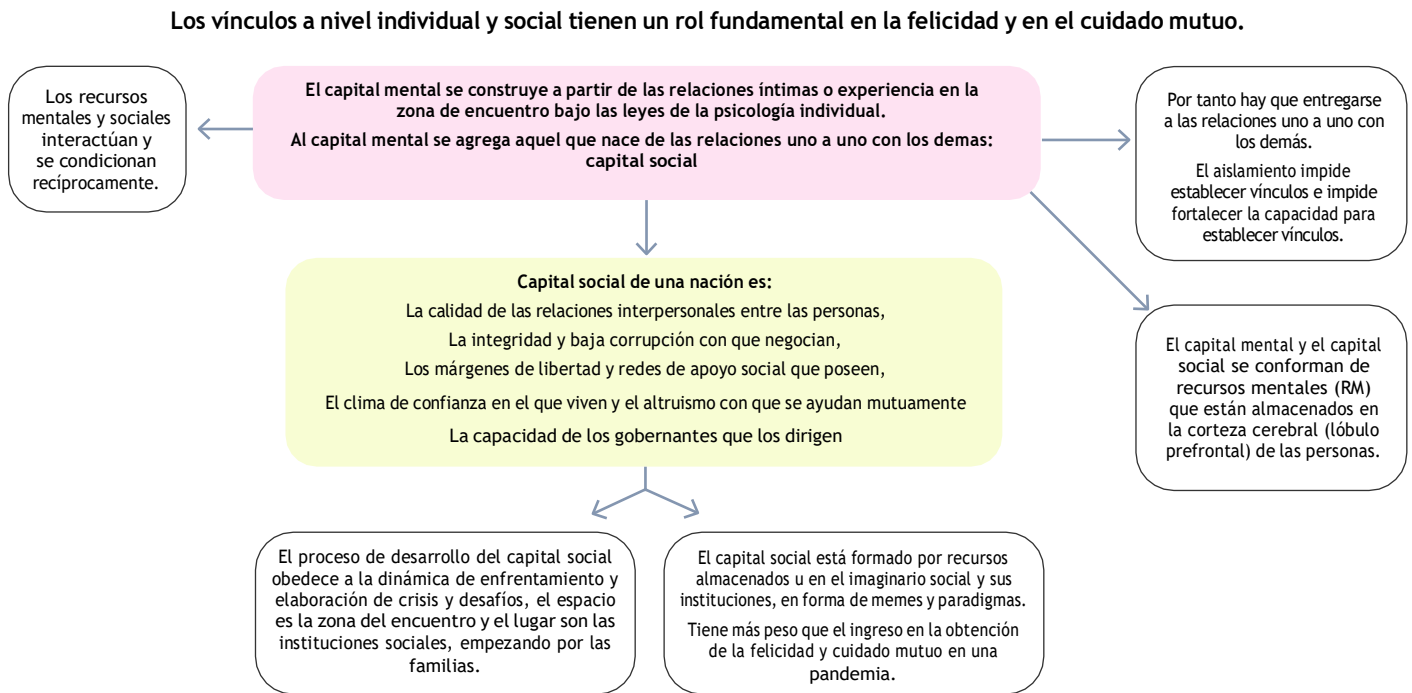
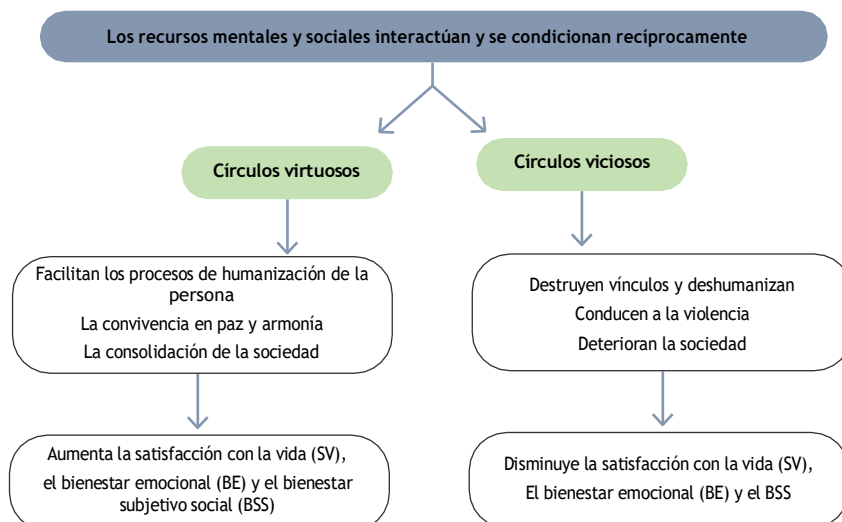


Figura 7. Ciclos virtuosos, bienestar, felicidad y mutuo cuidado

**Si la interacción de recursos mentales y sociales genera círculos virtuosos entonces aumenta la percepción de bienestar individual y social y se facilita el cuidado mutuo**



<sup>24</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Mutuo cuidado: aportar a la felicidad de la humanidad, desde la construcción de recursos personales y sociales para la autorrealización con responsabilidad social», (Conferencia, ORSALC: 5 de mayo de 2020).

## Bibliografía de la introducción

- Basseches, Moses. *Dialectical Thinking, an Adult Development*. Nueva York: Ablex, 1984.
- Bronfenbrenner, Urie (1989). «Ecological systems theory», en *Six theories of child development: Revised formulations and current issues*, editado por R. Vasta, 187-249. Londres: Jessica Kingsley Publishers, 1989.
- Bronfenbrenner, Urie y Pamela A. Morris, «The bioecological model of human development», en *Handbook of child psychology: theoretical models of human developmental*, editado por W. Damon y R. M. Lerner, 793-828. Nueva York: John Wiley, 2006.
- Capponi, Ricardo. *Felicidad sólida: sobre la construcción de una felicidad perdurable*. Santiago: Zig-Zag, 2019.
- Commons, Michael L., Francis Richards y Cheryl Armon. «Applying the General Stage Model», en *Beyond Formal Operations. Late Adolescent and Adult Cognitive Development*, editado por M. L. Commons, F. A. Richards, y C. Armon, 141-157. Nueva York: Praeger, 1984.
- Commons, Michael y Sara Ross. «What postformal thought is, and why it matters». *World Futures* 64, nº 5-7 (2008): 321-329. doi:10.1080/02604020802301139
- Ellis, Bruce, Laura Abrams, Ann S. Masten, Robert J. Sternberg, Nim Tottenham y Willem Frankenhuis, *The hidden talents model: Implications for science, policy, and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2023.
- Erikson, Erik. *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.
- Kohlberg, Lawrence. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.
- Kramer, Deirdre. «Posformal operations? A need for further conceptualization». *Human Development* 26, (1983): 91-105. doi: 10.1159/000272873
- Labouvie-Vief, Gisela. «Intelligence and cognition», en *Handbook of the psychology of aging*, editado por J. E. Birren y K. W. Schaie, 500-530. Nueva York: Van Nostrand Reinhold, 1985.
- León, José y Mario Carretero. «Signal effects on the recall and understanding of expository texts in expert and novice readers», en *Hypermedia course ware: Structure Communication and Intelligent help*, editado por A. Oliveira, 97-111. Berlín: Springer Verlag, 1990.
- Mines, Robert y Karen Kitchner. *Adult Cognitive Development: Methods and Models*. Nueva York: Praeger Press, 1986.
- Navarro Saldaña, Gracia. «Responsabilidad social universitaria y desarrollo sostenible; un aporte para abordar problemas personales, sociales, económicos y ambientales», en *Los problemas medioambientales desde la mirada interdisciplinaria*, editado por Leonor Escalante y C. Godina, 41-74. Puebla: Fundación Atenea, 2022.
- , 2020. «Mutuo cuidado: aportar a la felicidad de la humanidad, desde la construcción de recursos personales y sociales para la autorrealización con responsabilidad social». Conferencia pronunciada en ORSALC, 5 de mayo.
- Papalia, Diane y Gabriela Martonell. *Desarrollo humano*. Nueva York: McGraw Hill, 2017.
- Perry, William. *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A Scheme*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- Piaget, Jean. *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI, 1978.
- , 1990. *The psychology of intelligence*. Londres: Routledge.
- Rybash, John, William Hoyer y Paul Roodin. *Adult cognition and aging: Developmental changes in processing, knowing and thinking*. Nueva York: Pergamon Press, 1986.

Sinnott, Jan. «Cognitive development as the dance of adaptive transformation: Neo-Piagetian perspectives on adult cognitive development», en *Handbook of research on adult learning and development*, editado por M. C. Smith y N. DeFrates-Densch, 103-134. Londres: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009.

—, 1998. *The development of logic in adult hood: postformal thought and its applications*. Nueva York: Plenum, 1998.

Villarroel Henríquez, Verónica. «¿Cómo se aprende? Un análisis crítico sobre las teorías del aprendizaje y el desarrollo humano», en *Aprendizaje, bienestar y colaboración desde la Psicología Educacional. Propuestas teóricas y experiencias*, editado por Viviana Hojman Ancelovici, Verónica Villarroel Henríquez, Jorge Varela Torres y Daniela Bruna Jofré, 18-65. Santiago: Universidad Del Desarrollo, 2022. <https://psicologia.udd.cl/files/2022/08/Libro-Educacionaversi%C3%B3n-final.pdf>







## cAPÍTULO 1

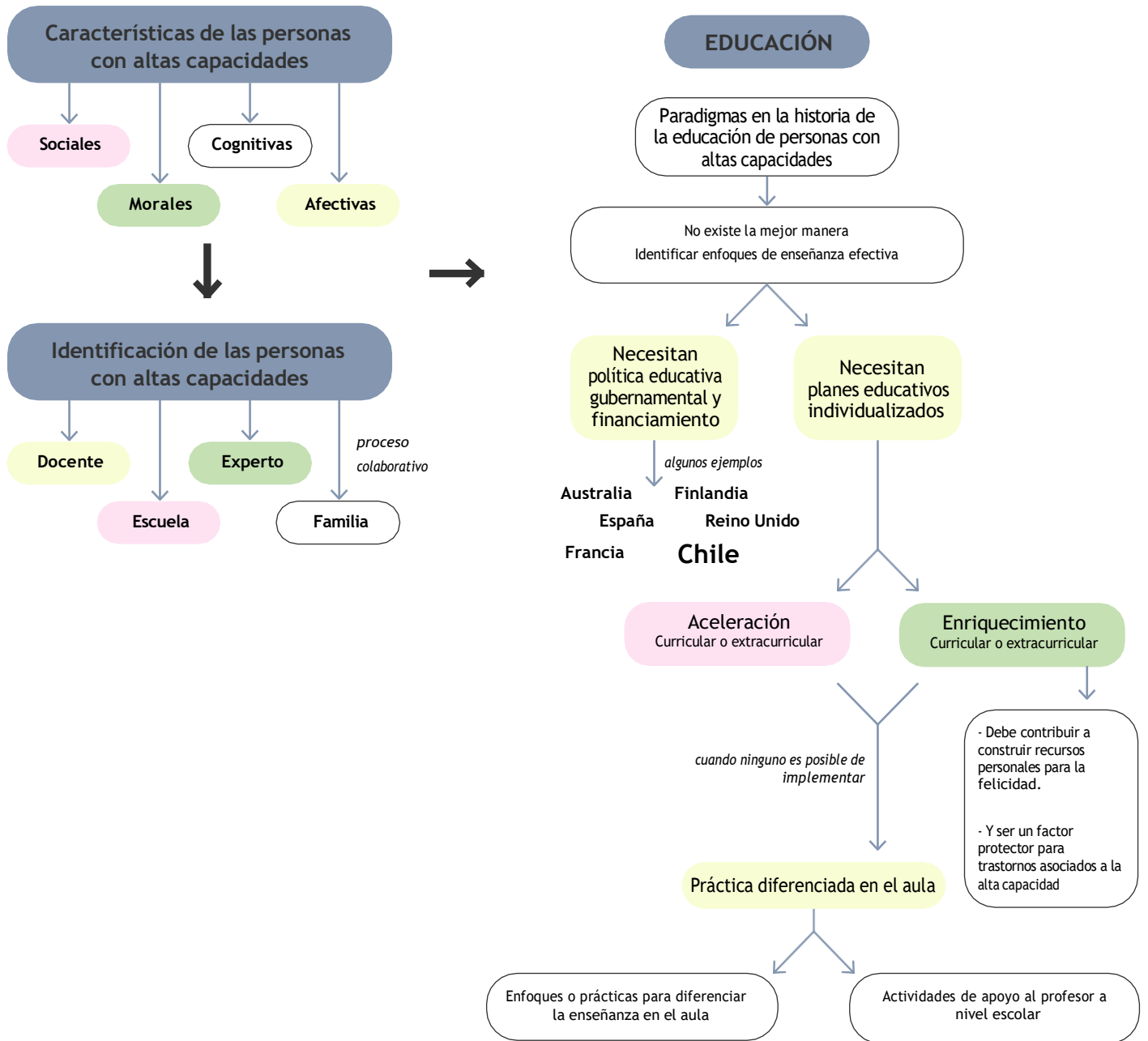
# ¿Por qué dedicar veinte años a la educación de personas con altas capacidades?

En este capítulo presento una revisión teórica e investigaciones actualizadas que ayudarán a conocer a las personas con altas capacidades, sus fortalezas y necesidades especiales, así como los riesgos de no ofrecerles una educación inclusiva. Con ello, espero dar elementos para responder la pregunta inicial del capítulo.

Figura 1. Organización del contenido del capítulo

## PERSPECTIVAS Y MODELOS

Inteligencia y Alta capacidad





## La inteligencia y las altas capacidades

Si bien desde antes de la psicología científica se reflexionaba sobre la inteligencia, el primer estudio que utiliza esta palabra fue Galton (1869) y lo hizo influenciado por las ideas de Darwin acerca de la capacidad del ser humano para predominar selectivamente frente a otras especies. El concepto de inteligencia ha ido variando a lo largo del tiempo y aunque existen diferentes conceptualizaciones, en la mayor parte de sus definiciones refiere a la capacidad de resolver problemas y adaptarse de manera eficiente al medio. Existen teorías que la consideran una única capacidad general, o bien un conjunto de capacidades jerarquizadas y supeditadas a una capacidad básica, mientras que otras la consideran como un conjunto de capacidades más o menos independientes que nos permiten adaptarnos exitosamente.

El actual enfoque empírico para estudiar la inteligencia resulta de la evolución científica sobre la medida de la inteligencia humana con una metodología que cada vez se va haciendo más válida y confiable. Desde este enfoque se han formulado diferentes conceptualizaciones de la inteligencia, entre ellas, las perspectivas monolítica y multidimensional.

### Perspectivas en el estudio de la inteligencia: monolítica y multidimensional

Desde la perspectiva monolítica hay dos formas de entender la inteligencia: la primera de ellas, planteada por Galton en 1869, la entiende como una capacidad cognitiva general, diferente en cada persona, cuyo valor está determinado genéticamente<sup>1</sup> y, la segunda, la comprende como capacidad cognitiva formada por un factor general hereditario que varía entre las personas, influye en todas sus actividades cognitivas y se mantiene estable en el tiempo (factor g). Más un factor especial que es la habilidad específica que requiere el ser humano para resolver una tarea y está determinado por la educación (factor s). Entre quienes se adscriben a esta perspectiva están investigadores como Vernon, Cattell, Terman, Thorndike y Spearman. El factor general se mide a través de pruebas que dan como resultado un número o coeficiente intelectual (CI) que clasifica a las personas en una escala lineal.

Thorndike (1920) sostiene que la inteligencia está formada por tres dimensiones: la habilidad para manejar y entender diferentes utensilios (inteligencia mecánica), la habilidad para manejar y entender ideas y símbolos (inteligencia abstracta) y la habilidad para comprender y manejar las personas y las relaciones humanas (inteligencia social)<sup>2</sup>. Vernon (1950) plantea que la inteligencia general está formada a su vez por dos factores de grupo mayor, el factor verbal-educativo y el factor espacial-mecánico, y por factores de grupo menor que son habilidades re-

---

<sup>1</sup> Francis Galton, *Hereditary genius: an enquiry into its laws and consequences*. Londres: McMillan, 1869.

<sup>2</sup> Edward Thorndike, «Intelligence and its uses», *Harper's Magazine* 140 (1920): 227-235.

lacionadas con la resolución de una tarea y están incluidos en uno de los factores de grupo mayor. Entre ellos, factores verbales como comprensión verbal, eficacia lectora, vocabulario, fluidez verbal e ideacional, ortografía, razonamiento aritmético, cálculo numérico, memoria y factores mecánicos como espaciales, técnicos, perceptivos, de rapidez y habilidad motora<sup>3</sup>. Por su parte, Cattell (1963) distingue entre inteligencia fluida y cristalizada. La primera refleja la capacidad innata para resolver situaciones nuevas sin aprendizaje previo, contempla procesos cognitivos y de razonamiento superior. La segunda se deriva de la experiencia de la persona e incluye sus capacidades cognitivas adquiridas en la interacción con el ambiente<sup>4</sup>.

Otra perspectiva que surge de la evolución del enfoque empírico de la inteligencia es la perspectiva multidimensional. En ella destacan investigadores como Thurstone, Weschler, Gilford y Gardner. Desde esta mirada, Thurstone (1938) propone la teoría multifactorial de la inteligencia, sosteniendo que estaría compuesta por un factor de inteligencia general y siete factores o habilidades primarias, que son independientes entre sí, pero relacionados: razonamiento inductivo, fluidez verbal, comprensión verbal, memoria, rapidez perceptiva, habilidad numérica y visualización espacial<sup>5</sup>.

Weschler (1939) sostiene que la inteligencia general está formada, desde la infancia hasta la edad adulta, por un componente verbal y otro manual. Crea el primer índice denominado coeficiente intelectual o coeficiente de inteligencia (CI). El coeficiente de inteligencia considera una escala verbal y una manual, con seis tareas cada una y tiene una puntuación media total de cien puntos, con desviación estándar (típica) de diez y seis puntos<sup>6</sup>. En el año 1939, Weschler construye la escala para adultos (WAIS), en 1949 publica la escala para niños y adolescentes (WISC)<sup>7</sup> y en el año 1967 la escala para preescolares (WPPSI)<sup>8</sup>. Estas escalas, con las revisiones y actualizaciones correspondientes, son utilizadas en muchos países incluyendo Chile.

En 1968, Guilford postula que la mente humana está formada por una estructura que tiene contenidos, operaciones y productos. Además, plantea que la inteligencia general y la creatividad o pensamiento divergente son procesos que definen la mente humana y que la creatividad está compuesta por los factores de fluidez, flexibilidad, originalidad y organización<sup>9</sup>. En esta misma línea están los estudios específicos sobre inteligencia y creatividad de Torrance y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

Torrance, en el año 2008, define la creatividad como la capacidad para identificar lagunas en la información, formular y probar hipótesis, producir nuevas ideas y recombinarlas, proponer varias alternativas para la solución de problemas y, además, comunicar los resultados. Así también, plantea que cuando el coeficiente intelectual está por debajo de un cierto puntaje, la creatividad también se encuentra limitada, mientras que cuando se sitúa por encima de ese puntaje (CI= 115-120) la creatividad llega a ser una dimensión casi independiente. Esto significa que un cierto nivel intelectual es condición necesaria, pero no suficiente para su desarrollo<sup>10</sup>. Por su parte, Howard Gardner, en el año 1983, define la inteligencia como un potencial biopsicológico para procesar información que puede activarse en un entorno cultural para resolver problemas o crear productos que son valiosos en una cultura. Según este autor, en lugar de una inteligencia general, existen varias inteligencias postulando la noción de inteligencias múltiples, las cuales operan en armonía dentro de un cierto perfil de inteligencias. Sostiene que no

---

<sup>3</sup> Phillip Vernon, *The structure of human abilities* (Londres: Methuen & Co. Ltd, 1950).

<sup>4</sup> Raymond Cattell, «Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment», *Journal of educational psychology* 54, nº 1 (1963): 1-22.

<sup>5</sup> Louis Thurstone, *Aptitudes mentales primarias* (Madrid: TEA Ediciones, 1938).

<sup>6</sup> David Wechsler, *The measurement of adult intelligence* (Filadelfia: Williams & Wilkins, 1939).

<sup>7</sup> David Wechsler, *Manual for the Wechsler intelligence scale for children* (Nueva York: The Psychological Corporation, 1949).

<sup>8</sup> David Wechsler, *Manual for the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (Nueva York: The Psychological Corporation, 1967).

<sup>9</sup> Joy Guilford, *The nature of human intelligence* (Nueva York: McGraw Hill, 1968).

<sup>10</sup> Paul Torrance, *Research review for the Torrance Test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B* (Bensenville: Scholastic Testing Service, Inc., 2008).

es fácil reconocer su autonomía e independencia en la vida cotidiana, pero cuando se las observa detenidamente la naturaleza particular de cada inteligencia se hace evidente y no es posible predecir una a partir de otra. Inicialmente, Gardner planteó que había siete inteligencias diferentes: lingüística, lógica-matemática, musical, corporal-cinestésico, espacial, interpersonal e intrapersonal<sup>11</sup>. Más tarde agregó a su modelo la inteligencia naturalista, la inteligencia espiritual y la inteligencia existencialista<sup>12</sup>.

Con este mismo enfoque (multidimensional), Sternberg plantea, en el año 1985, que la inteligencia es toda actividad mental que nos orienta a la adaptación consciente al entorno y a la selección o transformación de este con el propósito de predecir resultados y ser capaces de provocar activamente la adecuación de nosotros al medio o del medio a nosotros. Está formada por un conjunto de capacidades de pensamiento que se utilizan en la resolución de problemas más o menos cotidianos y más o menos abstractos. La concepción de inteligencia de Sternberg se explicita en su teoría triárquica, en la cual alude a un conjunto de capacidades en lugar de un único elemento unitario e inmodificable. Estas capacidades básicas que determinan la capacidad intelectual son: una inteligencia analítica, una inteligencia práctica y una inteligencia creativa<sup>13</sup>.

Fue Lewis Terman, en el año 1925, quien primero utilizó el concepto de sobredotación para referirse a una inteligencia general, expresada en un coeficiente intelectual elevado en la persona<sup>14</sup>. En la actualidad se estima que, en el idioma español, la mejor manera de expresar la idea de Terman es dotación o alta capacidad (*giftedness*) y para referirse a la persona con alta capacidad es dotado o dotada (*gifted*), términos que utilizaré en adelante en este libro.

## Alta capacidad: modelos para su comprensión y educación

Todos los antecedentes descritos anteriormente constituyen la base sobre la cual estudiar a las personas con alta capacidad. Además, contribuyen a distinguir entre conceptos que ayudan a comprender la heterogeneidad del alto potencial. A continuación, se hará una síntesis de la revisión acerca de los conceptos de dotación, alta capacidad, talento y alto rendimiento, que se han formulado en la literatura.

Las teorías sobre la alta capacidad son diversas, algunos ejemplos de ellas son las de Phillipson & McCann<sup>15</sup>, Cross & Olszewski-Kubilius<sup>16</sup> y Sternberg & Ambrose<sup>17</sup>. Estudiosos del tema, tales como Delisle y Subotnik, debaten si esta es una propiedad de una persona, es algo que la persona hace<sup>18</sup> o es una propiedad de la persona y lo que hace o no hace con ella<sup>19</sup>. Algunos planteamientos actuales sobre la alta capacidad se desarrollaron siguiendo el trabajo de Terman (1925), quien intentó equipararla con el coeficiente intelectual y sostuvo que la alta capacidad proviene de lo que la persona recibe, por ejemplo, de los genes, de la socialización o los recursos económicos de la familia de origen<sup>20</sup>.

---

<sup>11</sup> Howard Gardner, *Frames of mind. The theory of multiple intelligences* (Nueva York: Basic Books, 1983).

<sup>12</sup> Howard Gardner, *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century* (Nueva York: Basic Books, 1999).

<sup>13</sup> Robert J. Sternberg, *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985).

<sup>14</sup> Lewis Terman, *Genetic Studies of Genius: Volume 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children* (Stanford: Stanford University Press, 1925).

<sup>15</sup> Shane Phillipson y Maria McCann eds., *Conceptions of giftedness: Socio-cultural perspectives*. (Nueva York: Lawrence Erlbaum, 2007).

<sup>16</sup> Tracy Cross y Paula Olszewski-Kubilius, eds., *Conceptual frameworks for giftedness and talent development* (Austin: Prufrock Press, 2020).

<sup>17</sup> Robert J. Sternberg y Don Ambrose eds., *Conceptions of giftedness and talent*. (Londres: Palgrave Macmillan, 2021).

<sup>18</sup> James Delisle, «To be or to do: Is a gifted child born or developed?», *Roeper Review* 26 n° 1 (2003): 12-13. doi: <https://doi.org/10.1080/02783190309554232>

<sup>19</sup> Rena F. Subotnik, Paula Olszewski-Kubilius y Frank C. Worrell, «The Talent Development Megamodel: A domain-specific conceptual framework based on the psychology of high performance», en *Conceptions of giftedness and talent*, ed. por Robert J. Sternberg y Don Ambrose. (Londres: Palgrave Macmillan, 2021), 425-42.

<sup>20</sup> Véase la nota 14.

Un niño o niña con alta capacidad puede no necesariamente tener un alto rendimiento, un estudiante de alto rendimiento y uno de alta capacidad no necesariamente pueden ser identificados como tales. Actualmente la capacidad intelectual, expresada como coeficiente intelectual en un CI o expresada en un percentil de ubicación entre los pares, sigue siendo una variable importante para definir la alta capacidad. La mayoría de las conceptualizaciones y modelos contemporáneos extienden la idea de dotación más allá de una inteligencia general a otras teorías de la inteligencia y habilidades específicas del dominio o desempeño.

Investigadores contemporáneos, como François Gagné, utilizan el concepto de dotación o alta capacidad para referirse a un elevado potencial intelectual. Según Gagné, la alta capacidad o dotación alude a una potencialidad para desempeñarse de forma sobresaliente en actividades académicas e intelectuales en general, que sitúa a la persona dentro del 10 % superior de su grupo<sup>21</sup>. El potencial se expresará en la medida en que las necesidades socioafectivas de la persona sean atendidas y que las variables personales y contextuales interactúen para transformarlo en desempeño. Cuando la dotación se expresa lo hace como desempeño sobresaliente o talento académico y corresponde a lo que algunos autores denominan alto rendimiento<sup>22</sup>.

En Chile, en el año 2021, los siete programas de educación de talentos dependientes de universidades consensuaron una definición según la cual la alta capacidad o potencial de talento académico alude a:

*Capacidades o aptitudes intelectuales sobresalientes que se expresan de manera natural y que pueden ser desarrolladas y desplegadas como talento académico manifiesto a través de desempeños sobresalientes en diversas disciplinas académicas y en productos creativos, en la medida que las necesidades educativas y socioafectivas de la persona sean reconocidas y atendidas, que sus procesos de desarrollo sean adecuadamente mediados por catalizadores ambientales positivos y que la persona utilice sus capacidades y manejo de objetivos para ello<sup>23</sup>.*

A estos conceptos me adscribí, inicialmente, para fundamentar el apoyo a personas con altas capacidades en la región del Biobío, Chile. Sin embargo, mi visión se fue enriqueciendo en la interacción con más de 1500 niños, niñas y adolescentes quienes me fueron mostrando que había grandes diferencias entre ellos y que sería necesario describir y explicar estas diferencias, así como utilizar conceptos que dieran cuenta de ellas.

Actualmente planteo, en coherencia con Ziegler y Sternberg, que el desempeño sobresaliente o talento en lugar de ser una propiedad de una persona, es una propiedad de la interacción entre una persona, la tarea que realiza y el contexto en que esto ocurre<sup>24</sup>. Desde este punto de vista, esta interacción es fundamental, pues de ella dependerá la forma cómo se van a manifestar y desplegar los dones o dotación<sup>25</sup>.

---

<sup>21</sup> François Gagné, «Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory», *High Ability Studies* 15, n° 2 (2004): 119-147. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1359813042000314682>

<sup>22</sup> Gracia Navarro Saldaña, Gabriela Flores-Oyarzo y Josefina Rivera Illanes, «Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno», *Calidad en la Educación* 55 (2021): 6-40, doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1007>

<sup>23</sup> Lavinia Armasu, Helga Gudenschwager, Loreto Martínez, Gracia Navarro, Alejandro Proestakis, Carolina Vidal y Alejandro Villalobos, «Acta de reunión telemática de directores de la red de programas de talentos de universidades chilenas», 28 de octubre de 2021.

<sup>24</sup> Albert Ziegler, Wilma Vialle y Bastian Wimmer, «The actiotope model of giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions», en *Exceptionality in East Asia*, ed. por Shane N. Phillipson, Heidrun Stoeger y Albert Ziegler (Londres: Routledge, 2013), 1-17.

<sup>25</sup> Robert J. Sternberg y Janet Davidson, *Conceptions of Giftedness* (Cambridge: Cambridge University Press, 2005).

El uso del término alta capacidad permite ampliar el alcance en el campo de la educación para personas dotadas<sup>26</sup>. El concepto alta capacidad incluye a los estudiantes de alto rendimiento o con talento académico cuya excepcionalidad ha sido enmascarada ya sea por una discapacidad<sup>27</sup>, por las expectativas cargadas de valores de algunos o muchos docentes<sup>28</sup>, por sus comportamientos<sup>29</sup> o acciones en el aula<sup>30</sup>, o por la falta de acceso a recursos<sup>31</sup> y experiencias debido a circunstancias socioeconómicas precarias<sup>32</sup>. Es decir, permite incluir a aquellos estudiantes con desempeño sobresaliente o talento académico y a aquellos de alta capacidad o dotados con discapacidades de aprendizaje y atención, así como también discapacidades sociales<sup>33</sup>. En este último caso, una vez identificados estos niños y niñas son denominados estudiantes con doble excepcionalidad o dos veces excepcionales<sup>34</sup>.

Desde mi experiencia, sostengo que la doble excepcionalidad alude a la presencia simultánea de necesidades educativas especiales asociadas a la alta capacidad con necesidades socioafectivas o educativas especiales asociadas a dificultades que provienen de una circunstancia adversa o de un trastorno. En este contexto, las dificultades impactan negativamente las oportunidades del estudiante de desplegar su máximo potencial, afectando sus posibilidades de actualizarlo y transformarlo en desempeño sobresaliente. Las circunstancias adversas pueden ser todas aquellas situaciones que escapan a lo normativo en la vida del estudiante, entre ellas, un duelo, el divorcio de los padres, no tener un hogar fijo, las que, sin ser un trastorno, significan una situación excepcional en su vida. Las circunstancias adversas y los trastornos no se limitan a aquellos propios del aprendizaje, sino también son considerados aquellos que afectan el comportamiento, el estado de ánimo, las interacciones sociales, los afectos, entre otros<sup>35</sup>.

En la figura 2, se representa una idea global de mi visión actual acerca del desempeño sobresaliente o talento, en tanto propiedad de la interacción entre una persona con alta capacidad o con doble excepcionalidad, la tarea que realiza y el contexto en que esto ocurre. Es esta interacción la que va a determinar la forma cómo se actualice y manifieste el potencial o dotación. Para que la persona se motive por una tarea en un contexto particular se requiere catalizadores personales o internos y catalizadores ambientales o externos. La tarea y el ambiente o contexto en que la interacción ocurre también debe tener ciertas características para que la persona se interese en iniciar y se esfuerce en mantener el proceso de actualización del potencial. Estos temas serán abordados más adelante como condiciones educativas favorables para el desarrollo del talento y luego, en el capítulo 2, con un modelo educativo específico para la formación de personas con altas capacidades.

<sup>26</sup> Katelijne Barbier, Elke Struyf y Vincent Donche, «Teachers' beliefs about and educational practices with high-ability students», *Teaching and Teacher Education* 109 (2022). doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103566>

<sup>27</sup> Lois Baldwin, Stuart S. Omdal y Daphne Pereles, «Beyond stereotypes: Understanding, recognizing, and working with twice-exceptional learners», *Teaching Exceptional Children* 47, n° 4 (2015): 216-225. doi: <https://doi.org/10.1177/0040059915569361>

<sup>28</sup> David Yun Dai y Fei Chen, «Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice», *Gifted Child Quarterly* 57, n° 3 (2013): 151-168. doi: <https://doi.org/10.1177/0016986213490020>

<sup>29</sup> Ophélie Desmet, Nielsen Pereira y Jean S. Peterson, «Telling a tale: How underachievement develops in gifted girls», *Gifted Child Quarterly* 64, n° 2 (2020): 85-99. doi: <https://doi.org/10.1177/001698621988863>

<sup>30</sup> Shaun Hately y Geraldine Townend, «A qualitative meta-analysis of research into the underachievement of gifted boys», *Australasian Journal of Gifted Education* 29, n° 1 (2020): 6-22. doi: <https://search.informit.org/doi/10.3316/INFORMIT.078854752991154>

<sup>31</sup> Derek Cavilla, «Thoughts on access, differentiation, and implementation of a multicultural curriculum», *Gifted Education International* 30, n° 3 (2014): 281-287. doi: 10.1177/0261429413486576

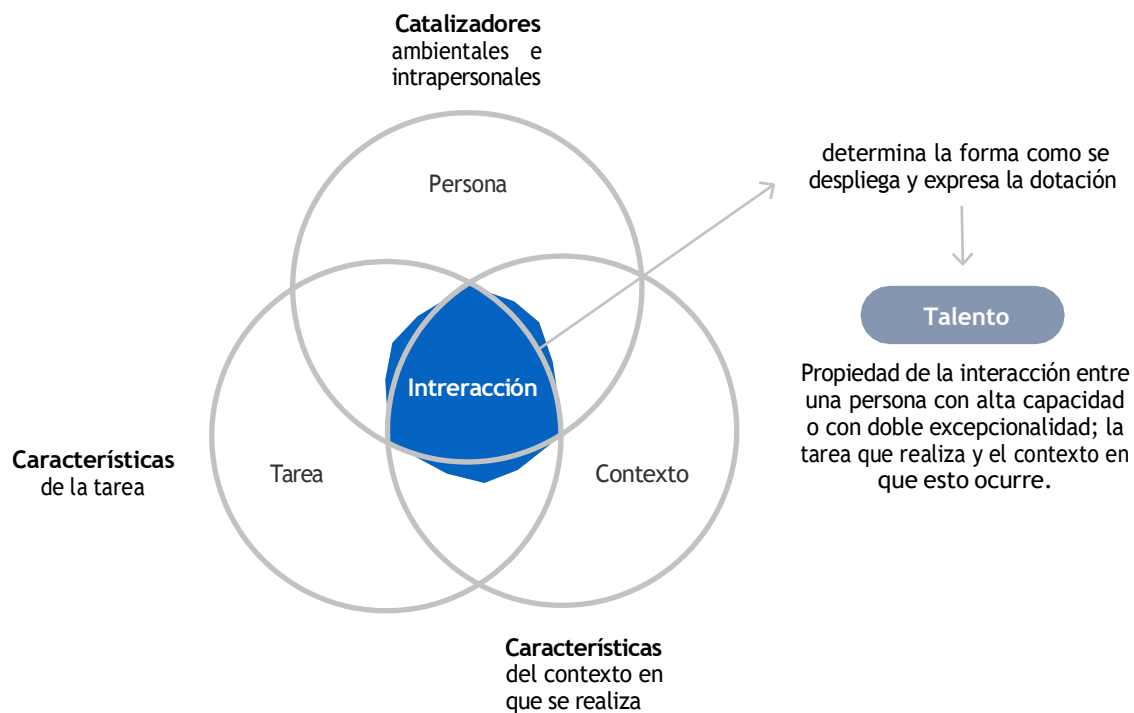
<sup>32</sup> Rasha Hamilton et al., «Disentangling the roles of institutional and individual poverty in the identification of gifted students», *Gifted Child Quarterly* 62, n° 1 (2018): 6-24. doi: <https://doi.org/10.1177/0016986217738053>

<sup>33</sup> Sally Reis, Susan Baum y Edith Burke, «An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications», *Gifted Child Quarterly* 58, n° 3 (2014): 217-230. doi: <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>

<sup>34</sup> Manoj Chandra Handa, «Leading differentiated learning for the gifted», *Roeper Review* 41, n° 2 (2019): 102-118. doi: 10.1080/02783193.2019.1585213

<sup>35</sup> Gracia Navarro, Gabriela Flores-Oyarzo e Isadora Lavín, «Visión de madres y padres sobre el efecto de la participación en un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular, en la autoestima de sus hijos e hijas doblemente excepcionales», *Revista Electrónica de Trabajo Social* 25 (2022): 33-41. <https://trabajosocial.udec.cl/wp-content/uploads/2023/08/REVISTA-TS-UDEC-25-2022.pdf>

Figura 2. Desarrollo del talento



Los principales marcos conceptuales para comprender el concepto de alta capacidad o potencial de talento académico y su proceso de desarrollo aplicados a la educación han sido clasificados al menos de dos formas. La primera de ellas los categoriza como: modelos centrados en la capacidad o habilidades, modelos centrados en el desarrollo del talento y modelos integradores de los dos anteriores<sup>36</sup>. La segunda forma de clasificarlos ha sido en: modelos cognitivos, modelos socioculturales y modelos de capacitación<sup>37</sup>. Estimo relevante exponer de manera sintética todos estos modelos, pues pueden servir de impulso tanto a investigadores en la temática como a psicólogos educacionales y educadores en general, interesados en aportar tanto a la comprensión de la alta capacidad y el talento como a su desarrollo y educación.

Los modelos tienen varios puntos en común, entre ellos, reconocen el papel de la alta capacidad, o dotación general o específica, en el desempeño de las personas y la necesidad de ajustar el plan de estudios para aquellas que pueden beneficiarse de un desafío mayor. También coinciden en que ser dotado en la niñez no necesariamente dará como resultado contribuciones sobresalientes como adulto. Casi todos los modelos plantean que a partir de la existencia de un potencial se necesitan oportunidades, recursos, la presencia de factores psicosociales, el esfuerzo y la práctica para permitir que el talento se desarrolle. Sostienen que a medida que las personas transitan desde la niñez hasta la edad adulta el criterio para estimar la dotación cambia, desde potencial a talento manifiesto, es decir, a logros y contribuciones reales en un dominio. Pareciera ser que los modelos más apropiados son los integradores, no obstante, hasta la fecha (año 2024), existen pocos estudios a gran escala que permitan contrastarlo empíricamente y no hay comparaciones entre modelos acerca de su eficacia.

<sup>36</sup> Frank Worrell et al., «Gifted Students», *Annual Review of Psychology* 70, n° 1 (2019): 551-576, doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>

<sup>37</sup> Alberto Quílez y Raquel Lozano, «Modelos de Inteligencia y Altas Capacidades: Una revisión descriptiva y comparativa», *Enseñanza & Teaching* 38 (2020): 69-85, doi: <https://doi.org/10.14201/et20203816985>



## Los modelos centrados en la capacidad o habilidades.

Sostienen que las personas que son identificadas mediante pruebas como superiores al nivel promedio en capacidad matemática, verbal y espacial, son las que logran resultados educativos y laborales sobresalientes, incluidos productos creativos<sup>38</sup>. Desde esta visión, se utiliza el concepto desempeño experto o superior para referirse a las personas que tienen desempeño sobresaliente, ya sea académico o de otro tipo y se sostiene que este desempeño requiere de una dotación sobresaliente y que, si bien la práctica deliberada contribuye, no lo explica todo ni es su único determinante<sup>39</sup>.

Según Sternberg, la dotación está compuesta por tres facetas diferentes pero interrelacionadas: inteligencia analítica, creativa y práctica. La inteligencia analítica, manifestada internamente por las personas, consiste en procesos ejecutivos y la capacidad de adquirir información novedosa y de evaluar y criticar ideas, es parecida a la habilidad general. La inteligencia creativa implica ampliar la capacidad analítica para lidiar con problemas novedosos o desconocidos. La inteligencia práctica implica ampliar los componentes analíticos para afrontar los problemas cotidianos y lograr objetivos con éxito<sup>40</sup>. De acuerdo con Sternberg, algunas personas tienen más habilidad analítica, otras tienen más habilidad creativa, otras tienen más habilidad práctica y algunas tienen talento en más de un área. Las personas más inteligentes son las que saben y pueden capitalizar sus fortalezas, al mismo tiempo que son conscientes y compensan sus debilidades<sup>41</sup>.

Gardner, por su parte, sostuvo que las inteligencias analíticas, formadas por la inteligencia lingüística y la inteligencia lógico-matemática, reflejan y valoran la escolarización, pero no reflejan todas las capacidades humanas. Con ello, este investigador da un giro hacia áreas específicas de dominio o talento específico, los cuales surgirían desde una integración de varias inteligencias<sup>42</sup>. La inteligencia intrapersonal es la habilidad para conocerse y comprenderse a sí mismo, la cual ayuda a reflexionar, evaluar, pensar, planificar y actuar mejor. La inteligencia interpersonal es la habilidad para conocer, interactuar y comprender a los demás. La inteligencia lingüística o verbal es la habilidad para el lenguaje oral y escrito, el cual nos ayuda a comunicarnos comprendiendo y utilizando las palabras correctas en cada momento. La inteligencia lógico-matemática es una habilidad especial para razonar y analizar pensando en las reglas de la lógica que se utiliza en la resolución de problemas. La inteligencia corporal o kinestésica es la habilidad y dominio de la expresión corporal, facilita la expresión de habilidades físicas como el equilibrio, la flexibilidad, el baile y la velocidad. La inteligencia musical o rítmica es la habilidad especial para percibir el ritmo, el tono y el timbre en la música y nos ayuda a expresar melodías, componer o apreciar cualquier sonido. La inteligencia espacial o visual es la capacidad para dominar el espacio, para distinguir formas y objetos desde diferentes ángulos, para percibir el mundo y pensar en imágenes mentales. La inteligencia naturalista es la capacidad para entender el mundo natural, percibir los objetos, animales y plantas que componen la naturaleza, observar, identificar, percibir, captar, clasificar, ordenar y estudiar sus relaciones relevantes<sup>43</sup>.

---

<sup>38</sup> David Lubinski y Camilla P. Benbow, «Intellectual Precocity: What Have We Learned Since Terman?», *Gifted Child Quarterly* 65, n° 1 (2021): 3-28, doi: <https://doi.org/10.1177/0016986220925447>

<sup>39</sup> Mathew Makel et al., «Collaboration in Giftedness and Talent Development Research», *Journal for the Education of the Gifted* 43, n° 2 (2020), 91-107, doi: <https://doi.org/10.1177/0162353220912019>

<sup>40</sup> Robert J. Sternberg, «A triarchic theory of intellectual giftedness», en *Conceptions of giftedness*, ed. por Robert J. Sternberg y Janet E. Davidson (Cambridge: Cambridge University Press, 1986), 223-43.

<sup>41</sup> Robert J. Sternberg, «Giftedness as developing expertise: a theory of the interface between high abilities and achieved knowledge», *High Ability Studies* 12 (2001): 159-79. doi: 10.1080/13598130120084311

<sup>42</sup> Véase la nota 11.

<sup>43</sup> Howard Gardner, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* (Barcelona: Paidós, 1995).

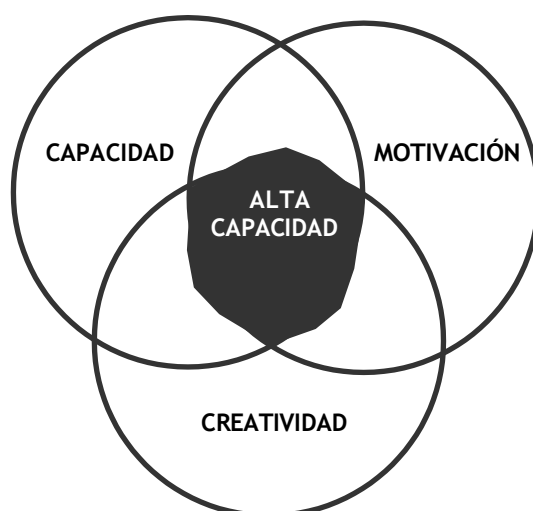
## Los modelos de desarrollo de talentos.

Difieren en varios aspectos de los modelos centrados en la capacidad o habilidades. Aunque reconocen explícita o implícitamente la importancia de la capacidad, enfatizan que la dotación en la infancia se basa en el potencial que debe desarrollarse para que la persona sea un adulto con desempeño excepcional. Destacan la importancia de la motivación y otros factores psicológicos para pasar del talento potencial al talento plenamente desarrollado en los ámbitos académico y no académico.

**Modelo de Tannenbaum (1986).** Sostiene que el talento desarrollado solo existe en los adultos y propone una definición de dotación en niños, la cual denota su potencial para convertirse en artistas aclamados por la crítica, en artistas ejemplares o en productores de ideas en esferas de actividad que mejoran el nivel moral, físico, emocional, social, intelectual o vida estética de la humanidad. El potencial incluye habilidades generales, habilidades específicas asociadas con dominios de talento, capacidades externas, apoyo, habilidades psicosociales y factores de azar<sup>44</sup>. Concede importancia al contexto sociocultural, plantea la dificultad de predecir la dotación de los adultos a partir de la niñez y la diversidad de factores individuales y culturales que contribuyen a la valoración o estimación de la dotación. La idea principal del modelo es que se tiene que dar una coordinación perfecta entre la dotación en un área específica de la persona, un ambiente social favorable que le permita desarrollarla y la capacidad de la sociedad para valorar ese talento determinado y las realizaciones que produzca, lo que varía entre sociedades y entre diferentes momentos de su historia.

**Modelo de los tres anillos de Renzulli.** Propuso que las personas altamente productivas presentan una agrupación de rasgos que incluyen alta motivación o compromiso con la tarea, creatividad y una capacidad superior a la media. También, distinguió entre alta capacidad académica (medida mediante pruebas de capacidad estandarizadas) y alta capacidad creativa-productiva (medido por las contribuciones)<sup>45</sup>. En la figura 3 se presenta el modelo de los tres anillos.

Figura 3. Modelo de los tres anillos de Renzulli y Reis

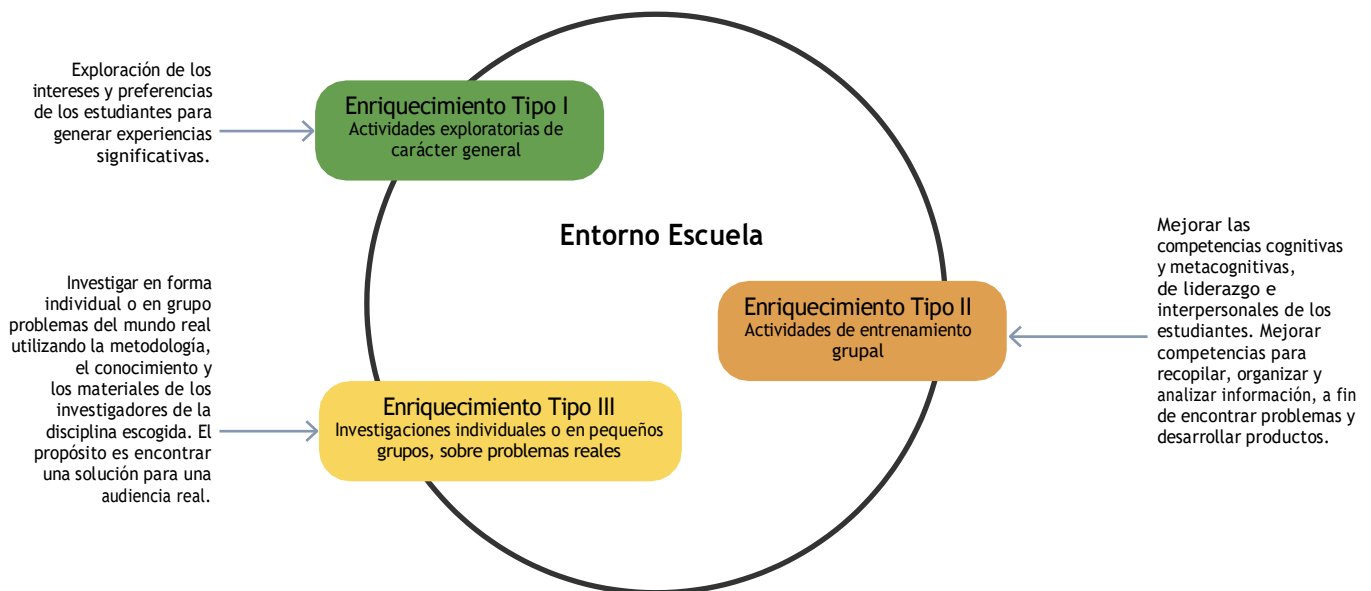


<sup>44</sup> Abraham Tannenbaum, «Giftedness: A Psychosocial approach», en *Conceptions of giftedness*, ed. por Robert J. Sternberg y Janet E. Davidson (Cambridge: Cambridge University Press, 1986), 223-43.

<sup>45</sup> Joseph Renzulli, «What makes giftedness? Reexamining a definition», *Phi Delta Kappan* 60 (1978): 180-184.

Esta concepción de los tres anillos se ha traducido en el modelo triádico de tres niveles diferentes según su preparación para el desafío, denominadas enriquecimiento tipo I, enriquecimiento tipo II y enriquecimiento tipo III<sup>46</sup>. Renzulli y Reis (1997) proponen un acceso amplio al enriquecimiento tipo I focalizado en identificar y potenciar intereses de los estudiantes, un acceso al enriquecimiento tipo II de aquellos estudiantes que demuestren compromiso y motivación, a quienes se ofrece conocimiento de variadas temáticas y el dominio de habilidades. El enriquecimiento tipo III está destinado a estudiantes con altas capacidades e implica apoyo guiado para un proyecto creativo que refleja una productividad creativa apropiada para la edad<sup>47</sup>. En la figura 4 se presentan los tres tipos de enriquecimiento.

Figura 4. Modelo triádico de enriquecimiento de Renzulli y Reis



**Modelo integral o comprehensivo de desarrollo del talento (IMTD o CMDT).** Se crea el año 2015 a partir de la integración del modelo diferenciador de dotación y talento o DMGT48 y el Modelo de Desarrollo de Capacidades Naturales (DMNA). Es un modelo integrador o comprehensivo que busca explicar cómo la dotación infantil se transforma en talento adulto. Este modelo reconoce e incorpora explícitamente los fundamentos biológicos de las habilidades las cuales, mediante la interacción con el medio ambiente, conducen a dones físicos y mentales y los dones, a su vez, se desarrollan con oportunidades que ofrece el ambiente y compromiso de parte de la persona para convertirse en competencias o talentos en diversos ámbitos. Según Gagné, los dones son habilidades o aptitudes naturales y el talento es el dominio sobresaliente de habilidades desarrolladas sistemáticamente, es decir, competencias (conocimientos y habilidades) en al menos un campo del quehacer humano. Los dotados serían las personas en el 10 % superior de habilidades naturales y los talentosos aquellas personas en el 10 % superior de logro<sup>49</sup>. El IMTD o CMDT explora el proceso de desarrollo de las habilidades naturales para expresarse como talento, preparando un escenario con catalizadores ambientales e intrapersonales. En la figura 5 se presenta el IMDT o CMDT, publicado por François Gagné en el año 2015.

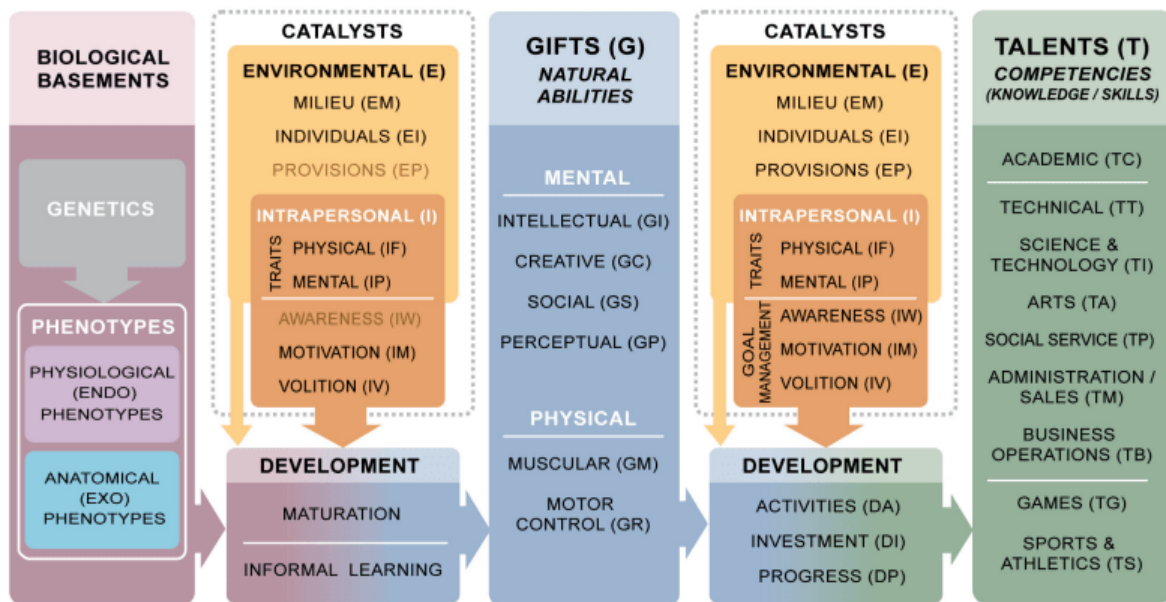
<sup>46</sup> Joseph Renzulli, «The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented», en *Reflections on Gifted Education: Critical Works by Joseph S. Renzulli and Colleagues*, ed. por Sally M. Reis (Waco: Prufrock Press, 2016), 193-210.

<sup>47</sup> Joseph Renzulli y Sally M. Reis, *The Schoolwide Enrichment Model: A How-To Guide for Educational Excellence* (Nueva York: Routledge, 2014).

<sup>48</sup> Véase la nota 21.

<sup>49</sup> François Gagné, «De los genes al talento : la perspectiva DMGT /CMDT», *Revista de Educación* 368 (2015): 2-39.

Figura 5. Modelo integrador (IMDT) o comprensivo (CMTD) de desarrollo del talento



Nota. Tomado de «De los genes al talento : la perspectiva DMGT/CMTD» (p. 2-39) por F. Gagné, 2015, *Revista de Educación* 368.

**Programa educacional para niños con talentos académicos, de la Pontificia Universidad Católica de Chile o modelo PENTA UC.** Fue diseñado y desarrollado por la Dra. Violeta Arancibia y su equipo de trabajo. El programa surge de una iniciativa de Fundación Andes a través de una licitación convocada en 1999 que se adjudicó a la Pontificia Universidad Católica de Chile. Inicia su ejecución en agosto de 2001 apoyado por las Ilustres Municipalidades de La Florida y Puente Alto, a las que se sumaron posteriormente la I. Municipalidad de Santiago, entre otros auspiciadores y contó con el patrocinio del Ministerio de Educación.

PENTA UC surge como una iniciativa innovadora y pionera de enriquecimiento extracurricular tanto en Chile como en Latinoamérica para aportar a la educación de personas con altas capacidades, gracias al esfuerzo y cooperación entre la universidad y organismos del sector público y privado. Con base en los planteamientos de Gagné define como estudiante con talento académico a aquel niño, niña o joven que demuestra habilidades intelectuales generales o aptitudes académicas específicas que lo sitúan significativamente por sobre el promedio de sus pares. Estas habilidades o aptitudes pueden estar presentes como desempeño de excelencia o como potencial a desarrollar, dada la diversidad de oportunidades educativas y de aprendizaje que caracteriza a la población escolar chilena. Un propósito del modelo es ofrecer oportunidades a estudiantes con altas capacidades y necesidades educativas especiales, para desarrollar su inteligencia y tiene como misión identificar, estimular y desarrollar el talento académico en niños, niñas y jóvenes que cursan entre sexto de primaria y cuarto año de educación secundaria, cuyo entorno natural no les brinda suficientes oportunidades para cultivar sus habilidades<sup>50</sup>.

A partir de lo anterior, el modelo educativo se basa en pilares como los siguientes:

<sup>50</sup> Violeta Arancibia, «La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile», *Temas de la agenda pública* 26 (2009). <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/web/content/uploads/2009/05/la-educacion-de-alumnos-con-talentos-una-deuda-y-una-oportunidad-para-chile.pdf>

1. Modalidad de enriquecimiento extracurricular complementaria a la educación regular con cursos y talleres en diferentes disciplinas, diseñados especialmente para estudiantes con altas capacidades e impartidos por académicos de la universidad, en una jornada alterna al colegio. Los estudiantes se distribuyen en cuatro ciclos, pueden realizar ocho cursos y talleres durante un año académico, el cual se organiza en tres temporadas (otoño, primavera y verano) con clases viernes en la tarde y sábado en la mañana en la Universidad.
2. Identificación y selección de alumnos con talentos académicos. El programa concentró su convocatoria y cobertura inicial en dos comunas de Santiago y luego se fue ampliando a otras. Esto con la intención de llegar a sectores con menores oportunidades en la búsqueda activa de personas con talento académico, de considerar diferentes fuentes de información y usar instrumentos libres de sesgos culturales o socioeducativos y la necesidad de utilizar un sistema económicamente viable e involucrar e impactar al sistema escolar. Creó e implementó un sistema de admisión en el cual la Universidad evaluaba a estudiantes preidentificados o nominados como personas talentosas por sus profesores de colegio (previamente capacitados).
3. Características del currículo. El programa ofrece un currículo electivo que se caracteriza por ser integral, significativo y de contenidos avanzados. Un currículo que desarrolle habilidades de pensamiento de orden superior, que apoye a los alumnos en su desarrollo afectivo y social, que enfatice las relaciones intra e interdisciplinarias, integre la tecnología y el trabajo tanto individual como en pequeños grupos con un sistema de evaluación auténtica que priorice la retroalimentación por sobre la calificación<sup>51</sup>.

El programa PENTA UC fue validado en sus distintos componentes a través del Proyecto FONDEF I&D D0211039, lo que permitió legitimar el modelo educacional en términos del cumplimiento de estándares internacionales, fortalecer la demanda por productos y servicios en esta área y generar mecanismos, servicios y productos complementarios para hacer viable su transferencia. Una vez validada la metodología, en agosto del 2003, PENTA UC con el apoyo de Fundación Andes, realizó la transferencia de su *know how* a tres universidades nacionales, la que finalizó en agosto del 2005: Universidad Católica del Norte, Universidad de la Frontera y Universidad de Concepción. Luego, la hizo hacia a la Universidad Austral de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y, finalmente, a la Universidad Católica del Maule<sup>52</sup>. Así, actualmente en Chile existen los programas: PENTA UC (región Metropolitana), DeLTA UCN (región de Antofagasta), PROENTA UFRO (región de La Araucanía), Talentos UdeC (región del Biobío), ALTA UACH (región de los Ríos), BETA UCV (región de Valparaíso) y Semilla UCM (región del Maule). En conjunto, durante el año 2023, atendieron a 2000 estudiantes de establecimientos educacionales públicos y recibieron aporte estatal a través del Programa de Promoción de Talento en Escuelas y Liceos de Chile, del Ministerio de Educación, regulado según el Decreto MINEDUC 230/20071 y sus posteriores modificaciones<sup>53</sup>. Cada uno de estos programas se ha desarrollado y diferenciado, contando actualmente con modelos propios, los cuales han sido muy bien evaluados por sus comunidades.

Lo expuesto hasta aquí permite concluir que el desarrollo del talento requiere de desafíos que movilicen tanto la motivación como el esfuerzo y la perseverancia. De no existir dicha estimulación se pone en riesgo la mantención del potencial y la motivación por aprender o podrían desarrollarse conductas no deseadas. Existen diversos factores socioemocionales como el perfeccionismo o el miedo al fracaso, la falta de autoestima o de confianza en sí mismo,

<sup>51</sup> Violeta Arancibia, «El Programa educacional para niños con talento académico (PENTA UC)», *Revista Calidad en la Educación* 23, n° 1 (2005): 163-175, doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n23.294>

<sup>52</sup> Violeta Arancibia, «Transferencia a universidades del programa de educación para niños y jóvenes con talento académico - PENTA UC». Proyecto Fondef D04T2034, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2004.

<sup>53</sup> Decreto MINEDUC 230/20071, 22 de junio de 2007, Ministerio de Educación de Chile, <https://www.bcn.cl/levchile/navegar?idNorma=266268>

que pueden influir en los comportamientos de un estudiante de alto potencial<sup>54</sup> llevándolo a prácticas de evitación, a ocultar su excepcionalidad o capacidad para lograr la aceptación de sus compañeros y a relaciones tensas con profesores<sup>55</sup>.

**Modelo Piramidal de Piirto.** Publicado en el año 1998, sostiene que las características de la alta capacidad se pueden mostrar mediante una pirámide de cuatro niveles. La base se compone de un conjunto de rasgos genéticos que proporcionan la base de la personalidad y emociones de una persona, los cuales facilitan o inhiben el desarrollo del talento. En el segundo nivel estarían los rasgos de personalidad que sostienen el funcionamiento cognitivo. En el tercer nivel estaría el coeficiente intelectual, y en el nivel superior de la pirámide estaría el talento que se manifiesta en habilidades específicas que buscan su realización mediante los sueños y el compromiso. Alrededor de la pirámide hay muchos entornos que afectan la experiencia de cada persona, entre ellos, el hogar, la escuela, la comunidad y la cultura y factores aleatorios, como la familia, el género y la cultura en cuál nace una persona<sup>56</sup>.

**Modelo actiotopo de la alta capacidad.** Desarrollado por Ziegler, la describe como una interacción dinámica entre la persona y el entorno. La persona aporta su motivación para lograr metas con excelencia y su creencia de que es lo suficientemente capaz para ello, en sus habilidades y en la conciencia de cómo se puede alcanzar la meta. Los elementos del ambiente incluyen dominios de talento personal, social, educativo y entornos culturales y el reconocimiento de la comunidad y la sociedad de que el talento y la motivación deben ser apoyados con oportunidades de ejercicio y práctica. El talento implica encontrar equilibrio entre la aspiración de alcanzar una meta, el esfuerzo y la energía gastados, el grado de excelencia alcanzado y lo que está disponible en el medio ambiente. El desarrollo de talentos y logros extraordinarios son una adaptación inteligente a los estímulos ambientales, los estudiantes con altas capacidades presentan mayores capitales tanto educativos como de aprendizaje<sup>57</sup>.

**Modelo de Bloom.** Constituye una propuesta generalizable a variadas disciplinas de desarrollo de experiencias proporcionadas por los profesores de personas con dotación o alta capacidad a lo largo del tiempo. Proponen como primer componente una enseñanza inicial con el objetivo de provocar el amor por un tema, habilidad, dominio o idea. El segundo componente se refiere a la enseñanza centrada en proporcionar una gama de habilidades, conocimientos y valores asociados con dominar y contribuir a ese tema, habilidad, dominio o idea. El tercer componente consiste en asesoría para encontrar un nicho en el que la persona talentosa, por lo general un adulto joven, podría hacer una contribución creativa a un campo o dominio<sup>58</sup>.

**Modelo académicos avanzados.** Presentado por Peters *et al.*, en el año 2014, se centra en el rendimiento académico y promueve una instrucción que desafíe a los estudiantes que pueden ir más allá del plan de estudios regular. Se centra en el 1 % de los mejores estudiantes y propone agruparlos por desempeño anterior en la materia en lugar de evaluar su desempeño en pruebas de inteligencia pues, según este modelo, ello no sería de utilidad desde el punto de vista educativo. Luego de identificar qué niños no están siendo bien atendidos por el plan de estudios existente, este modelo propone diseñar e implementar programas que satisfagan sus necesidades<sup>59</sup>.

**Modelo contextual, emergente y dinámico (CED).** Es un modelo de desarrollo general aplicado a la dotación. Sostiene que los seres humanos son sistemas vivos dinámicos y abiertos que están influenciados

---

<sup>54</sup> Ophélie Desmet, Nielsen Pereira y Jean S. Peterson, «Telling a tale: How underachievement develops in gifted girls», 85-99.

<sup>55</sup> Shaun Hatley y Geraldine Townend, «A qualitative meta-analysis of research into the underachievement of gifted boys», 6-22.

<sup>56</sup> Jane Piirto, *Understanding Those Who Create* (Scottsdale: Great Potential Press, 1998).

<sup>57</sup> Albert Ziegler, «The Actiotope Model of Giftedness», en *Conceptions of giftedness*, ed. por Robert J. Sternberg y Janet E. Davidson (Cambridge: Cambridge University Press, 2005), 411-436. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.024>

<sup>58</sup> Benjamin Bloom, *Developing Talent in Young People* (Nueva York: Ballantine, 1985).

<sup>59</sup> Scott Peters *et al.*, *Beyond Gifted Education: Designing and Implementing Advanced Academic Programs* (Waco: Prufrock Press, 2014).

por tres dimensiones: función, tiempo y desarrollo. La primera dimensión se refiere a las interacciones entre una persona y el medio ambiente. La segunda alude al tiempo durante el cual ocurren las transacciones entre la persona y el medio ambiente (refiere a la edad de la persona). La tercera dimensión alude a los cambios incrementales y cualitativos que ocurren cuando la persona interactúa con el medio ambiente y se vuelve más competente con el tiempo. Según este modelo la alta capacidad o dotación es un rasgo fijo que refleja competencia y las competencias de los dotados son fluidas y receptivas<sup>60</sup>.

**Modelo de la práctica deliberada.** Sostiene que el talento es un desempeño experto y que este resulta de una experiencia extendida o práctica deliberada. El argumento básico es que las diferencias en la capacidad, dotación o potencial innato no son predictores importantes del desempeño experto o sobresaliente; este desempeño se diferencia por la cantidad de la práctica deliberada en comparación con quienes no tienen desempeño experto<sup>61</sup>. Plantea que la práctica deliberada se realiza con el propósito principal de adquirir y mejorar habilidades, no es rutinaria y que, para que esta sea efectiva deben ocurrir cuatro condiciones: que la persona esté atenta y realice un comportamiento esforzado, que la tarea tenga en cuenta el conocimiento previo, que la retroalimentación sea inmediata e informativa y que la persona realice repetidas veces la tarea. Investigaciones de los últimos años han demostrado que, aunque la práctica deliberada es esencial para desarrollar la expertiz, una mayor capacidad permite a las personas aprovechar mejor los beneficios de dicha práctica<sup>62</sup>.

### Los modelos integradores.

Se basan en combinaciones de otros modelos; sostienen que el talento se desarrolla hasta llegar a la edad adulta y que abarca más allá de los ámbitos académicos. A continuación, me refiero al modelo de productividad arte/académico, el modelo multifactorial de expertiz, el megamodelo de desarrollo del talento y el modelo dúplex de la alta capacidad.

**Modelo de productividad arte/académico de Subotnik.** Sostiene que existe la productividad o talento académico y la productividad o talento artístico (SP/A) y señala que el desarrollo del talento consiste en una serie de transiciones y etapas que contemplan la transformación de capacidades en competencias, de competencias en pericia y de pericia en desempeño sobresaliente o ideas creativas<sup>63</sup>. Posteriormente, en un trabajo colaborativo, varios estudiosos del tema plantearon que en estas transiciones y etapas hay factores ambientales y variables psicosociales que desempeñan roles centrales para impulsar a niños y niñas a lo largo de sus trayectorias de desarrollo. Entre estos factores y variables están la motivación, la persistencia, el impulso, la voluntad de superar los obstáculos y un gran interés en un campo dado. En cada etapa de la trayectoria de desarrollo entran en juego diferentes factores, por ejemplo, en la etapa 1, que es una transición de la capacidad a la competencia, los factores más importantes son los altos niveles de motivación intrínseca, la persistencia, la capacidad de respuesta a recompensas externas y la capacidad de enseñanza<sup>64</sup>.

**Modelo multifactorial de expertiz.** Muchos estudiosos del tema están de acuerdo en que la alta capacidad se manifiesta como un desempeño experto (por ejemplo, Ericsson *et al.*, 2005) surgiendo desde

<sup>60</sup> David Yun Dai, *The Nature and Nurture of Giftedness: A New Framework for Understanding Gifted Education* (Nueva York: Teachers College Press, 2010).

<sup>61</sup> Anders Ericsson y Robert Pool, *Peak: How to Master Almost Anything* (Boston: Houghton Mifflin, 2016).

<sup>62</sup> David Z. Hambrick, Guillermo Campitelli y Brooke N. Macnamara, *The Science of Expertise: Behavioral, Neural, and Genetic Approaches to Complex Skill* (Abingdon: Routledge, 2018).

<sup>63</sup> Rena F. Subotnik, «Developmental transitions in giftedness and talent: Adolescence into adulthood», en *The development of giftedness and talent across the life span*, ed. por Frances Degen Horowitz, Rena F. Subotnik y Dona Matthews (American Psychological Association, 2009), 155-170.

<sup>64</sup> Paula Olszewski-Kubilius, Rena F. Subotnik y Frank C. Worrell, «Conceptualizations of Giftedness and the Development of Talent: Implications for Counselors», *Journal of Counseling and Development* 93 (2015): 143-152, doi: <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00190.x>

esta visión el modelo multifactorial de expertiz o desempeño experto (MGIM). Este modelo define la expertiz o desempeño experto como desempeño superior dentro de un dominio específico, e integra elementos de varios modelos diferentes que están influenciados por los genes y el medio ambiente, de manera que en el desempeño experto influirían habilidades generales y específicas de dominio, personalidad, intereses, motivación, práctica deliberada, neurología, mecanismos y propiedades físicas<sup>65</sup>.

**Megamodelo de desarrollo de talento.** A partir de una integración de los modelos antes descritos, Subotnik y sus colaboradores proponen un megamodelo de desarrollo del talento, el cual define la alta capacidad como potencial en los primeros años de vida. Con este potencial la persona pasa a ser experta en un dominio a través del esfuerzo y la oportunidad, y a veces a eminencia en talentos plenamente desarrollados, reflejados en contribuciones duraderas en un dominio<sup>66</sup>. A pesar de que algunos principios del modelo son apropiados a todos los dominios, algunos de sus principios se relacionan más con dominios de rendimiento, por ejemplo, deporte o música, donde lo que se necesita practicar está más claramente definido; y otros con dominios de producción, por ejemplo, escritura o investigación científica, donde las contribuciones a menudo son entendidas solo por los expertos del dominio. Los principios básicos del modelo son los siguientes:

- a) Las habilidades son maleables, particularmente aquellas específicas de los dominios.
- b) Los campos y dominios se inician, alcanzan su punto máximo y terminan en diferentes puntos.
- c) Se debe ofrecer oportunidades en el tiempo apropiado para el desarrollo.
- d) Las personas deben aprovechar las oportunidades para potenciar el talento.
- e) La habilidad mental y las habilidades sociales son esenciales para transformar habilidades en competencias, competencias en experiencia y experiencia en eminencia.
- f) El desarrollo del talento es un esfuerzo a largo plazo, que se extiende más allá de los años escolares hasta la edad adulta<sup>67</sup>.

**Modelo dúplex de la alta capacidad de Sternberg.** El modelo más reciente, publicado el año 2024 en la literatura científica, es el modelo dúplex de la alta capacidad de Sternberg. Según este modelo, la alta capacidad estaría formada por insumo y resultado, de manera que nunca está solo dentro de la persona. Una persona será vista como talentosa dependiendo de la interacción de tres factores: la persona, el contexto en el que vive y los tipos de tareas dentro de ese contexto que enfrenta. Esta interacción implica que la oportunidad, determinada por la suerte del nacimiento de uno o las circunstancias de su desarrollo, tiene mucho que ver con quién será finalmente etiquetado como persona con altas capacidades y con las oportunidades que una sociedad cree que son apropiadas para quienes están etiquetados de esa manera. Según este modelo, el talento tiene dos partes: el aporte, o lo que la persona ha tomado de la biología y del medio ambiente y desarrollado como resultado de uno o más dones; y el resultado, o lo que la persona ha devuelto a cambio de lo que ha recibido. El modelo dúplex proporciona una manera de conceptualizar donde los recursos y su despliegue merecen el debido respeto

---

<sup>65</sup> Fredrik Ullén, David Z. Hambrick y Miriam A. Mosing, «Rethinking expertise: a multi-factorial gene-environment interaction model of expert performance», *Psychological Bulletin* 142, nº 4 (2016): 427-446, doi: 10.1037/bul0000033

<sup>66</sup> Rena F. Subotnik, Paula Olszewski-Kubilius y Frank C. Worrell, «Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science», *Psychological science in the public interest* 12, nº 1 (2011): 3-54, doi: <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>.

<sup>67</sup> Frank C. Worrell et al., «Gifted Students», 551-576.



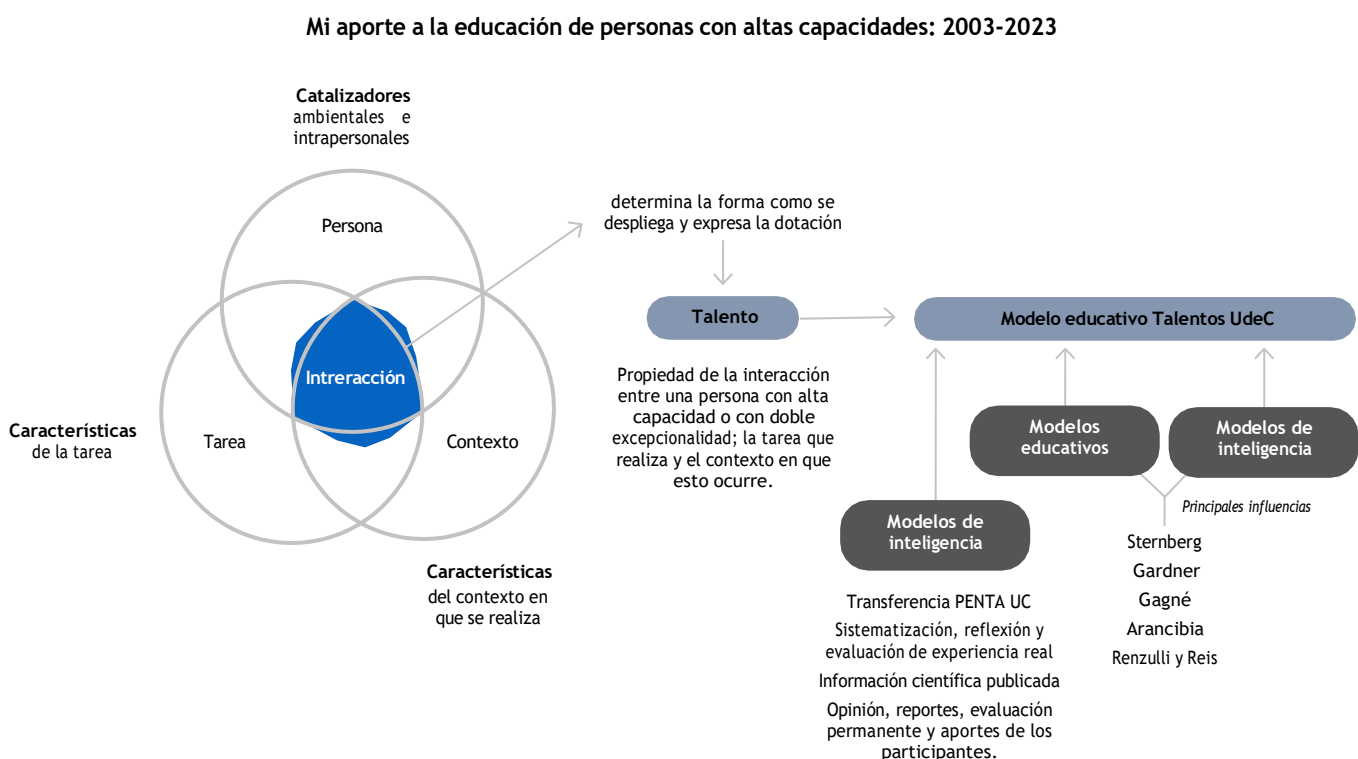
en la teorización sobre investigación y educación de las personas dotadas. Plantea explícita y directamente que se necesita educar a estas personas para que desplieguen su dotación a fin de hacer del mundo un lugar mejor<sup>68</sup>.

Mi aporte a la educación de personas con altas capacidades se inició antes de la publicación de algunos modelos teóricos y fue integrando anualmente, entre 2003 y 2023, elementos provenientes de cuatro grandes fuentes en la creación, desarrollo y evolución de un modelo propio, que es el modelo Talentos UdeC. Estas fuentes fueron:

- Información y experiencia transferida desde PENTA UC, que dio el impulso inicial.
- La sistematización, reflexión y evaluación de la experiencia que se estaba viviendo con personas con altas capacidades.
- La información científica proveniente de las publicaciones en revistas y libros especializados.
- La opinión, reportes, evaluación permanente y aportes de los participantes.

No obstante, puedo destacar la influencia relevante de cinco modelos en mi aporte: el modelo de Robert Sternberg y el modelo de Gardner en relación con la inteligencia; y los modelos de François Gagné, de Violeta Arancibia y de J. Renzulli y Sally Reis acerca de la educación de personas con altas capacidades. La figura 6 presenta una síntesis que integra la conceptualización de la alta capacidad y talento (lado izquierdo) y las fuentes que influenciaron el diseño y desarrollo del modelo educativo que se expone en el capítulo 2 de este libro.

Figura 6. Influencias en el desarrollo de un modelo para el desarrollo del talento



<sup>68</sup> Robert J. Sternberg, «A Duplex Model for Giftedness», *Gifted Child Quarterly* 68, no 2 (2024): 91-106, doi: <https://doi.org/10.1177/001698622312177>



## Caracterización de las personas con altas capacidades: la alta capacidad no necesariamente facilita una vida plena

Las investigaciones de los últimos veinticinco años, y también mi experiencia de veinte años, permiten sostener que existen algunas características afectivas, sociales y morales, de niños, niñas y jóvenes dotados o con altas capacidades. Estas características constituyen necesidades educativas especiales que deben ser atendidas en su educación. A su vez, estas características generan algunas vivencias de los padres y madres mientras crían a estos hijos e hijas, las cuales demandan apoyo especial para lograr competencia parental<sup>69</sup>.

El análisis de datos de procesos de identificación de estudiantes con altas capacidades ha mostrado que existe una correlación positiva y significativa entre el potencial intelectual de los estudiantes (medido por el test de matrices progresivas de Raven), la motivación por aprender, emprender y perseverar, y la adaptación socioemocional. Este análisis mostró, también, que si bien existe una correlación inversa entre el potencial intelectual y la autoatribución de comportamientos socialmente responsables esta no es significativa<sup>70</sup>.

Entre las características de niños y niñas con altas capacidades están: mayores niveles de sensibilidad e intensidad emocional, percepción compleja del mundo, tendencia al perfeccionismo en sus conductas, desarrollo acelerado del juicio moral, preferencia por relacionarse con personas mayores, disincronía o falta de sincronización entre las diferentes áreas del desarrollo, asincronía académica y social con sus pares, experiencias internas cualitativamente diferentes y la conciencia de ser diferente a las demás personas. Estas características se sintetizan en la figura 7.

Según los padres y madres, entre las experiencias cotidianas de criar niños dotados están el aislamiento social debido a la falta de comprensión y los sentimientos de agotamiento físico y emocional<sup>71</sup>. Por otra parte, en relación con los recursos de aprendizaje exógenos o capital educativo destinado para estudiantes con altas capacidades en zonas rurales y urbanas, un estudio realizado en Israel demostró que según la percepción de los padres y educadores se destinan los mismos recursos exógenos para la educación de personas con altas capacidades en sectores urbanos y en sectores rurales, con excepción de los recursos económicos, de infraestructura y didácticos, los cuales están menos disponibles en el sector rural. Además, a diferencia de quienes viven en la región urbana, los padres y profesores de la región rural consideran como más deseables los recursos personales de los padres y su conocimiento educativo<sup>72</sup>.

<sup>69</sup> Gracia Navarro Saldaña, Gabriela Flores-Oyarzo y Josefina Rivera Illanes, «Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno», *Calidad de la educación* 55 (2021): 6-40, doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1007>

<sup>70</sup> Gracia Navarro Saldaña y González-Navarro, María Gracia. «Informe proceso de admisión Talentos UdeC», informe de trabajo, Universidad de Concepción, 2021.

<sup>71</sup> Jodi L. Peebles, Sal Mendaglio y Michelle McCowan, «The Experience of Parenting Gifted Children: A Thematic Analysis of Interviews with Parents of Elementary-Age Children», *Gifted child quarterly* 67, n° 1 (2023): 18-27, doi: <https://doi.org/10.1177/00169862221120418>

<sup>72</sup> Yael Grinshtain y Shirley Miedijensky, «Available and Desirable Resources for Gifted Children in Israel's Rural and Central Regions: Parents and Educators' Perspectives», *Journal for the Education of the Gifted* 47, n° 2 (2024), doi: <https://doi.org/10.1177/01623532241235929>

Para comprender las características y necesidades educativas especiales de las personas con altas capacidades es necesario comprender previamente algunos conceptos y procesos psicológicos relacionados con su funcionamiento cognitivo y socioafectivo. En las siguientes páginas se abordan temas como la regulación emocional, las relaciones interpersonales y la regulación de la conducta según normas. Se presenta lo que se puede concluir sobre ellos a partir de la integración de la investigación y la experiencia con personas con altas capacidades.

Figura 7. Características de niños y niñas con altas capacidades

### NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES O POTENCIAL DE TALENTO PRESENTAN ALGUNAS CARACTERÍSTICAS; DE ELLAS SURGEN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES



Requieren complementar la educación regular con programas de enriquecimiento, para satisfacer necesidades en estas cuatro áreas del desarrollo y poder actualizar su potencial.

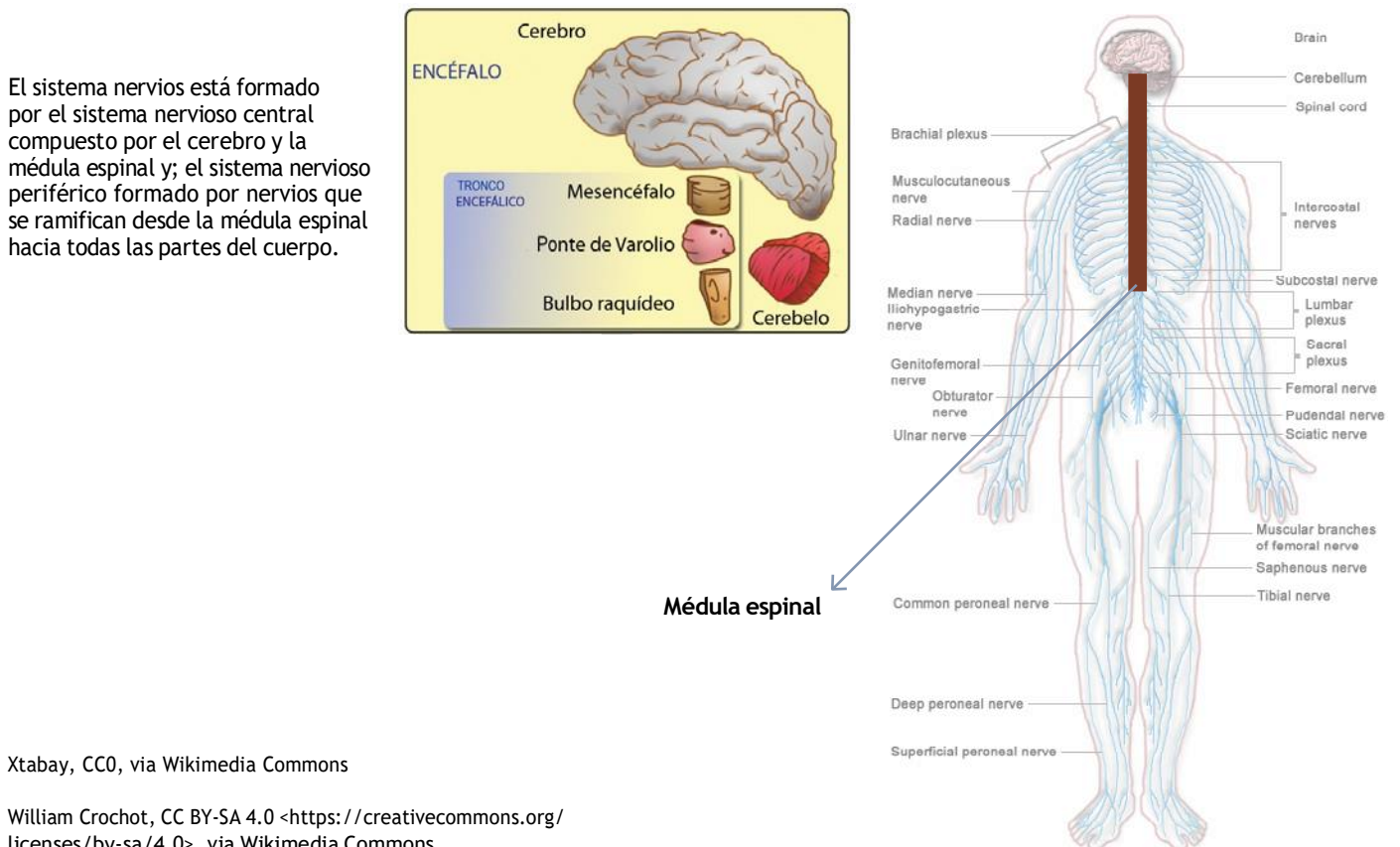


- Desarrollo asincrónico
- Pérdida del potencial
- Conductas de riesgo
- Trastornos adaptativos, emocionales, sociales

## Funcionamiento cognitivo de las personas con altas capacidades

El cerebro humano forma parte del encéfalo, el cual está constituido por cerebro, cerebelo y tronco encefálico (figura 8). La base de las funciones cognitivas (percepción, memoria, atención, lenguaje e inteligencia) está en las memorias, cuya función esencial es proporcionar a las personas los conocimientos necesarios para comprenderse a sí mismos y al mundo que les rodea.

Figura 8. Encéfalo humano y sistema nervioso



Xtabay, CC0, via Wikimedia Commons

William Crochot, CC BY-SA 4.0 <<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>>, via Wikimedia Commons

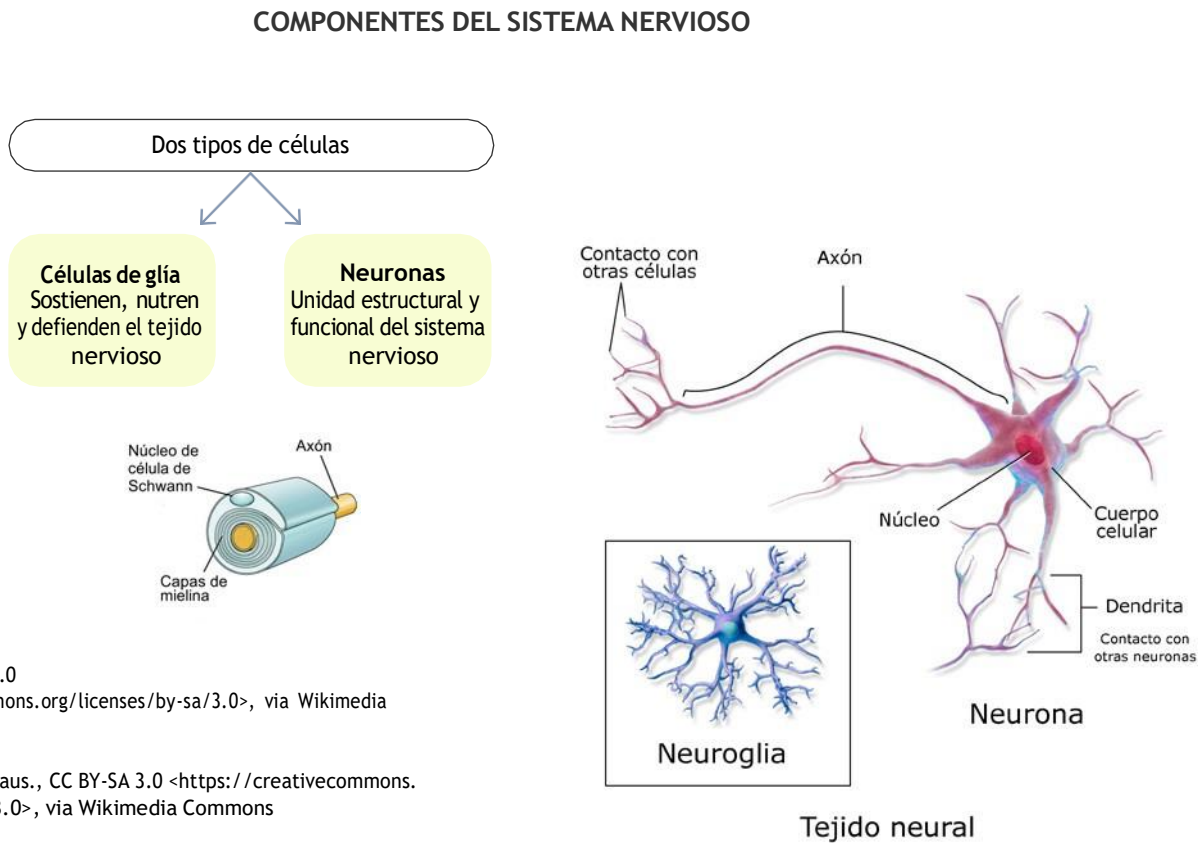
Se ha comprobado desde la neurociencia<sup>73</sup> que las memorias son procesos mediante los cuales adquirimos, guardamos y recuperamos información. Son redes de neuronas entrelazadas distribuidas en el cerebro, las cuales se forman por uniones sinápticas o conexiones entre ellas que están moduladas por la experiencia. En la figura 9 se pueden ver los componentes del sistema nervioso.

Estas conexiones están distribuidas en el cerebro de manera profusa, entrecruzada e interconectadas unas con otras, de manera que una neurona o grupo de neuronas puede ser parte de muchas memorias y muchos objetos de conocimiento. El mecanismo que activa las memorias es la corteza prefrontal, pero existen numerosos circuitos de conexión de esta zona con el sistema sensorial y límbico implicados en la consolidación de los recuerdos<sup>74</sup>. En la figura 10 se puede visualizar las zonas del encéfalo.

<sup>73</sup> Joaquín M. Fuster, *Memory in the Cerebral Cortex: An Empirical Approach to Neural Networks in the Human and Nonhuman Primate* (Academic Press: 2015).

<sup>74</sup> Robert S. Feldman, *Psicología con aplicaciones* (Mc Graw Hill, 2022).

Figura 9. Componentes del sistema nervioso

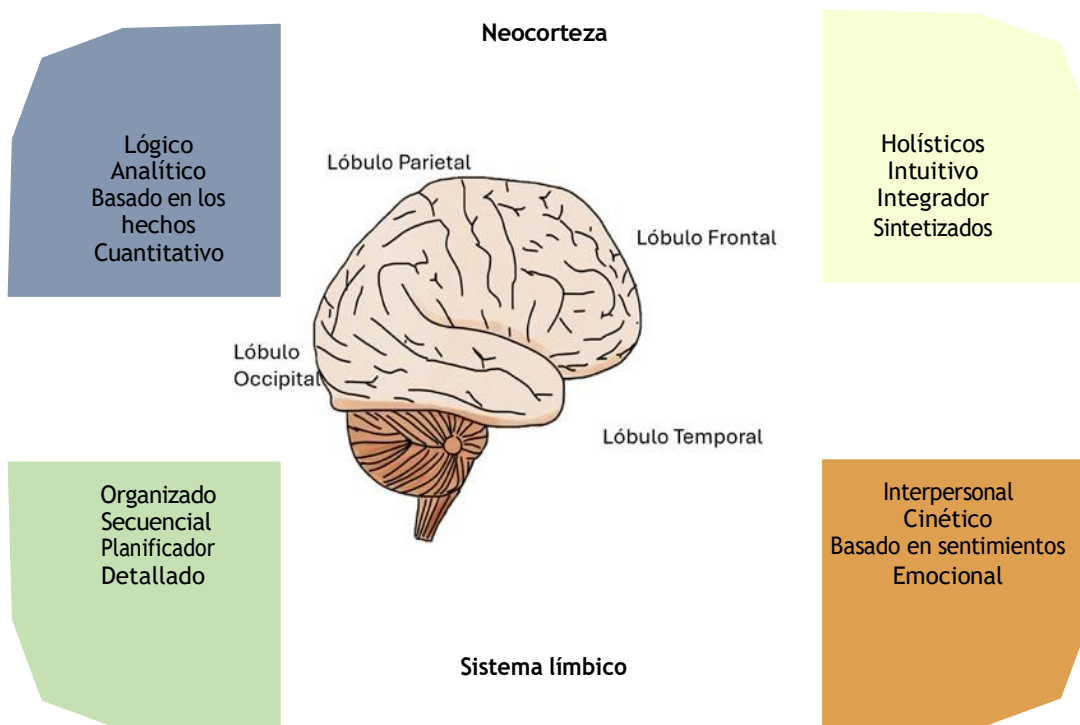


OpenStax, CC BY-SA 3.0  
 <<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>>, via Wikimedia Commons

Modificado de BruceBlaus., CC BY-SA 3.0 <<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>>, via Wikimedia Commons

Figura 10. Zonas del encéfalo

**EN NUESTRO ENCÉFALO EXISTEN CUATRO ZONAS CON FUNCIONES DIFERENTES PERO COMPLEMENTARIAS. HERRMANN, N (1995) Y GUERRERO, R. (2021)**

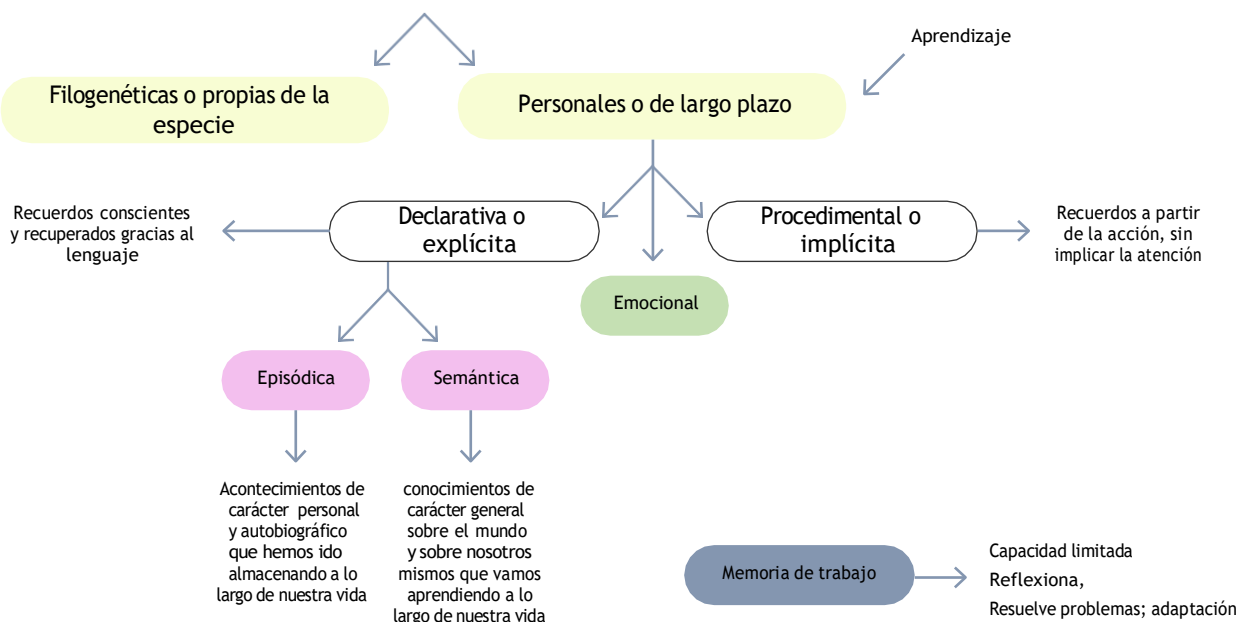


Para que las memorias se formen y consoliden se necesita que estén intactas otras formaciones ubicadas debajo de la corteza cerebral, como son el hipocampo y la amígdala. Las memorias de tipo sensorial-perceptual están en las zonas más bajas o posteriores del cerebro y las memorias ejecutivas o del hacer están en las zonas más altas o frontales, especialmente, en la corteza prefrontal produciéndose entre ellas un circuito percepción-acción que no tiene principio ni fin<sup>75</sup>. Es decir, se atiende (atención ejecutiva) para percibir algo en el ambiente, se procesa en las memorias de trabajo y se decide entre alternativas para generar una acción en respuesta a esa percepción, la cual se planifica, se inhibe o se suprime aquello que no pertenece a la acción presente o la distracción. La acción genera un cambio en el ambiente y una nueva percepción, la cual se procesa y a partir de ella se genera otra acción que modifica el ambiente y una nueva percepción. Esto en un circuito sin fin que puede comenzar en cualquier zona. La parte anterior de la corteza frontal aloja memorias ejecutivas y las guarda como memorias de trabajo durante la ejecución de una acción. Los mecanismos son iguales para las memorias perceptiva (de los sentidos) y ejecutiva.

Desde el punto de vista psicológico, se puede decir que el cerebro de las personas funciona como procesador que codifica, procesa y recupera información, parecido a como lo hace un computador. Las memorias del ser humano están formadas por dos tipos: una explícita o declarativa y otra implícita, no declarativa o procedimental. La memoria explícita o declarativa comprende memoria de trabajo o de corto plazo y memoria de largo plazo. En la figura 11, presento un esquema simple que ayuda a imaginar cómo funciona nuestra mente, caracterizando lo que considero más relevantes en el funcionamiento cognitivo o intelectual de las personas con altas capacidades.

Figura 11. Funcionamiento de la mente

**Memorias personales: son redes neuronales interconectadas, interactivas, a la vez autónomas, parcialmente solapadas y muy distribuidas en todo el cerebro**



<sup>75</sup> Joaquín M. Fuster, «La caducidad del cerebro es la demencia», *La voz de Galicia*, 7 de enero de 2024. <https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/lavozdelasalud/enfermedades/2024/01/07/joaquin-fuster-hablar-idioma-ayuda-memoria/00031704645965020721524.htm>

Las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades que generan y regulan la ejecución efectiva y el ajuste de conductas dirigidas a objetivos, son las funciones más complejas y evolucionadas del ser humano y corresponden a la máxima expresión de su desarrollo cerebral. Son las responsables del control último de la cognición, la conducta y la actividad emocional. El neurocientífico Elkhonon Goldberg sostuvo, en el año 2004, que son como un director de orquesta que dirige y supervisa al resto del cerebro<sup>76</sup>. Para algunos autores, los principales componentes de las funciones ejecutivas son: actualización, inhibición, flexibilidad, planificación/multi-tarea y toma de decisiones. Las funciones o procesos ejecutivos se localizan en la corteza prefrontal del cerebro, la cual interviene en la memoria de trabajo y en otros procesos, tales como:

- Actualización: implica traer a las memorias y monitorizar los contenidos existentes.
- Planificación y secuenciación: capacidad para identificar y organizar una secuencia de eventos con el fin de lograr lo que la persona se ha propuesto.
- Flexibilidad cognitiva: habilidad para hacer transiciones y tolerar cambios, habilidad para alternar entre diferentes esquemas mentales, patrones de ejecución o tareas, en función de las demandas cambiantes del entorno.
- Velocidad de procesamiento: capacidad que establece la relación entre ejecución cognitiva y el tiempo que se tarda en realizarla.
- Inhibición: habilidad para resistir a los impulsos y detener en el momento apropiado una conducta automatizada, predominante o guiada por recompensas inminentes e inapropiadas para las demandas actuales.
- Planificación multitarea: habilidad para anticipar, ensayar y ejecutar secuencias complejas de conducta en un plano prospectivo.
- Ejecución dual: capacidad de trabajar con varios procesos mentales a la vez.
- Toma de decisiones: habilidad para seleccionar la mejor opción en un rango de alternativas disponibles de solución, la cual se manifiesta entre los seis y los doce años de edad y va mejorando, terminando de madurar cerca de los veintiún años de edad.
- Cognición social: capacidad que permite imaginar lo que piensa o siente otra persona.
- Memoria de trabajo: sistema que mantiene y manipula la información de manera temporal e interviene en importantes procesos como la reflexión, el razonamiento y solución de problemas, la lectura, entre muchos otros<sup>77</sup>.

La memoria de trabajo es un tipo de memoria de corto plazo y de capacidad limitada que contiene la información con la que se está trabajando mentalmente (o pensando) en un determinado momento. La memoria de trabajo nos permite tener consciencia de lo que existe a nuestro alrededor y también de aquello que no está

---

<sup>76</sup> Elkhonon Goldberg, *El cerebro ejecutivo; lóbulos frontales y mente civilizada* (Barcelona: Crítica, 2004).

<sup>77</sup> Antonio Verdejo-García y Antoine Bechara, «Neuropsicología de las funciones ejecutivas», *Psicothema* 22, nº 2 (2010): 227-235. <https://www.psicothema.com/pdf/3720.pdf>

presente, pero que lo podemos recordar; permite integrar percepciones instantáneas producidas en períodos cortos y combinarlas con el recuerdo de experiencias pasadas; y combinar la información que nos llega del entorno con la que tenemos almacenada en la memoria a largo plazo. La memoria de trabajo es esencial en tareas cotidianas (conversar, leer, calcular o acariciar a un ser amado) para la reflexión y la resolución de problemas.

Las técnicas actuales de visualización cerebral permiten demostrar que, aun cuando los componentes básicos de la memoria de trabajo se ubican en diferentes regiones de la corteza cerebral, su zona dorsolateral desempeña un papel muy importante<sup>78</sup>. La investigación también ha demostrado diferencias estadísticamente significativas en la memoria de trabajo, así como en las funciones cognitivas superiores de resolución de problemas y razonamiento entre personas con altas capacidades y quienes tienen desarrollo típico.

Dos características críticas de la memoria de trabajo son la identificación y el uso apropiado de la información relevante para la tarea, evitando al mismo tiempo la distracción. También se ha descubierto que la identificación de información relevante para la tarea también puede operar con material no consciente. Sin embargo, no respalda la priorización de información inconsciente relevante para la tarea, lo que sugiere una falta de coincidencia en los mecanismos de atención involucrados durante la memoria de trabajo consciente y no consciente<sup>79</sup>.

Solucionar problemas proporciona placer, es decir, realizar un trabajo cognitivo o razonamiento que dé frutos lleva asociada una sensación de satisfacción, de logro. Esto ocurre porque las áreas del cerebro y las sustancias químicas que son importantes para el aprendizaje coinciden con las que son importantes para el sistema natural de recompensa del cerebro (placer), por ejemplo, la dopamina<sup>80</sup>.

La reflexión es un movimiento del pensamiento que ocurre en la memoria de trabajo cuando se combina la información que proviene del entorno con la que está almacenada en la memoria a largo plazo. Para que el razonamiento de una persona sea exitoso en la reflexión y consiguiente resolución de un problema, es esencial que ella sepa cómo combinar y reorganizar las ideas en la memoria de trabajo. La saturación de la memoria de trabajo impide disponer del espacio adecuado para dedicarlo a la resolución de una tarea o problema planteado. Se puede facilitar espacio en la memoria de trabajo adquiriendo una serie de automatismos, pues con ello el cerebro convierte una tarea que fue novedosa en rutinaria, desplazando la actividad desde el hemisferio derecho al izquierdo, con lo que requiere menos energía y se convierte en más eficiente<sup>81</sup>.

La memoria de largo plazo almacena o guarda los conocimientos factuales, concretos o abstractos del mundo y de sí mismo; toda la información que contiene reside fuera de la consciencia hasta que la necesitamos. Cuando se necesita la información almacenada en la memoria a largo plazo, ya sea para usarla en responder una pregunta específica o para realizar algún movimiento del pensamiento (por ejemplo, la reflexión) pasa a la memoria de trabajo y se hace consciente, momento en que pasa a ser importante para nosotros porque se requiere para trabajar con ella.

La memoria de largo plazo es un sistema con capacidad ilimitada para almacenar información que incluye memoria semántica y autobiográfica. La primera almacena información declarativa (general y específica, de hechos

---

<sup>78</sup> Alexandre Aubry, Corentin Gonthier y Béatrice Bourdin, «Explaining the high working memory capacity of gifted children: Contributions of processing skills and executive control», *Acta Psychologica* 218 (2021), doi: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2021.103358>

<sup>79</sup> María Antonia Vega, «Procesos de memoria en niños de altas habilidades intelectuales». Tesis doctoral, Madrid: Universidad Complutense, 1991. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=135475>

<sup>80</sup> Alberto Rocha, Leandro S. Almeida y Ramón García Perales, «Comparison of gifted and non-gifted students' executive functions and high capabilities», *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 8, nº 4 (2020):1397-1409. [https://www.aneis.org/wp-content/uploads/2020/12/jegvs\\_2020.pdf](https://www.aneis.org/wp-content/uploads/2020/12/jegvs_2020.pdf)

<sup>81</sup> Tiziana Pedale et al., «Nonconscious information can be identified as task-relevant but not prioritized in working memory», *Cerebral Cortex* 33, nº 5 (2023): 2287-2301, doi: <https://doi.org/10.1093/cercor/bhac208>



y acontecimientos) y la segunda, almacena información acerca de hechos o episodios vividos en un tiempo y lugar determinados. El conocimiento metacognitivo también está almacenado en la memoria de largo plazo. Se refiere a la información, procedural y declarativa que guía la actividad cognitiva y está formado por creencias y conocimientos adquiridos a través de diferentes experiencias vitales que se han almacenado previamente acerca de qué se combina, cómo y cuándo, es decir, sobre cómo usar el pensamiento. En síntesis, reflexionar de manera adecuada para resolver un problema requiere cada uno de estos factores: información del entorno, hechos y datos almacenados en la memoria de largo plazo, procedimientos en la memoria de largo plazo y espacio en la memoria de trabajo.

Se ha encontrado que los estudiantes con altas capacidades tienen velocidades de procesamiento y memoria de trabajo más rápidas<sup>82</sup>, una mayor riqueza de conducta estratégica y una aceleración en el desarrollo del conocimiento metamemórico o metacognición, que alude a la habilidad para el uso y manejo de procesos de control de las memorias<sup>83</sup>.

La teoría del *insight*<sup>84</sup> ayudó a comprender mejor el funcionamiento de los mecanismos intelectuales de las personas con altas capacidades, relevando las diferencias individuales entre ellas y sus compañeros, y ayudó a saber qué es lo que hace que la persona con alta capacidad sea especial.

El término *insight* hace referencia a un proceso mediante el cual la persona que intenta solucionar un problema se mueve repentinamente, pasando de un estado de no saber cómo se resuelve a otro estado en el que aparece la solución. Según esta teoría, en las personas con altas capacidades los procesos que están a la base del *insight* son superiores y son tres: codificación selectiva, combinación selectiva y comparación selectiva. La codificación selectiva implica la selección, entre toda la información, de aquella que es relevante para la solución de un problema. La combinación selectiva implica establecer conexiones significativas entre las distintas informaciones y hacerlo de una forma que había pasado desapercibida para sí mismo y para los demás. La comparación selectiva implica descubrir una relación no evidente entre la información nueva y la ya existente. Los estudiantes con altas capacidades logran espontáneamente, y sin precisar de pistas o claves, los procesos de *insight* necesarios para la solución de problemas, mientras que los alumnos de inteligencia media se benefician de pistas para lograr los tipos de *insight* necesarios<sup>85</sup>.

El estilo intelectual, estilo de pensamiento o autogobierno mental es otra variable que ha sido estudiada en relación con la alta capacidad. Para su mejor comprensión es necesario conocer las principales ideas planteadas por Robert Sternberg acerca de la inteligencia. La teoría triárquica de la inteligencia, planteada por este investigador, explica las relaciones que la persona tiene con su mundo interno y externo y cómo se manifiestan esas relaciones en el contexto o experiencia. Propone una estructura jerárquica de la inteligencia que queda explicada por tres subteorías: componencial, experiencial y contextual.

La subteoría componencial se refiere a los mecanismos que rigen el comportamiento que lleva a la adaptación, selección y configuración del medio ambiente (comportamiento inteligente) para enfrentarse a situaciones conocidas y a situaciones novedosas. Estos componentes o mecanismos son: metacomponentes,

---

<sup>82</sup> Daniel Willingham, *Why Don't Students Like School? A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom* (Jossey-Bass/Wiley, 2009).

<sup>83</sup> James Gold et al., «PET validation of a novel prefrontal task», *Neuropsychology* 10, n° 1 (1996): 3-10, doi:[10.1037/0894-4105.10.1.3](https://doi.org/10.1037/0894-4105.10.1.3)

<sup>84</sup> Janet Davidson y Robert J. Sternberg, «The role of insight in intellectual giftedness», *Gifted Child Quarterly* 28 (1984): 58-64. doi: <https://doi.org/10.1177/001698628402800203>

<sup>85</sup> Richard Mayer, *Thinking, problem solving, cognition* (Nueva York: W. H. Freeman, 1992).

componentes de ejecución y componentes de conocimiento-adquisición. Según el autor, la conducta inteligente incluye la selección de estrategias eficaces para resolver problemas, el control y la supervisión del progreso, así como para cambiar el método cuando este no funciona. Los componentes de ejecución son procesos de orden inferior que ejecutan las instrucciones de acuerdo con la planificación implícita en los metacomponentes. Los componentes de conocimiento-adquisición investigan y consultan la información que existe en relación con la tarea a realizar, combinan las ideas de forma coherente y comparan la información nueva con la que ya se tiene en la memoria.

1. La subteoría contextual explica los mecanismos de adaptación al medio que utilizan las personas. En el caso de las personas con alto desempeño intelectual, estas utilizan el medio para lograr sus metas, se adaptan al medio, lo configuran y seleccionan el medio más adecuado y menos hostil.
2. La subteoría experiencial describe la manera en que la inteligencia es modificada por la experiencia. Según el autor, las personas con más alto desempeño intelectual se caracterizan por su capacidad de insight para enfrentarse eficazmente con las experiencias nuevas y su capacidad para resolver problemas eficaz y automáticamente cuando se trata de problemas familiares, liberando mecanismos hacia otras situaciones nuevas<sup>86</sup>.
3. La teoría triárquica explica la psicología del ser humano en términos de autogobierno, lo cual tiene diferentes aspectos, entre ellos, funciones, formas, niveles, alcance o campo de actuación y tendencias o inclinaciones a gobernarse de una u otra forma. En su teoría del autogobierno mental Sternberg plantea que cuando se aplica la inteligencia a tareas complejas los metacomponentes deciden el tema, planifican toda la tarea y van supervisando todo el proceso que se sigue para realizarla. Mientras que la competencia intelectual se deriva de una autorregulación de los mecanismos superiores, la incompetencia intelectual resultaría de una deficiencia en las funciones de autorregulación<sup>87</sup>.

Relacionado con lo anterior, el estilo cognitivo, intelectual o de pensamiento es el modo habitual de procesar la información y de utilizar los recursos cognitivos, entre ellos, la percepción, la memoria y el procesamiento. Es el modo cómo las personas utilizan la inteligencia o capacidad para adaptarse al medio, superando las dificultades de este<sup>88</sup>. Las personas no tienen un solo estilo cognitivo, sin embargo, tienden a especializarse y a sobresalir en uno más que en los otros y no solo se diferencian por la dirección de la especialización de su estilo, sino también por su grado de especialización. Los estilos cognitivos han sido clasificados según las funciones, las formas y los niveles del autogobierno intelectual, según el alcance de la aplicación del autogobierno intelectual y según las tendencias conservadoras o progresistas del autogobierno intelectual. En las tablas 1 a la 5 se presentan los estilos cognitivos categorizados de acuerdo con variables relacionadas al autogobierno intelectual, destacando las principales características del funcionamiento de las personas, según su estilo cognitivo predominante.

---

<sup>86</sup> Robert J. Sternberg, «Mental Self-Government: A Theory of Intellectual Styles and Their Development», *Human Development* 31 (1988a): 197-224, doi: <https://doi.org/10.1159/000275810>

<sup>87</sup> Robert J. Sternberg, «Intellectual styles», en *The Triarchic mind: A new theory of human intelligence*, ed. por Robert J. Sternberg (London: Penguin Books, 1988b).

<sup>88</sup> Robert J. Sternberg, «Intellectual styles: theory and classroom implications», en *Learning styles and thinking styles*, ed. por Barbara Z. Pressein (Washington: National Education Association, 1990).

Tabla 1. Estilos cognitivos o intelectuales según las funciones del autogobierno intelectual

Estilo legislativo	Estilo ejecutivo	Estilo judicial
<p>a) les gusta crear sus propias reglas.</p> <p>b) se divierten haciendo las cosas a su propia manera.</p> <p>c) prefieren los problemas y actividades que no están estructurados.</p> <p>d) suelen construir todo el contenido del problema, así como el procedimiento que les llevará al mismo.</p> <p>e) están consideradas como creativas.</p> <p>f) prefieren actividades creativas y constructivas.</p> <p>g) les gusta desempeñar trabajos que les permita utilizar su estilo legislativo, por ejemplo: científico, arquitecto o escritor.</p>	<p>a) les gusta seguir las normas.</p> <p>b) prefieren imaginarse cuáles de los procedimientos que dominan podrían utilizar para resolver los problemas.</p> <p>c) suelen elegir los problemas que están semiestructurados.</p> <p>d) se inclinan por tareas que aparecen bien definidas, como aplicar reglas o problemas cuya solución exija aplicar un algoritmo.</p> <p>e) sus preferencias profesionales se orientan hacia actividades que exijan aplicar ideas o principios ya establecidos, como: profesiones de abogado, policía y ejecutivo.</p>	<p>a) les gusta evaluar reglas y procedimientos que han construido otras.</p> <p>b) juzgan lo que otras hacen.</p> <p>c) prefieren trabajar con problemas cuya solución exija analizar y evaluar ideas.</p> <p>d) se inclinan por actividades en donde se ejercite la función del juicio.</p> <p>e) sus preferencias profesionales son: periodistas, críticos y jueces.</p>

Si bien hay personas que prefieren los estilos que se corresponden con sus capacidades otras prefieren aquellos que no se vinculan con sus habilidades y no se ha demostrado, de manera concluyente, correlación significativa entre preferencias y habilidades. A pesar de que los estilos son generalmente independientes del nivel de inteligencia, no lo son de la forma de utilizar los componentes de la inteligencia dentro de un dominio o área particular. Esto significa que una persona con alta capacidad intelectual podría desempeñar de manera sobresaliente una tarea que requiere de su estilo cognitivo y de manera mediocre una tarea que requiere de otro estilo cognitivo.

Tabla 2. Estilos cognitivos según las formas del autogobierno intelectual.

Monárquico	Jerárquico	Oligárquico	Anárquico
<p>Tienden a motivarse por una sola meta o necesidad a la vez, tienden a simplificar los problemas, les cuesta considerar las prioridades y alternativas, son más decididos de lo que la situación amerita. Suelen ser demasiado directos, por lo que tienden a tener problemas de convivencia derivados de aquello, pero su carácter decidido suele ubicarles entre emprendedores y ganadores.</p>	<p>Tienden a estar motivadas por una jerarquía de metas y aceptan aquellas que compiten entre sí, buscan la complejidad y tienen un buen sentido para ver las prioridades, son generalmente decididos y sistemáticos en la resolución de problemas y en la toma de decisiones. Suelen resolver la mayoría de los problemas de la vida que están jerarquizados previamente, entre ellos, los problemas escolares.</p>	<p>Tienden a estar motivadas por diferentes metas percibidas con la misma importancia.</p> <p>Les motiva el conflicto de metas y creen que el cumplimiento de las condiciones es lo más importante para resolver el problema.</p> <p>Suelen no concluir las tareas, porque les cuesta establecer prioridades y decidir.</p> <p>Se frustran con frecuencia y frustran a los demás a causa de su indecisión y vacilación.</p>	<p>Tienden a motivarse por una mezcla de necesidades y metas difíciles de ordenar. Utilizan un enfoque al azar para resolver los problemas. Suelen ser inseguros o irreflexivos en sus metas.</p> <p>Excesivamente simplistas, intolerantes y demasiado flexibles. Tienen dificultades para establecer prioridades porque carecen de un conjunto de reglas en las cuales basarse.</p> <p>Son asistemáticos. Suelen estar inadaptados y están en mayor riesgo de usar caminos antisociales.</p>

Tabla 3. Estilos cognitivos según los niveles de autogobierno intelectual.

Global	Local
<p>a) prefieren tratar con hechos relativamente amplios y abstractos.</p> <p>b) ignoran los detalles.</p> <p>c) les gusta la conceptualización y el trabajo en el mundo de las ideas.</p> <p>d) tienden a ser abstractos y a veces pensadores difusos.</p> <p>e) tienden a estar desapegados de lo concreto y real.</p> <p>f) poseen gran abstracción que les lleva a ver lo global, pero no siempre los detalles.</p>	<p>a) tienen gusto frecuente para tratar con los problemas concretos que requieran cierto trabajo minucioso.</p> <p>b) prefieren los detalles.</p> <p>c) se orientan hacia la pragmática de la situación.</p> <p>d) son concretos y apegados a la realidad.</p> <p>e) les cuesta ver lo global desde los detalles.</p>

A pesar de que la mayoría de las personas prefiere trabajar a nivel global o local, un desempeño individual sobresaliente en resolver problemas en diferentes situaciones implica tener habilidad para intercambiar los dos niveles, y cuando se trata de desempeño grupal sobresaliente, pasa a ser importante el complemento de estilos entre personas que conforman el grupo.

Las personas deben enfrentar problemas internos y externos en su vida: los primeros requieren la aplicación aislada de los mecanismos de la inteligencia para resolverlos y los segundos requieren el trabajo cooperativo y las relaciones interpersonales.

Tabla 4. Estilo cognitivo según el alcance de la aplicación del autogobierno intelectual

Interno	Externo
Suelen ser introvertidas, menos sensibles a las demás y con pocas relaciones interpersonales. Tienden a enfocar sus problemas hacia metas determinadas.	Se caracterizan por ser extrovertidas, son sensibles socialmente, establecen y mantienen relaciones interpersonales con facilidad. Se interesan por resolver problemas relacionados con el mundo externo y de los demás tanto como por los propios.

Cada tarea exige un determinado estilo y cuando se fuerza a la persona a trabajar en tareas que no corresponden a su estilo el desempeño estará por debajo de sus capacidades. Por ejemplo, si la sociedad y las organizaciones laborales demandan trabajo en grupo, entonces, lo recomendable para la escuela sería potenciar el estilo externo o cooperativo en lugar del interno o individualista.

Tabla 5. Estilos cognitivos según las tendencias conservadoras o progresistas del autogobierno intelectual.

Conservador	Progresista
Minimizan los cambios, rechazan siempre que sea posible las situaciones ambiguas, les gusta adherirse a las reglas y los procedimientos establecidos y prefieren la familiaridad.	Maximizan los cambios, se enfrentan o aceptan las situaciones ambiguas, les gusta ir más allá de los procedimientos y las reglas existentes, prefiriendo cierto grado de novedad en todo tipo de tareas.

Respecto de lo anterior, es necesario destacar que las personas tienden a ser más conservadoras o progresistas en su autogobierno intelectual según el grado de especificidad de las tareas que enfrentan.

Además de factores genéticos, de los cuales proviene la disposición al predominio de un estilo específico en cada persona, el estilo cognitivo predominante resulta del aprendizaje y de la interacción de factores ambientales tales como la cultura, el género, la edad y nivel escolar, la influencia familiar o el tipo de escuela. Así también, en el desarrollo de los estilos cognitivos influyen las capacidades intelectuales y la aplicación que la persona hace de ellas para interactuar con el ambiente. Según la teoría triárquica, la inteligencia contextual lleva a la persona a cultivar las habilidades que funcionan en un nivel elevado y a compensar aquellas que funcionan en un nivel más bajo y sería mediante este proceso de equilibrio que armonizaría sus capacidades con el estilo preferido.

Si bien queda mucho por investigar sobre los mecanismos que subyacen a los estilos cognitivos y los consiguientes métodos para medirlos y modificarlos, sostengo que en la educación es fundamental considerar la variedad de estilos de pensamiento, así como la forma de operar y las fortalezas de cada uno. Es recomendable fomentar la habilidad de los estudiantes para poder cambiar de un estilo a otro y establecer la flexibilidad debida ante los mismos, según lo requieran las circunstancias. Propongo enseñar a los estudiantes a potenciar sus puntos

fuertes o capacidades, a minimizar sus puntos débiles o dificultades en relación con las diferentes tareas a realizar y a compensar sus deficiencias, realizando juntamente con otras personas aquellas tareas en las cuales su estilo cognitivo predominante es poco efectivo ante determinada tarea.

En el caso de personas con desempeño intelectual sobresaliente, que siguen el camino científico, se ha demostrado la influencia de factores contextuales que contribuyeron a la reestructuración de las experiencias científicas y a la modelación de su identidad científica durante la educación secundaria, de manera que contribuyeron a su opción por ese camino. La investigación sugiere que una integración de apoyos, recursos y oportunidades es el núcleo de lo que influye en las identidades científicas de los estudiantes, entre ellas, su interés o pasión científica, conocimiento, participación y logros<sup>89</sup>.

En el caso de las mujeres con altas capacidades, que no participan de programas especiales, la investigación cualitativa reciente muestra que, en Australia, a pesar de los logros escolares superiores y las altas aspiraciones profesionales de las adolescentes, son menos las mujeres que los hombres las que alcanzan la eminencia profesional. Esto se relaciona con las influencias tempranas en el desarrollo de los valores y aspiraciones profesionales de las niñas dotadas de los rasgos, fortalezas e intereses personales percibidos, y de las relaciones y experiencias basadas en los contextos del hogar, la escuela y la comunidad<sup>90</sup>. Las entrevistas realizadas entre los años 2007 y 2011 a niñas con altas capacidades en la región del Biobío y las entrevistas a sus familias y profesores mostraron que la participación en un programa de enriquecimiento extracurricular contribuyó a mejorar su autovaloración, a valorar la educación superior y la carrera profesional y a elevar sus expectativas y aspiraciones.

La relación entre los intereses y la motivación en estudiantes con alta capacidad es esencial para comprender el desempeño académico excepcional. La teoría de la autodeterminación sugiere que cuando las personas se sienten autónomas en su proceso de aprendizaje, y pueden elegir actividades que resuenen con sus intereses, su motivación intrínseca aumenta, lo que a su vez mejora la retención del conocimiento y la calidad del trabajo realizado<sup>91</sup>. Por su parte, las investigaciones de Panadero y Alonso-Tapia (2014) mostraron que existe relación entre motivación académica y autorregulación del aprendizaje, de manera que la autorregulación favorece la motivación. La autorregulación del aprendizaje es el control que la persona ejerce sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación mediante el uso de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido<sup>92</sup>.

Se ha encontrado, además, que la motivación intrínseca se asocia con resultados beneficiosos como un aprendizaje profundo, un mejor rendimiento académico y un mayor bienestar psicológico<sup>93</sup>. En el contexto de estudiantes con alta capacidad la investigación ha mostrado que aquellos que se involucraban en proyectos o cursos en sintonía con sus pasiones mostraban un mayor compromiso, perseverancia en el aprendizaje y un mejor desempeño en comparación con sus pares expuestos a un currículo estandarizado<sup>94</sup>. Los resultados anteriores subrayan la importancia de fomentar la motivación intrínseca como un pilar esencial para el éxito educativo y el bienestar general de estos estudiantes.

---

<sup>89</sup> Janet Rocha et al., «Integrative Supports, Resources, and Opportunities—Exploring and Expanding Urban High School Students' Science Identity: A Longitudinal Qualitative Study», *Gifted child quarterly* 67, no 1 (2023): 44-63, doi: 10.1177/00169862221119209

<sup>90</sup> Rebecca Napier et al., «Influences on Career Development for Gifted Adolescent Girls in Selective Academic Programs in Australia», *Gifted child quarterly* 68, no 1 (2024): 49-64, doi: <https://doi.org/10.1177/00169862231201604>

<sup>91</sup> Edward L. Deci y Richard M. Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (Nueva York: Plenum Press, 1985).

<sup>92</sup> Ernesto Panadero y Jesús Alonso Tapia, J., «¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje», *Anales de Psicología* 30, no 2 (2014): 450-462, doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

<sup>93</sup> Lisette Hornstra et al., «Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective», *Learning and Individual Differences* 80 (2020), doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101871>

<sup>94</sup> Del Siegle y D. Betsy McCoach, «Making a Difference: Motivating Gifted Students Who Are Not Achieving», *Teaching Exceptional Children* 38, no 1 (2005), doi:10.1177/004005990503800104

También, los alumnos con altas capacidades difieren entre sí de manera significativa en sus habilidades creativas, resultado previsible si se considera que la creatividad es una característica inherente a algunos tipos específicos de alta capacidad, pues no solo se relaciona con habilidades cognitivas, sino también socioafectivas<sup>95</sup>. Además, se ha comprobado mayor habilidad de atención mental en estudiantes con alta capacidad que en estudiantes con capacidad media, definida esta habilidad como la capacidad para activar y desactivar información relevante para el desempeño de una tarea o actividad específica<sup>96</sup>. Otro estudio evidenció que los alumnos con coeficiente intelectual alto demostraron mejores habilidades para modificar su comportamiento en función de las demandas de una situación específica (autorregulación) que un grupo con coeficiente intelectual moderado. La mejor autorregulación se manifestó en una mayor habilidad para ignorar distracciones mientras se encontraban realizando una tarea de rendimiento que se había comprometido a realizar.<sup>97</sup>

A partir de la investigación cualitativa realizada con profesores de la región del Biobío, puedo sostener que, por lo general, en una clase regular los estudiantes con alta capacidad o potencial de talento aprenden más rápidamente, procesan el material con mayor profundidad y muestran más energía, imaginación, agudeza intelectual y sensibilidad que sus pares que no presentan esta condición. Pueden trabajar por prolongados períodos de tiempo, aprenden fácilmente los conceptos y habilidades del currículum, se apasionan por aprender nuevos contenidos, utilizan su tiempo personal para continuar profundizando o progresan de forma independiente en las habilidades que les interesan.

Así también, y en coherencia con el estudio realizado en España en el año 2006, los profesores de la región del Biobío reportaron que, además de los alumnos que presentan capacidades y desempeño promedio y de los que tienen bajo desempeño, pueden distinguir aquellos alumnos que presentan habilidades en una amplia variedad de materias, logrando desempeño sobresaliente (talento) o tienen capacidades excepcionales que pueden expresarse en todas las áreas del aprendizaje<sup>98</sup>. También, señalaron poder distinguir aquellos alumnos con habilidades específicas que logran desempeños sobresalientes en una o dos materias, quienes presentan características similares a aquellos con talento general, pero concentradas en una o pocas áreas. Finalmente, los profesores también reportaron que los alumnos con altas capacidades pueden tener distintas características y estilos de aprendizaje, los cuales se pueden manifestar de manera positiva o negativa en la sala de clase. Es decir, estando interesados en el aprendizaje, atentos, haciendo preguntas pertinentes, dando ideas nuevas y participando activamente o no estando interesados en lo que el profesor explica o ejercita y aburriéndose en clases, porque ya conocen la materia o ya disponen de las habilidades que se les intenta enseñar. En estos casos, se pueden observar conductas no deseadas, como problemas de comportamiento, de atención, bajo rendimiento o conductas de rebeldía. Estas conductas, además de dificultar el trabajo del profesor o profesora, afectan el desarrollo y expresión del potencial del niño o niña<sup>99</sup>. En la figura 12 presento un esquema, para comprender la relación entre neurodiversidad y alta capacidad.

---

<sup>95</sup> Daniel Hernández y Marta Gutiérrez, «El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual», *Revista de Educación* 364, no 1 (2014): 251-272. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4684867>

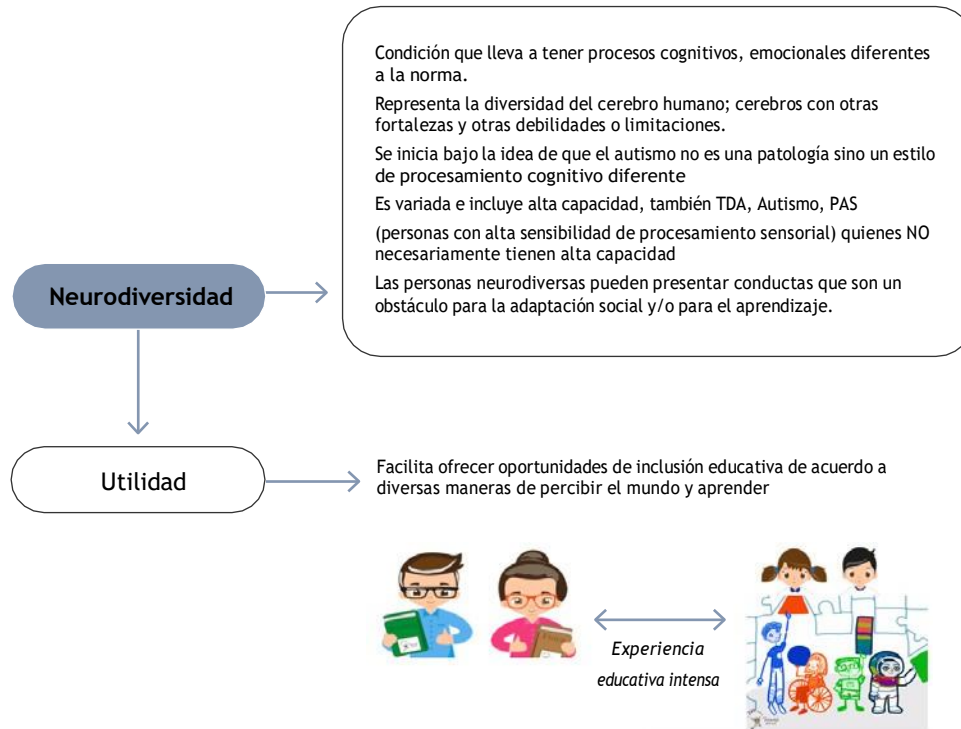
<sup>96</sup> María Andrea Méndez Sánchez y Tatiana Ghitis Jaramillo, «La creatividad: Un proceso cognitivo, pilar de la educación», *Estudios pedagógicos* 41, no 2 (2015): 143-155, doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200009>

<sup>97</sup> María Dolores Calero et al., «Self-Regulated Learning and Advantage for High-IQ: Findings from a Research Study», *Learning and Individual Differences* 17 (2007): 328-343. doi: 10.1016/j.lindif.2007.03.012

<sup>98</sup> José Navarro et al., «Mental Attention in Gifted and Nongifted Children», *European Journal of Psychology of Education* 21 (2006): 401-411, doi: 10.1007/BF03173510

<sup>99</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Estudio comparativo del comportamiento en sala de clases, entre estudiantes con y sin altas capacidades, según la percepción de sus profesores en las comunas de Chiguayante, Concepción, Talcahuano y San Pedro de la Paz». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2006.

Figura 12. Neurodiversidad y alta capacidad



Para finalizar este apartado, sintetizo las principales características del funcionamiento cognitivo que hacen inconfundible a un niño o niña con alta capacidad o potencial de talento en relación con otra neurodiversidad y destaco, además, algunos riesgos o conductas negativas que podrían ocurrir derivados de ellas.

**Nivel de conocimiento y capacidad de memoria.** Además de contar con mayor conocimiento, conocen de mejor manera lo que conocen. Sus conocimientos están altamente interconectados y saben cómo utilizarlos mejor. Además, están deseosos por conocer y saber más. Presentan muy buena capacidad de memoria y retención de contenidos. Recuerdan fácilmente hechos, eventos y detalles, tienen una alta capacidad para memorizar poesías, canciones y contenidos académicos. Saben mucho acerca de ciertos temas, incluso de temas inusuales para su edad y medio cultural. Prefieren libros más avanzados que los que prefieren el resto de sus compañeros. Puede ocurrir que no se interesen en asistir a clases, se aburran con mucha ejercitación de contenido o destreza, no les interese la materia o algunos contenidos que se ven en clases, sean impacientes con las personas más lentas, hagan preguntas muy complejas, descalifiquen al profesor(a) o resistan su dirección o guía.

**Capacidad de atención y concentración.** Presentan elevados niveles de atención y concentración frente a tareas o proyectos, especialmente frente a aquellos que son de su interés. Se concentran en una actividad hasta que logran los objetivos de esta, aprenden con profundidad acerca de un determinado tema. Son persistentes en su trabajo, pueden estar mucho tiempo dedicados a una tarea que es de su interés olvidándose de realizar otras actividades, incluso la satisfacción de necesidades básicas como comer o ir al baño. Esta característica puede conducir a que se molesten cuando les interrumpen, no querer poner término a una determinada actividad y a que se rebelan ante nuevas instrucciones. Pueden olvidar hacer sus deberes por estar muy concentrados en sus propios intereses.

**Velocidad en el aprendizaje.** Son muy veloces en su aprendizaje, aprenden las habilidades básicas muy rápidamente y con poca práctica. Ocupan menos tiempo al momento de aplicar los conocimientos y de poner en práctica los pasos para la solución de un problema planteado. Perciben rápidamente dónde está el problema y toman la iniciativa. Alcanzan más logros que los esperados. Responden de manera rápida y eficiente. La



mayor velocidad en el aprendizaje les lleva a terminar muy rápidamente sus tareas y actividades, quedándoles mucho tiempo libre. Si no se les enseña o no aprenden en qué utilizarlo, se pueden desencadenar conductas disruptivas y molestias a otros en su trabajo, conductas riesgosas o que le ponen en peligro. También, puede ocurrir que se muestren impacientes con las personas más lentas, les molesten los ejercicios de adquisición de destrezas ya adquiridas o se incomoden con las actividades rutinarias, de manera que podrían caer en incumplimiento de aquellas.

**Habilidades para establecer conexiones entre información y para trabajar con ideas abstractas.** Tienen gran habilidad para relacionar una información con otra y pueden aprender y reflexionar a temprana edad en torno a conceptos complejos y abstractos y también a integrar información. Pueden seguir instrucciones complejas. Tienen un amplio sentido común. Son capaces de hacer generalizaciones de lo aprendido y comprobar la validez de sus ideas, son capaces de manejar diversas variables simultáneamente. Hacen relaciones entre las cosas. Sintetizan fácilmente la información. Esta característica favorece el cuestionamiento de las ideas y procedimientos que utilizan otras personas, con lo que podrían volverse irrespetuosos con las opiniones e ideas de los demás, podrían rechazar u omitir los detalles, resistirse a los ejercicios prácticos y a la ejemplificación y cuestionar los procedimientos del profesor. Si no aprenden formas adecuadas de expresión e interacción quedan en riesgo de ser sancionado, descalificado o maltratado con los consiguientes impactos emocionales en su persona.

**Perspicacia.** Son intuitivos y descubren repentinamente la solución correcta, usan mucho el método de ensayo y error. Captan con mucha facilidad la idea central de algo o los conceptos nuevos. Tienen una capacidad excepcional para hacer inferencias y para relacionar cosas o sucesos diversos, para integrar distintas ideas y materias, transfiriendo lo aprendido a nuevos problemas o circunstancias. Integran sus sentimientos y pensamientos en su acción, son observadores agudos, perciben detalles, elementos, similitudes y diferencias que otros no ven. Esta característica puede conducirles a impacientarse con los compañeros a quienes les cuesta entender algo o necesitan nuevas y mayores explicaciones en un tema y a tener dificultades para relacionarse con sus pares.

**Habilidades de resolución de problemas.** Tienen habilidades para procesar información y diversas alternativas para llegar a la solución de un problema. Tienen una manera lógica para pensar las cosas y un gran sentido de las relaciones de causa y efecto. Identifican claramente los elementos principales de un problema o fenómeno, son capaces de mirarlo desde diversas posiciones que les permiten generar alternativas de solución que luego evalúan y ponen en práctica. Son persistentes en su trabajo, no se detienen hasta que encuentran la mejor solución. Se entretienen con problemas y ejercicios complejos o con juegos complicados. Esto puede conducirles a molestarse con los compañeros que expresan algo ilógico, a que se resistan a las tradiciones o al modo habitual de hacer las cosas. Pueden absorberse demasiado en la búsqueda de soluciones, superando los tiempos que el profesor destina a cierta actividad. Pueden volverse intransigentes en su búsqueda rechazando nuevas instrucciones o trabajos.

**Preferencia por sus propios procedimientos.** Tienen un gusto por lo inusual y lo original, por los desafíos, resultados y productos diferentes y creativos. Están generalmente abiertos y dispuestos a nuevas ideas. Plantean preguntas curiosas que pueden parecer absurdas o extrañas. Ven los problemas como un todo, visualizando sus distintas facetas y alternativas de solución. Formulan hipótesis con facilidad. Inventan alternativas para mejorar las cosas, los procesos o las formas de hacer las cosas. Utilizan buenos, pero inusuales, métodos o aplican métodos tradicionales, pero de manera inusual. Les atraen las metáforas o analogías. Muestran interés en carreras o estudios superiores poco tradicionales. Como consecuencia de esta característica, pueden plantear preguntas que son sentidas por los demás como impertinentes, no aceptar lo establecido, lo arbitrario o los «porque sí» y

pueden oponerse a lo planificado por el profesor. Pueden aburrirse con la rutina, lo obvio o lo que no les ofrece ningún desafío y, entre las diferentes opciones que visualizan, a veces les cuesta tomar decisiones. Pueden ser percibidos como demasiado diferentes al resto de las personas.

**Imaginación y creatividad.** Tienen una elevada capacidad para imaginar y recrear alternativas diferentes a las que producen la mayoría de sus compañeros. Tienen una alta capacidad de inventiva. Son capaces de percibir elementos que otros no ven, generar alternativas de acción y estrategias de resolución de problemas, inventan maneras nuevas de presentar un resultado. Les gusta inventar cosas, pueden improvisar muy bien, resolver mejor que otras personas las adivinanzas y acertijos y disfrutan con ello. Hacen muchas preguntas. Su gran imaginación y creatividad puede llevarles a generar alternativas irrealizables, a que sus planes excedan las posibilidades reales, se absorban en sus fantasías, les cueste adaptarse a algunas situaciones escolares que no calzan con sus expectativas e idealizaciones. Parecen soñar despiertos y estar absortos en otro mundo.

**Flexibilidad y fluidez de pensamiento.** Tienen capacidad para pensar distintas alternativas frente a un problema, para imaginar posibilidades, mirar desde distintos puntos de vista y elaborar ideas. Son flexibles y se adaptan al cambio de planes e instrucciones. Tienen la capacidad para resolver problemas haciendo uso de un amplio repertorio de estrategias, habilidad para considerar diversas perspectivas y así analizar un problema o fenómeno complejo, capacidad para cambiar de dirección y de mirada. Tienen facilidad para aceptar diferentes puntos de vista y tienen mucha tolerancia frente a lo ambiguo, incongruente o incierto. Esta característica les lleva a veces a ser percibidos como rebeldes, cuestionadores e incluso irrespetuosos con la autoridad, pueden volverse disruptivos en la sala de clases, al estar permanentemente visualizando alternativas a las propuestas del profesor.

**Pensamiento crítico.** Tienden a ser muy cuestionadores. No se contentan con explicaciones sencillas, buscan profundizar en los problemas, preguntan acerca de las causas, las razones, los porqués de los fenómenos, conceptos y problemas. Buscan sus propias respuestas y soluciones, las cuales aprenden a construir a más temprana edad a partir de la integración de diferentes perspectivas y considerando los afectos involucrados en ellas. Su habilidad para pensar críticamente a más temprana edad puede llevarles a cuestionar todo, a adoptar una actitud de arrogancia y crítica excesiva, a no aceptar convenciones y reglas preestablecidas. Pueden volverse críticos e intolerantes hacia los demás y presentar excesivo perfeccionismo, autoexigencias y desarrollar sentimientos depresivos.

**Curiosidad.** Presentan elevados niveles de curiosidad y una amplia variedad de intereses. Suelen hacer preguntas y recuerdan cosas y situaciones con gran detalle. Tienen un comportamiento exploratorio permanente para buscar y encontrar información sobre las cosas, acontecimientos o situaciones. Les gusta la experimentación e investigación y los retos o desafíos. Si esta característica no recibe una orientación adecuada puede ocurrir que se involucren demasiado en proyectos y se dediquen a trabajar o a realizar solo aquello que corresponde a sus intereses personales. También puede ocurrir que hagan preguntas en momentos inadecuados o preguntas provocadoras, que no permanezcan en un proyecto específico, que participen en varios proyectos paralelos, pudiendo frustrarse cuando sienten que están perdiendo el tiempo o que no logran terminar ninguno de todos los proyectos que emprenden. Esto conduce a que se abrumen o a que los demás puedan percibirlos como desorganizados.

## Afectividad en las personas con altas capacidades

Como lo expresé en la introducción, creo que para ser felices y aportar a lo construcción de un hogar común que, junto con favorecer el cuidado de sí mismo y de los demás, nos de oportunidades para ser felices y avanzar hacia un desarrollo sostenible, necesitamos actualizar al máximo posible nuestro potencial en todas las áreas del desarrollo. Para entender cómo es posible alcanzar los procesos cognitivos, afectivos y conductuales que conducen al cuidado es necesario referirse, además de lo escrito previamente, al desarrollo de la afectividad y a la educación socioafectiva.

La afectividad incluye las emociones, los sentimientos y los estados de ánimo. Aun cuando no existe una definición única de emoción, y no todos los investigadores del tema explicitan su propia definición, ha sido definida como un estado funcional dinámico de todo el organismo gatillado por un estímulo interno o externo que implica simultáneamente la activación de un grupo de órganos efectores y de una experiencia subjetiva<sup>100</sup>. Las emociones son formas de responder y hacer frente a los acontecimientos, pueden ser placenteras o displacenteras para la persona y mueven hacia algo, invitan a actuar. La persona siente, interpreta o piensa sobre la realidad y direcciona sus actitudes y comportamientos. El autocuidado y el mutuo cuidado son comportamientos que surgen desde emociones placenteras en relación consigo mismo y a los seres humanos. La evocación de emociones repetidas en relación con estímulos internos o externos se transforman en sentimientos, es decir, en estados emocionales crónicos y mantenidos en el tiempo. El amor y la ternura son los afectos desde los cuales surge el mutuo cuidado.

Las transformaciones normativas que viven las personas durante su vida en el ámbito de la afectividad implican pasar desde seis emociones básicas (miedo, alegría, tristeza, ira, asco y sorpresa), algunas de ellas compartidas con otros animales<sup>101</sup>, a afectos principales que se agrupan en categorías o familias de afectos, tales como las categorías de la alegría y la de la tristeza. Las transformaciones en el ámbito de la afectividad pueden llevar a tener conciencia de las propias emociones, aprender a regularlas y gestionarlas y a alcanzar autonomía emocional. Pueden llevar a desarrollar competencias o habilidades para la vida con otros, entre ellas el autocuidado, el bienestar emocional o felicidad y el aporte a la felicidad de los demás. Las transformaciones en la afectividad y qué tanto se llegue a actualizar el potencial en este ámbito dependerá de factores biológicos y ambientales. Entre estos, la experiencia y la educación juegan un rol favorable y fundamental. Específicamente, la educación socioafectiva, entendida como una educación para la vida tanto en competencias personales como interpersonales.

Una variable que ha sido estudiada en relación con la alta capacidad es la imagen personal, la cual constituye una clave en la organización de la personalidad, en la motivación del comportamiento y en el desarrollo armónico y equilibrado de la persona. La imagen personal es autoconocimiento, es la percepción o imagen que cada persona mantiene sobre sí misma. Engloba las representaciones mentales sobre aspectos, tales como habilidades propias, apariencia corporal y aceptación social, implicando juicios descriptivos y evaluativos sobre sí mismo y también valoraciones. La dimensión cognitiva de la imagen personal suele llamarse autoconcepto, mientras que su dimensión afectiva o valorativa es denominada autoestima<sup>102</sup>.

No se tiene resultados concluyentes, hasta ahora, respecto de diferencias en la imagen personal, autoconcepto y autoestima entre personas con alta capacidad y sin alta capacidad. Para concluir, en relación con ello, se requiere utilizar concepciones compartidas acerca de esta variable, de más investigaciones que repliquen una

---

<sup>100</sup> Paul Ekman y Richard J. Davidson, *The nature of emotion: Fundamental questions* (Oxford University Press, 1994).

<sup>101</sup> Paul Ekman, «Expression and the nature of emotion», en *Approaches to emotion* ed. por Klaus R. Scherrer y Paul Ekman (Londres: Routledge, 1984), 319-343.

<sup>102</sup> Gracia Navarro Saldaña, Gabriela Flores-Oyarzo y Josefina Rivera Illanes, «Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular», 6-40.

misma metodología y de investigaciones con estudios longitudinales, que permitan conocer los cambios en ella y en su relación con otros constructos a lo largo de la escolaridad de las personas.

Las características específicas en el desarrollo emocional, así como las necesidades educativas especiales en esta área pueden sintetizarse en cuatro categorías:

**Intensidad y sensibilidad emocional.** Estos niños, niñas y jóvenes son más sensibles a las situaciones que les rodean, a los sentimientos de los demás, a los hechos de injusticia, así como también a la crítica y el dolor. Reaccionan con mayor intensidad frente a situaciones emocionales. Desarrollan con mayor facilidad las habilidades para escuchar a los demás y la empatía. Se interesan por los problemas mundiales y futuros. En general, sus emociones son más complejas e intensas. Sienten de manera diferente a los demás: más vívida, absorbente, penetrante, compleja y profunda. Esta característica puede expresarse en una extrema sensibilidad ante las opiniones, conductas y críticas de los demás. Pueden expresar inadecuadamente sus sentimientos, ser explosivos o exagerados y llegar a sentirse diferentes.

**Sentimiento de ser diferente.** Por una parte, estos niños y jóvenes reconocen que tienen habilidades y características que los hacen ser diferentes a los demás y, por otra, suelen ser los profesores, compañeros, padres, quienes les recalcan lo diferentes que son al resto. Cuando aceptan y valoran sus características particulares se interesan por aprovechar estos rasgos y talentos excepcionales, desarrollan una autoestima positiva y realista. Sin embargo, también puede ocurrir que prefieran ocultar sus habilidades y talentos para evitar ser catalogados de diferentes o raros. Pueden experimentar sentimientos negativos, depresivos, desarrollar una imagen negativa de sí mismos con sentimientos de baja autoestima porque no logran sentirse aceptados y valorados como realmente son y pueden presentar mucha autocrítica y tendencia al aislamiento.

**Motivación.** Presentan elevados niveles de motivación personal y variedad de intereses, se entusiasman e interesan por lo que hacen o aprenden. Expresan sentimientos positivos acerca de lo que hacen, se fascinan y entretienen, se muestran contentos y con energías para continuar sus actividades. Suelen motivar a otros compañeros y tener aspiraciones y expectativas de llegar a ser alguien importante o a hacer algo importante. Sin embargo, esta alta motivación puede llevar a que les cueste dejar de hacer lo que quieren para adaptarse al ritmo o necesidades del profesor o grupo curso y a mostrar poco interés en actividades escolares que no los desafían, lo que les expone a recibir sanciones, descalificaciones o mensajes negativos en torno a su persona o con el consiguiente impacto en su autoestima y motivación académica.

**Nivel de energía.** Presentan elevados niveles de energía y muchas veces requieren menos tiempo de descanso y de sueño que sus pares, por lo que es común que participen en múltiples actividades en el entorno escolar y extraescolar. Aprenden a utilizar adecuadamente su tiempo para realizar todas las actividades que les interesan, se les ve con ganas de trabajar en ellas y denotan entusiasmo y espontaneidad. Puede ocurrir que les cueste lidiar con sus altos niveles de energía, que parezcan ser hiperactivos e impulsivos y se aburran fácilmente cuando no tienen desafíos que les motiven. Pueden frustrarse con la inactividad y ante ello, transformarse en estudiantes disruptivos en una sala de clases en la educación regular y tener que vivir las consecuencias de ello.

La regulación emocional alude a una serie de procesos automáticos o controlados, conscientes o inconscientes, que permiten a las personas monitorear y modular la latencia, duración, aparición y expresión de sus emociones, regular sus comportamientos para el logro de metas y su adaptación al contexto disminuyendo, aumentando o manteniendo emociones placenteras o displacenteras, y promoviendo así el bienestar individual o social. Las estrategias de regulación emocional son mecanismos de influencia por medio de los que se modifican o modulan las emociones, las cuales tienen un rol adaptativo en función de cada persona, sus propósitos y su

contexto<sup>103</sup>, de manera que las personas difieren en la capacidad y forma de regular las emociones, siendo algunas más exitosas que otras<sup>104</sup>. Dos de estas estrategias son la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva. La primera se centra en los antecedentes de la emoción y tiene como fin neutralizar su impacto emocional negativo o bien amplificar el estado emocional positivo, para ello se realiza la construcción de un nuevo significado de la situación elicitadora. La segunda se centra en la respuesta e implica la modificación de la respuesta conductual de la persona frente a la emoción, sin reducir la experiencia emocional y manteniéndola presente, refiere a la capacidad de la persona para inhibir el curso expresivo de la emoción.

Ambas estrategias de regulación emocional impactan fuertemente en el funcionamiento psicológico de las personas. El uso regular de estrategias de reevaluación cognitiva se relaciona con un mejor funcionamiento interpersonal y mayor bienestar en general, mientras que el uso regular de la supresión expresiva se asocia con un mayor número de síntomas depresivos, menos éxito en la recuperación del estado de ánimo y menos relaciones interpersonales<sup>105</sup>.

Respecto de la regulación emocional, se ha planteado que estudiantes con altas capacidades logran poner en marcha estrategias de reevaluación cognitiva de manera espontánea, desarrollando comportamientos eficaces de solución de problemas y reinterpretaciones adaptativas de situaciones estresantes<sup>106</sup>. Además, que adquieren habilidades regulatorias a edades tempranas en comparación con sus pares<sup>107</sup>, lo que permitiría suponer que estos estudiantes cuentan con recursos para un mejor funcionamiento interpersonal<sup>108</sup> y estarían en mejores condiciones para brindar un nuevo significado a la situación elicitadora de la emoción, amortiguando el impacto negativo de esta o bien ampliando el estado emocional positivo<sup>109</sup>. Por su parte, la intensidad emocional es descrita como una característica socioafectiva común de estudiantes con altas capacidades<sup>110</sup> y estaría vinculada con el menor uso de la estrategia de supresión expresiva<sup>111</sup>, llevándoles a no lograr inhibir el curso expresivo de la emoción<sup>112</sup>, por lo cual no visualizaría dicha estrategia como una alternativa para regular sus emociones<sup>113</sup>.

Se sabe que la personalidad juega un papel poderoso para predecir cómo reaccionan los adultos ante los acontecimientos de la vida y cómo evalúan su bienestar general y que las creencias implícitas sobre la capacidad determinan la forma en que las personas reaccionan ante las experiencias de éxito y fracaso<sup>114</sup>.

<sup>103</sup> Olimpia Gómez y Nazira Calleja, «Regulación emocional: definición, red nomológica y medición», *Revista Mexicana de Investigación Psicológica* 8, no 1 (2016): 96-117. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>

<sup>104</sup> David Pineda et al., «Invarianza factorial y temporal del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)», *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica* 23, no 2 (2018): 109-120, doi: 10.5944/rppc.vol.23.num.2.2018.21823

<sup>105</sup> Jessica Navarro et al., «Validación psicométrica del cuestionario de regulación emocional (ERQ-CA) en población adolescente española», *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes* 5, no 1 (1028): 9-15, doi: 10.21134/rpcna.2018.05.1.1

<sup>106</sup> Claudia Sowa et al., «Social and emotional adjustment themes across gifted children», *Roepers Review* 17, no 2 (1994): 95-98, doi: <https://doi.org/10.1080/02783199409553633>

<sup>107</sup> Marta Campo, «Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales», tesis doctorado, Universidad Complutense de Madrid, 2016. <https://eprints.ucm.es/38843/1/T37656.pdf>

<sup>108</sup> James J. Gross y Oliver P. John, «Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being», *Journal of Personality and Social Psychology* 85, no 2 (2003): 348-362, doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

<sup>109</sup> Gracia Navarro Saldaña, Gabriela Flores-Oyarzo y Josefina Rivera Illanes, «Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular», 6-40.

<sup>110</sup> Ana Mendioroz, Pilar Rivero y Elena Aguilera, «Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva», *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado* 23, no 1 (2019): 265-284, doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>

<sup>111</sup> Moshe Zeidner y Gerald Matthews, «Emotional intelligence in gifted students», *Gifted education international* 33, no 2 (2017): 163-182, doi: <https://doi.org/10.1177/0261429417708879>

<sup>112</sup> Catherine Clark y Ralph Callow, *Educating the Gifted and Talented* (Londres: David Futon Publishers, 2002)

<sup>113</sup> María Sánchez, «Intervención en competencias socio-emocionales en niños/as y adolescentes con Sobredotación Intelectual», Tesis de pregrado, Universidad de Jaén, 2014. [https://crea.ujaen.es/bitstream/10953.1/954/1/TFG\\_S%C3%A1nchezAd%C3%A1n%2CMar%C3%ADa%20Sánchez.pdf](https://crea.ujaen.es/bitstream/10953.1/954/1/TFG_S%C3%A1nchezAd%C3%A1n%2CMar%C3%ADa%20Sánchez.pdf)

<sup>114</sup> Ana Mendioroz, Pilar Rivero y Elena Aguilera, «Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva», *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado* 23, no1 (2019): 265-284, doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>

Sin embargo, no hay acuerdo respecto a si la alta capacidad es un factor de riesgo o de protección en el desarrollo socioemocional y en el bienestar subjetivo, en tanto indicadores relevantes de ajuste psicológico en la adolescencia<sup>115</sup>. Existen investigaciones que demuestran que los estudiantes con altas capacidades tienen probabilidades de convertirse en adultos más felices y sanos y que no son más vulnerables que sus compañeros. Otras investigaciones concluyen que las personas dotadas obtienen resultados más altos en autoconcepto académico que sus pares que no presentan esta condición y en rasgos sociales, emocionales, morales y volitivos, entre ellos, sentimientos positivos, satisfacción romántica, satisfacción con la vida y con la carrera<sup>116</sup>.

También, se ha demostrado que estas personas presentan menor victimización que personas sin altas capacidades<sup>117</sup> e ideación suicida similar a éstas<sup>118</sup>. Otras investigaciones concluyen que las personas dotadas presentan una mayor vulnerabilidad, especialmente en los aspectos socioemocionales, cuyo origen estaría en su desarrollo asincrónico, en el cual la combinación de habilidades cognitivas avanzadas y mayor intensidad y sensibilidad crearía experiencias internas cualitativamente diferentes y la conciencia de ser diferente a las demás personas<sup>119</sup>.

Algunos autores plantean que la alta capacidad favorece la adaptación social, mientras que otros sostienen que es un factor de riesgo que aumenta la vulnerabilidad, pues estas personas pueden ser más sensibles a los conflictos interpersonales, experimentar más soledad, miedo al fracaso, disincronía emocional y sobre excitabilidad, lo cual impactaría en sus niveles de bienestar<sup>120</sup>. Es frecuente que los niños y niñas dotados prefieran relacionarse con personas mayores y que destinen menos tiempo a relacionarse con personas de su edad, por ello tendrían menos oportunidades para desarrollar habilidades sociales para relacionarse y resolver conflictos con las personas de su edad<sup>121</sup>.

Existen estudios que muestran que las personas con altas capacidades experimentan perfeccionismo, ansiedad, síntomas de estrés y depresión<sup>122</sup> y experimentarían más problemas de salud mental<sup>123</sup> que quienes no tienen alta capacidad, entre ellos, trastornos del estado del ánimo<sup>124</sup>. Esto se ha relacionado con que experimentan estrés intenso y requieren de mayor tiempo para aliviar los síntomas derivados de ello<sup>125</sup>, con una experiencia vital con factores estresantes, interés con exceso de compromiso y con los mensajes contradictorios que reciben respecto de la deseabilidad de su alta capacidad. Además, las personas con alta capacidad<sup>126</sup> pre-

---

<sup>115</sup> María Pirovano, «La inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes talentosos», *Perspectivas: Revista científica de la Universidad de Belgrano* 2, no1 (2019): 38-50. <https://revistas.ub.edu.ar/index.php/Perspectivas/article/view/51>

<sup>116</sup> David Lubinski, Camilla P. Benbow y Harrison J. Kell, «Life paths and accomplishments of mathematically precocious males and females four decades later», *Psychol. Sci.* 25 (2014): 2217-32, doi: 10.1177/0956797614551371

<sup>117</sup> Sakhavat Mammadov y Thomas J. Ward, «Exploring the Relations Between Personality, Implicit Theories, and Subjective Well-Being Among High-Ability Undergraduate Students», *Gifted child quarterly* 67, no 1 (2023): 28-43, doi: <https://doi.org/10.1177/001698622211078>

<sup>118</sup> Jesse Erwin, «Prevalence and impact of peer victimization among gifted children», disertación para optar al grado de doctor, Universidad de California, Berkeley, 2015. [https://escholarship.org/content/qt3749m417/qt3749m417\\_noSplash\\_977095a1629fdc0ba35ed0e84a22de73.pdf?t=ny5xa1](https://escholarship.org/content/qt3749m417/qt3749m417_noSplash_977095a1629fdc0ba35ed0e84a22de73.pdf?t=ny5xa1)

<sup>119</sup> Hasan Aykutlu et al., «Gifted Children and Psychiatric Disorders: Is the Risk Increased Compared With Their Peers?», *Gifted Child Quarterly* 68, no 3 (2024): 226-237, doi: <https://doi.org/10.1177/00169862241239649>

<sup>120</sup> Yin Chung, «School counselling for the gifted: responding to the social-emotional needs of gifted students», en *School Counselling in a Chinese Context: Supporting Students in Need in Hong Kong*, ed. por Ming-tak HUE (Nueva York: Routledge, 2017), 94-105.

<sup>121</sup> Ana María Casino García, Josefa García Pérez y Lucía Llinares Insa, «Subjective emotional well-being, emotional intelligence, and mood of gifted vs. unidentified students: A relationship model», *International journal of environmental research and public health* 16, no 18 (2019), doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>

<sup>122</sup> Gracia Navarro Saldaña, Gabriela Flores-Oyarzo y Josefina Rivera Illanes, «Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno», 6-40.

<sup>123</sup> Kristy Kowalske Doss y Lisa Bloom, «Mindfulness in the middle school classroom: Strategies to target social and emotional well-being of gifted students», *Gifted Education International* 34, no 2 (2018): 181-192, doi: <https://doi.org/10.1177/0261429417716352>

<sup>124</sup> Jorge Turanzas et al., «Evaluating the APAC (Mindfulness for Giftedness) Program in a Spanish Sample of Gifted Children: a Pilot Study», *Mindfulness* 11, no 3 (2020). doi:10.1007/s12671-018-0985-1

<sup>125</sup> Dimitrios Papadopoulos, «Parenting the Exceptional Social-Emotional Needs of Gifted and Talented Children: What Do We Know?», *Children* 8, no 11 (2021): 953, doi: <https://doi.org/10.3390/children811095>

<sup>126</sup> Claudia Arévalo Proaño et al., «El mindfulness para mejorar procesos ejecutivos y cognitivos en niños con altas capacidades», *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology* 5, no 1 (2019): 429-440, doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1623>

sentarían precursores de estados depresivos, entre los cuales están, la percepción de ser diferente a sus pares que no tienen alta capacidad y las dificultades para adaptarse a ellos<sup>127</sup>, así como su sensibilidad y percepción compleja del mundo<sup>128</sup>. Con el propósito de concluir respecto de la relación entre alta capacidad, ansiedad y depresión, este año 2024, se realizó un metaanálisis sobre 42 investigaciones, que comparan a estudiante con altas capacidades con estudiantes con desarrollo típico en los niveles de ansiedad y depresión. Se encontró que, en 27 investigaciones para ansiedad y en 15 para depresión, no se puede concluir que existe una relación significativa entre tener alta capacidad y presentar cuadros de depresión o de ansiedad<sup>129</sup>.

Las personas dotadas forman parte de un grupo minoritario, para los cuales la formación de identidad es particularmente difícil, pues tanto los estereotipos negativos como su internalización representan factores estresantes adicionales<sup>130</sup> para ellas. En el caso de las personas con altas capacidades, existen estereotipos negativos y positivos acerca de su dotación, lo que hará más difícil definir una identidad integrada que incorpore su alta capacidad. El bienestar individual de estas personas se relaciona con los sentimientos hacia la propia dotación y con la integración de la alta capacidad en su identidad, proceso que dependerá, por una parte, de la etapa del desarrollo de la identidad en que está al saber que tiene alta capacidad y, por otra, de los años transcurridos desde la primera sospecha y diagnóstico de alta capacidad. Los estereotipos acerca de la dotación se centran en las habilidades socioemocionales de la persona. Un estereotipo es que las personas dotadas tienen bajas habilidades socioemocionales y el otro estereotipo es que, además de ser dotadas intelectualmente, tienen elevadas habilidades socioemocionales. Si se considera que la identidad se basa en la retroalimentación de los demás, las reacciones y expectativas derivadas de estos estereotipos pueden afectar su desarrollo porque dan lugar a expectativas contradictorias. Desde el grupo mayoritario formado por personas con capacidad promedio (exogrupo respecto de la persona dotada) la alta capacidad, generalmente, se percibirá como incompatible con altas habilidades sociales y afectivas, las cuales desempeñan un papel especialmente importante en la adolescencia. A su vez, si una persona con altas capacidades es percibida por el exogrupo con habilidades socioafectivas, ella corre el riesgo de ser percibida, además, como menos competente. Así, para las personas dotadas termina siendo más difícil que para otras ser percibidas como competentes en diferentes áreas, lo que afectará en el desarrollo de su identidad y requerirá de oportunidades de interacción con otras personas de similares características, las cuales constituyen su endogrupo<sup>131</sup>.

Relacionado con lo anterior, puedo sostener que las características de las personas con altas capacidades son vivenciadas como fortalezas por algunas y como debilidades por otras y, dependiendo de las oportunidades que tengan y de cómo el ambiente se aproxime a ellos, las vivirán como fuente de autovaloración o de desvalorización personal. La identificación tardía de la alta capacidad podría significar años de inseguridad innecesaria, dudas, inadaptación psicosocial y gran ansiedad asociada a la definición de su identidad.

En mi experiencia con personas con altas capacidades pude observar que tienen facilidad para ocultar sus estados displacenteros y el efecto estresante que generan en ellas los eventos psicosociales que les corresponde enfrentar, especialmente en la adolescencia. Respecto de ello, me permito recomendar que se les ofrezca oportunidades educativas en las cuales puedan conocerse, interactuar, forjar relaciones de amistad y construir

---

<sup>127</sup> Denise L. Winsor y Christian E. Mueller, «Depression, suicide, and the gifted student: A primer for the school psychologist», *Psychology in the Schools* 57, no 10 (2020): 1627-1639, doi: <https://doi.org/10.1002/pits.22416>

<sup>128</sup> Amy H. Gaesser, «Befriending anxiety to reach potential: Strategies to empower our gifted youth», *Gifted child today* 4, no 4 (2018): 186-195, doi: <https://doi.org/10.1177/1076217518786983>

<sup>129</sup> Leo Duplenne et al., «Anxiety and Depression in Gifted Individuals a Systematic and Meta-Analytic Review», *Gifted child quarterly* 68, no 1 (2024): 65-83, doi: <https://doi.org/10.1177/00169862231208922>

<sup>130</sup> Susan Jackson y Jean Peterson, «Depressive Disorder in Highly Gifted Adolescents», *The Journal of Secondary Gifted Education* 14, no 3 (2003):175-186, doi: <https://doi.org/10.4219/jsge-2003-429>

<sup>131</sup> Tanja Baudson y Johanna Ziemes, «The importance of being gifted: Stages of gifted identity development, their correlates and predictors», *Gifted and Talented International* 31, no 1 (2016): 19-32, doi: 10.1080/15332276.2016.1194675

recursos personales, lo que no solo contribuirá a actualizar su potencial cognitivo, sino también les ayudará en aspectos socioafectivos. El desconocimiento de sus características por parte de los demás es un factor de riesgo para problemas emocionales y de adaptación social y un obstáculo para que su potencial se transforme en desempeño sobresaliente o talento académico. Prevenirlo requiere de su temprana identificación e inclusión en programas educativos específicos para ellos y también de apoyo en su familia y en el colegio.

## Relaciones interpersonales en las personas con altas capacidades

El comportamiento social y las relaciones interpersonales son esenciales en la vida de las personas. Como dice Martin Seligman, muy poco de lo que es positivo para las personas es en solitario y ser un ser social es la forma más elevada de la conducta adaptativa que se conoce<sup>132</sup>. Sin embargo, y aun cuando hay múltiples publicaciones científicas en los últimos cuarenta años, la falta de coincidencia entre las definiciones y paradigmas acerca de la educación de personas con altas capacidades dificulta la comprensión de sus experiencias sociales y emocionales, conduciendo a diferentes respuestas y supuestos sobre estas experiencias y sus implicancias. Por ello, me parece indispensable construir un marco que integre la experiencia con la información científica disponible para avanzar en el pensamiento y la realización de investigaciones sobre las experiencias sociales y emocionales de las personas dotadas<sup>133</sup>.

A partir de la observación de niños y niñas con altas capacidades mientras participan en actividades escolares regulares y, considerando los resultados de entrevistas individuales y grupales, se pudo apreciar que prefieren tener amigos mayores o con características y habilidades similares a las suyas, pues sienten que sus compañeros de curso no se les parecen y que tienen otros intereses. Esta preferencia puede llevarles a no destinar tiempo a relacionarse con personas de su edad y, por consiguiente, a limitar el desarrollo de habilidades para ello. Esto podría traducirse en tener problemas para relacionarse con sus compañeros de curso.

En ocasiones les cuesta encontrar o hacerse de amigos con características similares a las suyas por lo que tienden a aislarse del grupo y a pasar mucho tiempo solos. Pueden sentirse incómodos y ser objeto de burlas que refuerzan aún más las diferencias (por ejemplo, ser catalogados de locos, raros, *nerd*, sabiendo, mateos u otros apelativos semejantes utilizados en nuestras escuelas). Respecto de ello, la mayoría establece una diferencia entre su comportamiento e interacciones sociales en grupos heterogéneos (como lo es el aula escolar) y en el grupo de estudiantes reunidos en torno a su alta capacidad en programas especiales para ellos. Todos los estudiantes con los cuales tuve la oportunidad de interactuar en veinte años expresaron sentirse más cómodos, valorados y felices en la interacción con sus pares con alta capacidad<sup>134</sup>.

Suelen presentar altos niveles de responsabilidad personal, se comprometen con lo que hacen, más aún si son actividades que les interesan. Son capaces de fijarse metas realistas, ser tolerantes con los demás y ser miembros activos del grupo, llegando a ser un excelente aporte y una persona que recibe constantes refuerzos o manifestaciones de aprecio de los demás. Sin embargo, también pueden ser muy perfeccionistas, se frustran con su propio desempeño y con el de otras personas al no alcanzar sus expectativas y pueden caer en actitudes poco tolerantes que deterioran sus relaciones interpersonales. Al estar orientados hacia el logro y tener elevadas expectativas, pueden renunciar a tareas en situaciones en las

---

<sup>132</sup> Martin Seligman, *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being* (Nueva York: Free Press, 2011).

<sup>133</sup> Anne Rinn, «A Critique on the Current State of Research on the Social and Emotional Experiences of Gifted Individuals and a Framework for Moving the Field Forward», *Gifted child quarterly* 68, no 1 (2024): 34-48, doi: <https://doi.org/10.1177/0016986223119778>

<sup>134</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Caracterización de las relaciones interpersonales en estudiantes con altas capacidades; un estudio cualitativo por entrevistas», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2024.



que sienten que podrían fallar y transformarse en personas muy exigentes y poco tolerantes con las demás, lo que les puede llevar a conflictos y a vivencias de rechazo social<sup>135</sup>.

El perfeccionismo se caracteriza por la internalización de las expectativas perfeccionistas establecidas por otros, las que pueden ser desadaptativas al fijar metas inalcanzables y generar que los estudiantes con altas capacidades empiecen a esperar siempre la perfección. Un estudio realizado en Chile mostró que las expectativas parentales y sociales son los principales aspectos involucrados en el desarrollo del perfeccionismo desadaptativo, lo que evidencia la necesidad de apoyar la manifestación del perfeccionismo en el ámbito educativo y clínico<sup>136</sup>. Desde el mundo científico se ha planteado que la gran mayoría de los estudiantes con altas capacidades son segregados de su grupo de compañeros, que suelen ser ridiculizados y acosados y que, en las ocasiones en que son aceptados, esta aceptación se relaciona con el beneficio que los demás perciben de estar cerca de ellos gracias a su condición<sup>137</sup>. Si bien en mi experiencia observé este fenómeno en algunos casos, yo no podría decir que fue lo representativo en 1.500 niños y niñas con altas capacidades. Un porcentaje importante de ellos se sentía aceptado, querido y en relaciones sociales de reciprocidad.

Tienen un agudo sentido del humor, utilizan palabras o formas de expresión divertidas, cuentan historias cómicas, comprenden el humor adulto y pueden ver el humor y la ironía en situaciones cotidianas, donde otros no la ven. Si bien esta característica facilita su aceptación social, también puede ocurrir que tiendan a utilizar el humor o la ironía para ridiculizar o hacer sentir mal a otros, teniendo actitudes o comportamientos crueles y ser rechazadas socialmente. Desde esto, me atrevo a dar otra recomendación: una educación específica en prosocialidad y valores de benevolencia.

El modo en que un estudiante dotado da sentido a su condición no solo influye en su autoconcepto y autoestima, sino también en su interacción con el mundo que le rodea y con las personas<sup>138</sup>. Por tanto, saber que se tiene alta capacidad, cuando en el contexto social próximo hay estereotipo y estigma en relación con ella, puede generar un impacto negativo en la construcción de la identidad de quien la presenta. Existe investigación concluyente acerca del efecto positivo de saber que se tiene alta capacidad en la construcción de una identidad integrada y en las relaciones interpersonales<sup>139</sup>, sin embargo, también encontré un estudio que buscó determinar, mediante un método de revisión narrativa, los efectos del uso de la etiqueta de alta capacidad en los estudiantes. Este estudio concluye que la utilidad de la etiqueta es marginal: que el proceso de etiquetamiento de la alta capacidad tiene efectos negativos en la identidad de la persona etiquetada, en sus formas de afrontamiento, en sus relaciones sociales e, incluso, en su experiencia escolar debido a que lleva a la sobreexigencia de su entorno y a la exclusión de los compañeros<sup>140</sup>.

Frente al riesgo suelen ser aventureros y especuladores. Se atreven a dar ideas y propuestas. Se atreven a mirar las cosas desde diferentes puntos de vista, a pensar de manera diferente y a proponer alternativas de solución, con optimismo, sin asustarse frente a lo nuevo o diferente. Según mi experiencia, esta es una de las características más importantes al momento de relacionarse con otras personas, pues aceptan la diversidad, lo que facilita la convivencia

---

<sup>135</sup> Véase la nota 130.

<sup>136</sup> Andrea González Urbina, María Paz Gómez Arizaga y María Leonor Conejeros Solar, «Caracterización del perfeccionismo en estudiantes con alta capacidad: un estudio de casos exploratorio», *Revista de Psicología (PUCP)* 35, no 2 (2017): 605-640, doi: <https://dx.doi.org/10.18800/psico.201702.008>

<sup>137</sup> Eva Klimecká, «Advantages and disadvantages of being 'gifted': perceptions of the label by gifted pupils», *Research Papers in Education* (2022): 1-22, doi: <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2065523>

<sup>138</sup> Kate Guthrie, «The weight of expectations: a thematic narrative of gifted adolescent girls' reflections of being gifted», *Roepers Review* 42, no 1 (2020): 25-37, doi: <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1690080>

<sup>139</sup> Tanja Baudson y Johanna Ziemes, «The importance of being gifted: Stages of gifted identity development, their correlates and predictors», 19-32.

<sup>140</sup> Isidora Zañartu y Claudia Pérez-Salas, «Los efectos negativos del uso de la etiqueta de superdotación: una revisión narrativa», *Revista Brasileira de Educação Especial* 29, no 6 (2023), doi: 10.1590/1980-54702023v29e0002

de niños y niñas con alta capacidad con quienes están en condición de doble excepcionalidad<sup>141</sup>.

Tienden a ser desinhibidos para expresar sus ideas y opiniones. Se sobreponen con facilidad a la hostilidad o al fracaso. En caso de no recibir una orientación adecuada, esta característica puede llevarles a estar permanentemente queriendo llegar al límite, sobrepasándose en sus cuestionamientos, involucrándose en actividades peligrosas e influenciando a otros para que lo hagan, por lo que algunos adultos pueden percibirlos como una influencia negativa para sus hijos e hijas y excluirlos de algunos grupos, con lo que disminuyen las oportunidades para las interacciones sociales y aprender habilidades para ello.

Algunas de las características que presentan en el ámbito académico pueden afectarles en sus relaciones interpersonales tanto con educadores adultos como con sus pares. Suelen ser independientes, autónomos y autodisciplinados en su trabajo e intereses. Requieren una mínima dirección y supervisión por parte del profesor. Desarrollan muy buenas estrategias de estudio y habilidades de investigación, aprenden y presentan sus trabajos haciendo uso de variados recursos de información y, en general, presentan mejores habilidades para autorregular su aprendizaje. Con ello, en ambientes escolares competitivos suelen ser los ganadores, pueden rechazar instrucciones de sus padres, profesores o aportes de compañeros en su trabajo.

Tienen confianza en sus habilidades, son capaces de mantener sus ideas en una discusión, les cuesta mucho aceptar pronunciamientos o decisiones autoritarias o arbitrarias sin someterlas a un examen crítico. Les gusta estar o jugar solos, en cierta medida disfrutan la soledad y reflexionan acerca de sus inquietudes. Asociada a esta tendencia pueden tener dificultades para adaptarse al ritmo de trabajo grupal, prefiriendo hacer las cosas solos y a su ritmo, puede disgustarles trabajar en grupos y mostrarse poco cooperadores en estas situaciones.

Para cerrar este apartado, puedo concluir que no hay un perfil único en las interacciones sociales de niños, niñas y adolescentes con altas capacidades. Existen algunas tendencias dadas por sus características de funcionamiento cognitivo que influyen en su comportamiento social, pero esta influencia puede ser favorable o desfavorable dependiendo de cómo el ambiente se aproxime a ellos y de los prejuicios que los adultos tengan acerca de la alta capacidad. Según mi experiencia, se trata de niños y niñas que requieren de aprender de manera especial a enfrentar el éxito en conjunto con las relaciones interpersonales, valorando el aporte de los demás, a aceptar que generalmente tendrán que esperar que las otras personas terminen las actividades académicas y a aceptar las indicaciones de los adultos para hacer sus tareas en el ambiente escolar.

### ***Moralidad en niños, niñas y adolescentes con altas capacidades***

Las personas con altas capacidades tienen características específicas como habilidades por encima del promedio, creatividad e implicación en la tarea. Tales características deben ser reconocidas en el entorno educativo y social, incluso en lo que respecta al desarrollo moral. Se sabe por investigaciones empíricas anteriores que la inteligencia tiende a correlacionarse con altos niveles de razonamiento moral y que los individuos dotados tienden a enfrentarse con cuestiones morales a una edad más temprana y con mayor frecuencia que sus pares.

A partir de la revisión de más de treinta artículos publicados, se encontró que hay una complejidad en la formación de estructuras de pensamiento, una anticipación de las etapas del desarrollo de la inteligencia

---

<sup>141</sup> Véase la nota 130.

planteadas por Piaget (como se expuso en el capítulo 1 de este libro), un agudo sentido de la moralidad y características peculiares como la reversibilidad y la toma de conciencia en niños, niñas y jóvenes con altas capacidades<sup>142</sup>.

Otra revisión de investigaciones, realizada con el objetivo de comprender el desarrollo moral de los jóvenes dotados y las estrategias docentes que promueven la satisfacción de sus necesidades educativas en cuestiones morales, encontró escasa investigación empírica sobre el desarrollo moral de los dotados. Los resultados de algunos estudios analizados revelan que existen diferencias cualitativas en el razonamiento moral de los jóvenes dotados. Mientras que la investigación sobre las estrategias de enseñanza aboga explícitamente por la enseñanza de virtudes, conducta moral y ética, habilidades sociales y morales. Además, en las investigaciones analizadas se encontró que concluyen sobre la necesidad de reconocer las preocupaciones morales de los niños y proporcionar orientación y retroalimentación adecuadas, fomentando su crecimiento moral. Se concluye que es recomendable ayudar a los estudiantes dotados a alcanzar la excelencia moral junto con la excelencia académica mediante programas educativos para el mejoramiento de las habilidades sociales y morales en grupos seleccionados de jóvenes dotados<sup>143</sup>.

Atendiendo a que el desarrollo del juicio moral es paralelo al desarrollo cognitivo, estas personas presentan elevados niveles de razonamiento moral en comparación con sus pares, con alta comprensión de lo que es justo e injusto. Presentan una conciencia social más desarrollada, se interesan y afectan con problemas sociales como la guerra, la contaminación y diferentes tipos de injusticia y violencia. Son más conscientes de las consecuencias de ciertos actos, incluyendo los propios y la influencia que estos tienen sobre los demás, analizan los pros y los contras de diversas alternativas de solución que pudieran afectar a una persona.

Cuando las características anteriores se presentan en conjunto con la falta de preparación en estrategias para ayudar o aportar a resolver problemas sociales, los niños, niñas y adolescentes con altas capacidades se exponen a experimentar mucha frustración y sufrimiento al ver situaciones de injusticia, inequidades y problemas sociales sin resolver. En estos casos pueden tender a aislarse de su grupo de pares y a retraerse si no resultan los cambios que proponen o, en otros casos, pueden ir generando frustración, rabia o resentimiento ante las personas, la sociedad o ante quienes creen que permiten los acontecimientos que observan<sup>144</sup>.

A partir de lo antes expuesto, recomiendo una educación que brinde desafíos apropiados al desarrollo de la inteligencia y la moral considerando las especificidades de los estudiantes con altas capacidades, quienes no siempre estarán alineados con su grupo de edad. Sugiero, también, que los investigadores busquen resolver, a futuro, la brecha encontrada en investigación empírica sobre la moralidad en estudiantes con altas capacidades. Las características sociomorales y afectivas de niños, niñas y adolescentes con altas capacidades ameritan su atención en un sistema educativo inclusivo tanto para facilitar la actualización de su potencial como para evitar posibles consecuencias negativas. En la figura 13 presento una síntesis de las consecuencias que podría tener la falta de atención a las necesidades educativas especiales.

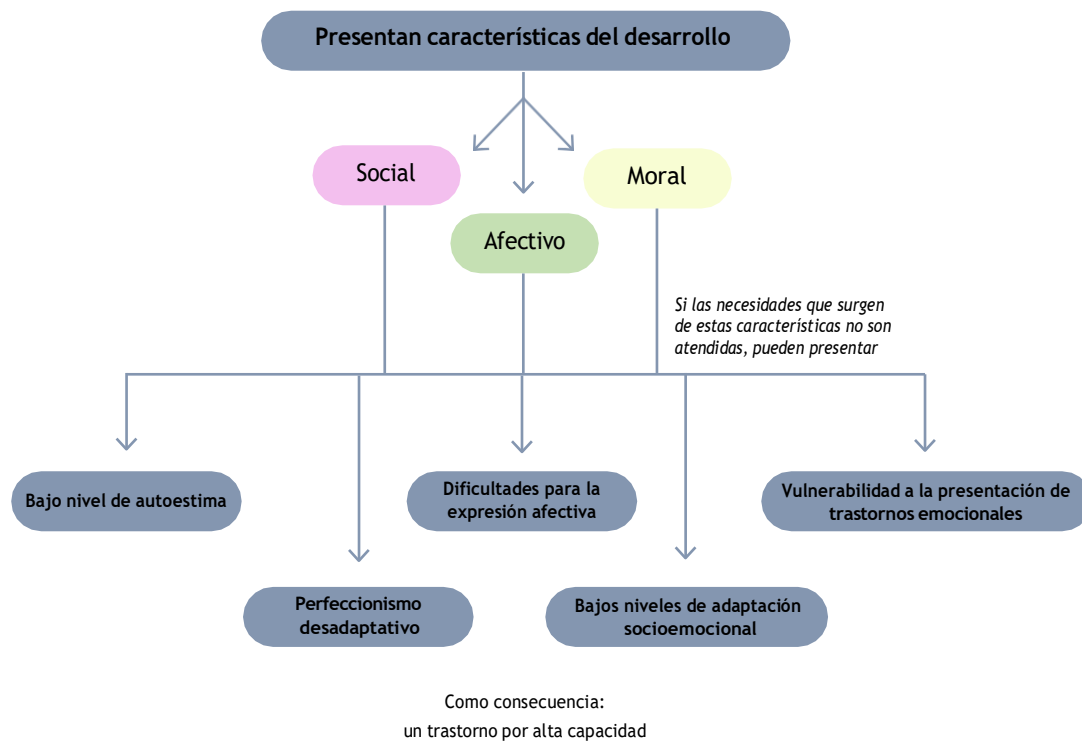
---

<sup>142</sup> Bernadete Bastos-Valentim et al., «Inteligencia y moralidad en altas capacidades: perspectivas piagetianas», *Acta Scientiarum*. Education 45, no 1 (2023). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8770487>

<sup>143</sup> Sevim Mustafa, Naim Fanaj y Erika Melonashi, «Issues of Moral Development and Education in Gifted and Talented Youth», *Polis* 20, no 2 (2021): 56-72. doi: <https://doi.org/10.58944/ewfw8404>

<sup>144</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Moralidad en estudiantes con altas capacidades; un estudio cualitativo por entrevistas», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2024.

Figura 13. Posibles consecuencias negativas de la falta de inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes con altas capacidades



## Educación en el hogar o en la escuela

Una preocupación que ha estado, y sigue presente en la educación de las personas con altas capacidades, es la respuesta a preguntas acerca de los resultados académicos y socioafectivos de estos estudiantes cuando se educan en el hogar y cuando se educan en la escuela, tema que ha sido relevado luego de la pandemia. La respuesta no es fácil, si bien existe investigación en otros países, no hay investigación empírica concluyente y el tema no ha sido investigado en Chile.

Una investigación realizada en Estados Unidos mostró que un número cada vez mayor de familias abandonaron la educación pública y privada para realizar la educación en el hogar durante y luego de la pandemia, para satisfacer mejor las necesidades educativas de sus hijos. Estas familias pasaron de un 6 a un 11 % en la población general, mientras que el porcentaje de estudiantes con altas capacidades que no asistió a la escuela, recibiendo educación en el hogar y dirigida por sus padres, llegó a un 4 % el año 2022, con un aumento más acelerado durante la pandemia. Este aumento está asociado, entre otros factores, al uso masivo de la educación telemática<sup>145</sup>.

Las razones por las cuales las familias norteamericanas realizaron educación en casa no difieren de aquellas que muestra la experiencia en Chile. Si bien hay múltiples y variadas razones, puede sostenerse que las familias optan por educar en el hogar atendiendo a que la escuela no ha sido desafiante ni ha satisfecho las necesidades educativas de los hijos o que los hijos prefieren aprender en casa en lugar de ir a la escuela, ya sea por razones

<sup>145</sup> Daniel Hamlin y Paul E. Peterson, «Homeschooling skyrocketed during the pandemic, but what does the future hold?», *Education Next* 22, no 2 (2022): 18-24. <https://www.educationnext.org/homeschooling-skyrocketed-during-pandemic-what-does-future-hold-online-neighborhood-pods-cooperatives/>

motivacionales, académicas o de adaptación social al grupo de compañeros o a las normas sociales<sup>146</sup>. Estas familias pensaron que la educación en casa respondía mejor a su necesidad de autonomía para determinar el contexto, la pedagogía o cómo se enseña y, sobre todo, lo que se enseña o el contenido de la educación de sus hijos<sup>147</sup>. Mientras que, las razones por las cuales las familias volverían a matricular a sus hijos con altas capacidades en escuelas públicas o privadas aludían a las preferencias de padres e hijos por la educación en la escuela, ya sea por el acceso a profesores, compañeros, espacios o infraestructura; por los aspectos académicos relacionados con una mayor flexibilidad actual de la escuela o mejoría en las estrategias metodológicas y de evaluación de sus hijos; por las preocupaciones futuras en el sentido de que por educarse en casa el niño o niña no tenga acceso a oportunidades tales como actividades deportivas, grupales o acceso a beneficios; por la insatisfacción con la práctica de educación en el hogar, ya sea de los hijos o de los padres; y por el bienestar personal, desarrollo profesional y posibilidad de lograr los propios objetivos de quien se encarga de la educación en casa<sup>148</sup>.

La pandemia mostró, en Chile, la necesidad de fortalecer la conectividad y acceso a internet para todas las personas y la urgencia de la educación socioafectiva sistemática en niños, adolescentes y adultos, así como también la necesidad de incorporar nuevas estrategias y actividades de aprendizaje híbrido y en línea para todos los estudiantes en las escuelas públicas y privadas. Se esperaría, entonces, que en el futuro se investigue sobre características y orientaciones filosóficas de los padres que podrían influir en su decisión de sacar a sus hijos con altas capacidades de las escuelas o a educarlos desde pequeños solo en el hogar. Además, se esperaría que las escuelas tradicionales sean más flexibles a la hora de satisfacer las preferencias de las familias y en especial de niños, niñas y adolescentes con altas capacidades para contribuir mejor a satisfacer sus necesidades académicas, sus preocupaciones futuras y su necesidad de bienestar personal-social.

Una línea de investigación futura podría realizar el análisis de perfiles latentes en los padres y observar su efecto en la decisión de educar a sus hijos en la escuela o en el hogar. El análisis de perfiles latentes es un método estadístico utilizado para identificar subgrupos homogéneos dentro de una población heterogénea. Para ello, ajusta un modelo estadístico a los datos, clasificando cada caso (persona) en el grupo más probable (es decir, clase latente) en función de las respuestas a un conjunto de factores o variables observados y proporciona una clasificación de personas en lugar de variables. Es una herramienta analítica centrada en las similitudes y diferencias entre personas en lugar de en las relaciones entre variables<sup>149</sup>.

Respecto del tipo de escuela, la investigación realizada en Estados Unidos demostró que cuando los niños y niñas con altas capacidades asistían a la escuela, una vez controlados los ingresos familiares, los colegios privados no necesariamente apoyaban un mayor éxito de ellos<sup>150</sup>. La investigación realizada en Chile con estudiantes de quinto de primaria a cuarto año de educación secundaria que estudian en establecimientos educacionales de la provincia de Concepción permitió observar que el fenómeno de segregación se ve reflejado en los colegios. Los estudiantes con altas capacidades o potencial de talento académico se van concentrando en establecimientos particulares pagados, creándose contextos educativos y extracurriculares, sociales y familiares cada vez más enriquecedores para el grupo que puede acceder a estos establecimientos. Los estudiantes con potencial de talento académico que provienen de familias en situación de vulnerabilidad

<sup>146</sup> Jennifer L. Jolly y Michael S. Matthews, «The intersection of homeschooling and gifted education», en *Critical issues in gifted education*, ed. por Jonathan Plucker y Carolyn Callahan (Londres: Prufrock Press, 2020a): 249-259.

<sup>147</sup> Jennifer Jolly y Michael S. Matthews, «The shifting landscape of the homeschooling continuum», *Educational Review* 72, no 3 (2020b): 269-280, doi: <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1552661>

<sup>148</sup> Michael S. Matthews et al., «Considerations of Academically Talented Students' Homeschooling Families for Returning to Traditional Schools», *Gifted Child Quarterly* 68, no 2 (2024): 137-153, doi: <https://doi.org/10.1177/00169862231222210>

<sup>149</sup> Kristoffer S. Berlin, Natalie A. Williams y Gilbert R. Parra, «An introduction to latent variable mixture modeling (part 1): Overview and cross-sectional latent class and latent profile analyses», *Journal of Pediatric Psychology* 39 (2014): 174-187, doi: 10.1093/jpepsy/jst084

<sup>150</sup> Robert Pianta y Arya Ansari, «Does Attendance in Private Schools Predict Student Outcomes at Age 15? Evidence From a Longitudinal Study», *Educational Researcher* 47, no 7 (2018): 419-434, doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X18785632>

económica acceden a estos establecimientos en menor medida y generalmente mediante becas. Esto estaría evidenciando que, aun cuando la población con altas capacidades se distribuye de manera homogénea en los diferentes estratos socioeconómicos, la presencia de catalizadores ambientales y un entorno enriquecedor son fundamentales para la actualización del potencial, el cual se podría ir perdiendo con el paso de los años<sup>151</sup>.

Por otra parte, una investigación realizada en Nueva Zelanda, y publicada este año 2024, mostró que brindar acceso a un entorno culturalmente diverso es un aspecto importante para satisfacer las necesidades especiales de los estudiantes dotados, así como también, mostró la importancia de escuchar las voces de los grupos minoritarios y de las familias inmigrantes al momento de planificar actividades escolares y prácticas diferenciadas<sup>152</sup>.

De lo expuesto en párrafos anteriores se puede deducir que, respecto del tipo de escuela, lo esencial para satisfacer las necesidades educativas especiales y favorecer la actualización del potencial de estudiantes con altas capacidades está en el enriquecimiento educativo, en el cual la diversidad cultural en lugar de la homogeneidad económica y la presencia de catalizadores ambientales, son los factores que aportan.

---

<sup>151</sup> Gracia Navarro Saldaña, Gabriela Flores-Oyarzo y María Gracia González, «Estudiantes con alta capacidad: explorando su distribución según tipo de establecimiento educativo», *Liberabit* 28, no 1 (2022), doi: <https://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2022.v28n1.02>

<sup>152</sup> Zhu Yao, Catherine Rawlinson y Richard Hamilton, «Listen to the Voices of Gifted Chinese Students in New Zealand Culturally Responsive Framework», *Gifted child quarterly* 68, no 1 (2024): 3-18, doi: <https://doi.org/10.1177/00169862231193700>



## Identificación de las personas con altas capacidades

La naturaleza heterogénea del alto potencial puede dar lugar a que un niño o niña sea identificado tarde o nunca como dotado debido a una serie de factores que se han relacionado con valores y sesgos culturales<sup>153</sup>. Se ha planteado, por ejemplo, que es más difícil detectar las altas capacidades en estudiantes provenientes de entornos social y económicamente vulnerables que en estratos acomodados, fundamentalmente porque se requiere mayor inversión.

En muchas ocasiones, y por diversos motivos, resulta difícil para el profesor o profesora identificar a los alumnos con alta capacidad. A veces estos estudiantes tienden a ocultar sus habilidades por temor al rechazo que pudieran provocar en el resto de sus compañeros o por temor a acentuar su percepción de ser diferentes.

También puede suceder que no se interesen por rendir bien en el colegio porque este no les resulta desafiante, se aburren en clases, ya conocen los contenidos y ya cuentan con una buena cantidad de las habilidades que el profesor intenta desarrollar en su disciplina. En este caso, su tendencia es a tener un desempeño promedio o inferior al promedio, impidiendo con ello que el profesor los identifique como personas con altas capacidades.

En otras ocasiones sucede que su pasión por aprender, preguntar, cuestionar, crear y dirigir su propio aprendizaje se ve coartada por la escuela, debido a lo difícil que resulta para un profesor o profesora estimular simultáneamente el desarrollo de los talentos excepcionales de algunos de sus alumnos o alumnas y atender a un grupo mayoritario de niños y niñas con habilidades en el promedio de su edad. También, y por esas mismas razones, sucede que niños y niñas con elevados potenciales y talentos sobresalientes no rinden tan bien en el colegio como podría esperarse. Mientras pueden obtener notas regulares su rendimiento en test de inteligencia o de creatividad alcanza niveles excepcionales, situación que desorienta a los profesores respecto de las reales capacidades de estos alumnos<sup>154</sup>.

Para superar estas dificultades en la identificación resulta fundamental que el profesorado desarrolle buenas habilidades de observación que le permitan no solo reconocer los talentos manifiestos, sino también darse cuenta cuando un estudiante está ocultando o inhibiendo la manifestación de sus altas capacidades o potencial de talento y considerar el papel de la identificación (¿para qué hacerlo?).

El propósito de la identificación del estudiante dotado es incorporarlo a un programa o intervención específica. Para identificarlo se requería una evaluación formal, consistente en la administración de pruebas de inteligencia, pruebas de rendimiento u otras medidas complementarias. El objetivo de la evaluación es predecir

---

<sup>153</sup> David Yun Dai y Fei Chen, «Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice», 151-168.

<sup>154</sup> Scott J. Peters et al., *Beyond gifted education: Designing and implementing advanced academic programs* (Prufrock Press, 2013).

el éxito en un programa educativo, más que adjuntar una etiqueta a un estudiante. La alternativa más común a la identificación formalizada es la autoidentificación e inscripción abierta a los programas para ellos. Los protocolos utilizados por los sistemas escolares de diferentes países buscan identificar a los estudiantes que están intelectualmente en el 10 % superior entre sus pares (percentil 90) o que tienen un coeficiente intelectual de 120 o más. Por lo general, tienen el propósito de delimitar el número de estudiantes que recibirán la educación especial que requieren para atender a sus necesidades educativas especiales<sup>155</sup>.

Existen diferentes formas de identificar a las personas dotadas. En Australia se realiza un proceso de colaboración entre padres, profesores, psicólogos escolares y otros profesionales. El profesor tiene un rol crucial y para ejercerlo es capacitado y apoyado en la identificación de la alta capacidad<sup>156</sup>. Cada escuela debe contar con procedimientos y medidas de diagnóstico para identificar la dotación<sup>157</sup> y, una vez que un estudiante es identificado con alta capacidad, la escuela debe tener y utilizar los programas y disposiciones educativas apropiadas para ese estudiante en particular<sup>158</sup>.

En Francia, el profesor detecta en algunas situaciones escolares específicas la precocidad intelectual de un niño o niña, entre ellas: malestar en la escuela, discapacidad de aprendizaje, comportamiento que alerta a su profesor o a petición de los padres<sup>159</sup>. Posterior a la detección del profesor, es el psicólogo escolar quien puede analizar la situación y sugerir la realización de exámenes psicométricos para detectar la precocidad intelectual<sup>160</sup>.

En España existe la ley educativa de mayor rango que es la Ley Orgánica de Educación con las modificaciones establecidas en 2020. A partir de ella se dispone de una normativa que regula la identificación y educación de estudiantes con altas capacidades con base en la neurociencia<sup>161</sup>. Además, cada comunidad autónoma tiene sus propias normas específicas<sup>162</sup>. En la comunidad autónoma de Madrid la alta capacidad es detectada por equipos que efectúan la evaluación psicopedagógica de los estudiantes en el sistema escolar. En la educación primaria están a cargo los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, y en la secundaria de los Departamentos de Orientación de los establecimientos educacionales respectivos. En general, para identificar a los estudiantes con alta capacidad se considera una capacidad cognitiva global igual o superior a percentil Pc 95; el desarrollo intelectual global armónico en las diferentes áreas (perfil homogéneo) y vías de aprendizaje; la valoración positiva de la creatividad y de la persistencia en la tarea; y otros aspectos relacionados con el tipo de desarrollo del alumno, estilo de aprendizaje y desarrollo social y emocional<sup>163</sup>.

Finlandia dispone de un sistema educativo valorado a nivel internacional con resultados excepcionales en sus estudiantes. La explicación más destacada de este fenómeno apunta a la contribución de una sociedad homogénea que valora la educación, y la lectura en particular, y está comprometida con la equidad y la igualdad. Otra explicación se centra en el papel de los profesores quienes son altamente competentes, seleccionados por su competencia rigurosa, entrenados a fondo en disciplinas sustantivas y pedagogía en cursos universitarios exigentes, recompensados por sus logros con un alto prestigio social y con autonomía profesional en el aula.

---

<sup>155</sup> Frank C. Worrell et al., «Gifted Students», 551-576.

<sup>156</sup> Gifted and Talented Students Policy ACT 2021. Disponible en: <http://bcn.cl/2qqt5>

<sup>157</sup> Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA, 2013). Disponible en: <http://bcn.cl/2qqsz>

<sup>158</sup> Australian Capital Territory (ACT). Education Act 2004. Disponible en: <http://bcn.cl/2qqs9>

<sup>159</sup> Gobierno de Francia. Código de Educación francés. Disponible en: <http://bcn.cl/2qp23>

<sup>160</sup> Ministerio de Educación Nacional (Francia). La escolarización de los alumnos intelectualmente precoces. Disponible en: <http://bcn.cl/2qp24>

<sup>161</sup> Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2017) Plan de Neurociencia aplicada a la Educación. Disponible en: <http://bcn.cl/2qr9n>

<sup>162</sup> Gobierno de España. Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. Disponible en: <http://bcn.cl/2qrde>

<sup>163</sup> Boletín oficial de la comunidad de Madrid. Núm. 54, p.119, lunes 4 de marzo de 2024. [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2024/03/04/BOCM-20240304-22.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2024/03/04/BOCM-20240304-22.PDF)



Además, de la existencia de un plan de estudios nacional que se focaliza en lo esencial, permite el ajuste de las necesidades locales y la ausencia de pruebas con una confianza total en la capacidad y juicio de los docentes para guiar la pedagogía. Es un sistema que, en lugar de poner el foco en el estudiante, se focaliza en las características del proceso educativo para todos. Para ello, se plantea identificar las necesidades especiales de cada estudiante para ofrecer una educación enriquecida y acorde a las características y necesidades de cada uno. Desde esta mirada, los profesores de colegio deben estar preparados para identificar las características y necesidades de todos los estudiantes y las estrategias metodológicas efectivas para su enseñanza y evaluación, desempeñando papeles importantes en la identificación y promoción de estudiantes con altas capacidades<sup>164</sup>.

La investigación realizada en Holanda muestra que los profesores perciben que sus alumnos tienen altas capacidades cuando, en comparación con sus compañeros, son superiores en dominios cognitivos, especialmente con respecto al rendimiento académico, están más interesados en aprender, tienen un comportamiento menos amable que otros estudiantes, son hombres y provienen de familias cuyos padres tienen educación superior<sup>165</sup>. Estos resultados se condicen con mi experiencia en la región del Biobío: durante los años 2004-2008 se mostró la tendencia de los profesores y las profesoras de escuelas públicas a nominar o preidentificar, en sus cursos, como estudiantes con altas capacidades a un porcentaje mayor de hombres, con los promedios más altos de calificaciones escolares y con un comportamiento ajustado a la norma en la sala de clases.

En Chile se utiliza un sistema colaborativo entre familias, profesores y especialistas, en el cual los profesores o estos en conjunto con la familia y el niño(a), preidentifican a aquellos que presentan en mayor medida las características conductuales asociadas a la alta capacidad. Luego, psicólogos aplican pruebas de inteligencia, entre ellas, la escala de matrices progresivas de Raven o la escala de inteligencia de Wechsler. Quienes puntúan en el percentil 90 entre sus pares son denominados estudiantes con altas capacidades, dotados o con potencial de talento.

La experiencia e investigación en la región del Biobío mostró que, a pesar de que se ha visto que la población con altas capacidades se distribuye de manera homogénea en los diferentes estratos socioeconómico, la presencia de catalizadores ambientales y un entorno enriquecedor serán fundamentales para la actualización del potencial. De tal manera, existen importantes diferencias entre la proporción de estudiantes con y sin alta capacidad según tipo de establecimiento y nivel educativo asociado<sup>166</sup>.

La falta de criterios comunes sobre cómo evaluar los procedimientos de identificación ha mantenido los debates sobre los procedimientos de identificación de estudiantes con altas capacidades y de estudiantes talentosos. En el año 2023 un equipo de investigación de Universidades de Estados Unidos, conducido por Peters, propuso los criterios de costo, alineación con los servicios, sensibilidad y acceso (CASA) como marco para evaluar los sistemas de identificación, los cuales podrían contribuir a debates más productivos sobre la identificación de estudiantes con altas capacidades, sobre el crecimiento y la mejora continua de los procedimientos e instrumentos para ello. Esto significa que un sistema de identificación de calidad será aquel que utiliza la menor cantidad posible de recursos (costo) para una máxima ganancia, está alineado con los servicios a prestar, identifica correctamente un gran porcentaje de estudiantes elegibles para el propósito/servicio indicado y asegura el acceso universal independientemente de raza, etnia, género, discapacidad, nivel socioeconómico, idioma materno u otros factores que son irrelevantes para el éxito en el servicio<sup>167</sup>. Para que el acceso sea adecuado deben estar exactamente claras

---

<sup>164</sup> Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia (2024). <https://okm.fi/etusivu>; <https://okm.fi/en/brochures>

<sup>165</sup> Jessika Golle et al., «Who Is Considered Gifted from a Teacher's Perspective? A Representative Large-Scale Study», *Gifted child quarterly* 67, no 1 (2023): 64-79, doi: <https://doi.org/10.1177/0016986222110402>

<sup>166</sup> Véase la nota 147.

<sup>167</sup> Scott J. Peters et al., «The CASA Criteria for Evaluating Gifted and Talented Identification Systems Cost, Alignment, Sensitivity, and Access», *Gifted child quarterly* 67, no 2 (2023): 137-150, doi: <https://doi.org/10.1177/00169862221124887>

qué habilidades son esenciales y qué habilidades son irrelevantes para considerar a la persona con altas capacidades o con talento, lo que generalmente es un desafío por la falta de acuerdo con respecto a estas habilidades.

El análisis de los resultados de procesos de admisión al programa Talentos UdeC mostró que, de un total de 216 estudiantes preidentificados por sus profesores como personas con altas capacidades y postulados a Talentos UdeC para participar en el año 2021, solo un 26% resultó identificado con altas capacidades por parte de los especialistas, sin diferencias significativas entre hombres y mujeres<sup>168</sup>. La no existencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres identificados con potencial de talento o altas capacidades se mantiene durante los veinte años en que se realizaron procesos de admisión para Talentos UdeC. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la preidentificación de hombres y mujeres por parte de los profesores de los colegios.

En los primeros años de funcionamiento del programa Talentos UdeC los profesores tendían a preidentificar a más hombres que mujeres, pero, luego de la evaluación de especialistas, un porcentaje similar de hombres y mujeres resultaban identificados con altas capacidades. Con la finalidad de eliminar la brecha de género en la preidentificación se realizaron, desde el año 2005, jornadas intensivas con foco en ese tema con los profesores y profesoras que participarían en el proceso de preidentificación. Como resultado, el año 2010 se logró eliminar las diferencias en la preidentificación de hombres y mujeres. Me parece necesario destacar que cuando se realizó el proceso durante el período de pandemia, y mediante la observación de los estudiantes en clases en modalidad online, los profesores nuevamente preidentificaron a más hombres que mujeres (53 % versus 47 %). No obstante, después de la evaluación de especialistas, realizada también en modalidad online, se identificaron porcentajes equivalentes de personas con altas capacidades de ambos sexos. El resurgimiento de la tendencia a preidentificar a más hombres que mujeres podría deberse a que, al no poder observar directamente el comportamiento de niños y niñas, hubo una tendencia a recurrir a prejuicios que favorecen a los hombres en la preidentificación<sup>169</sup>.

La investigación internacional muestra que una vez identificado un estudiante con alta capacidad se requiere que las escuelas puedan acceder a programas de enriquecimiento curricular y cuenten con disposiciones educativas apropiadas para ese estudiante en particular y, a la vez, promuevan su acceso a programas de enriquecimiento extracurricular en los cuales tenga la oportunidad de interactuar con sus pares (o endogrupo)<sup>170</sup>.

A partir de lo expuesto en este apartado se puede concluir que, aun cuando existen sistemas diferentes para la identificación de las personas con altas capacidades, se trata de un proceso colaborativo en el cual, luego de una vinculación, flujo de información y retroalimentación recíproca con las familias, los docentes tienen un rol importante al menos en la preidentificación.

Para que este proceso sea adecuado se requiere garantizar que las concepciones teóricas de los profesores y sus representaciones sobre la alta capacidad se ajusten a la investigación actual en el tema. Además, es necesario que cada escuela cuente con procedimientos para preidentificar a estos estudiantes, utilizando medidas de diagnóstico objetivas y subjetivas que permitan que, una vez preidentificado como persona con alta capacidad, el estudiante pueda ser evaluado por expertos. Pero, no es suficiente identificar a un estudiante dotado para que actualice su potencial, es necesario un paso más, que es su inclusión educativa en programas extracurriculares o curriculares específicos para estos fines. En la figura 14 se sintetiza la información acerca de la identificación de estudiantes con altas capacidades para favorecer su inclusión educativa.

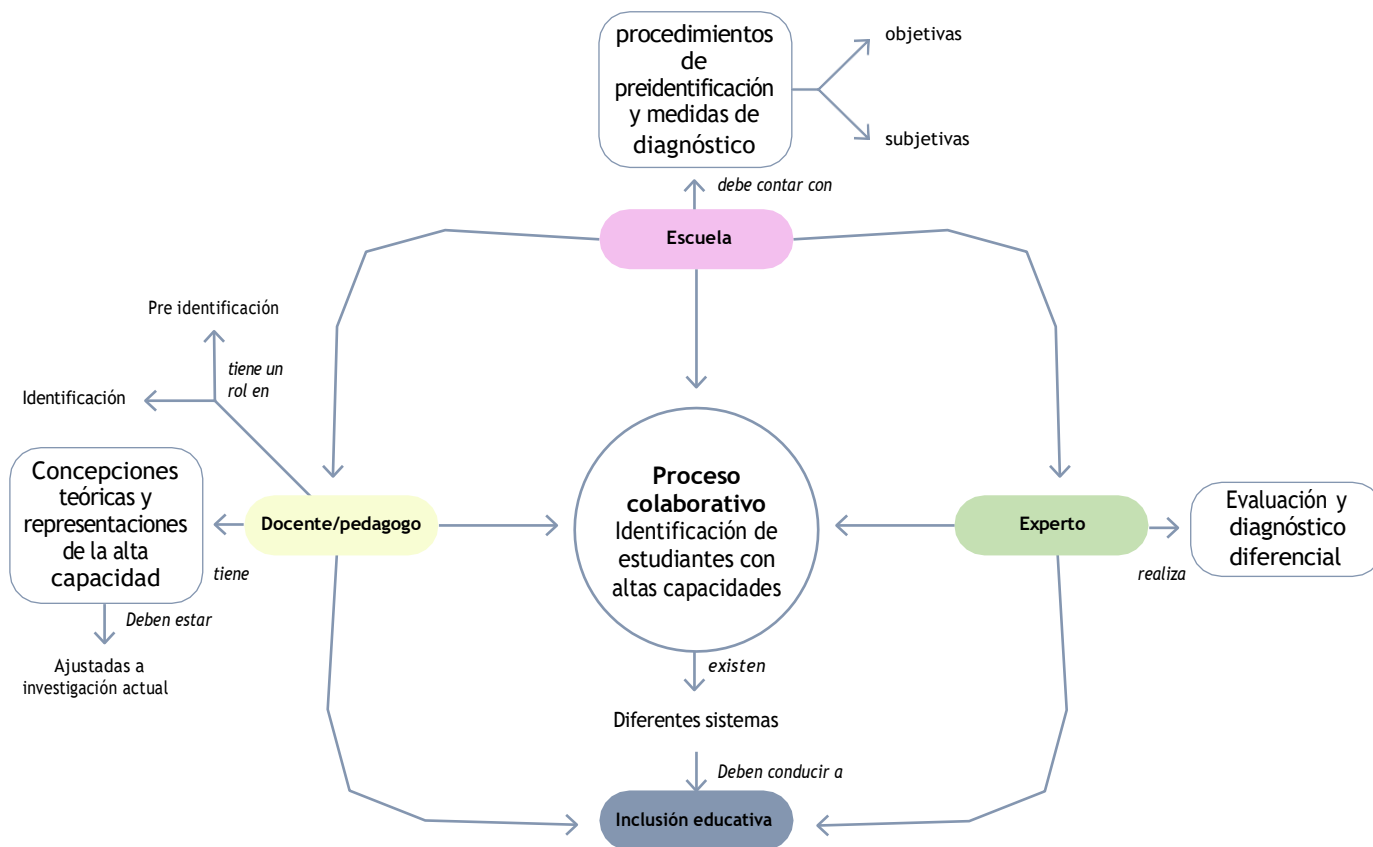
---

<sup>168</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Informe de admisión a Talentos UdeC», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2021.

<sup>169</sup> Gracia Navarro Saldaña «Informe anual Talentos UdeC, apartado proceso admisión 2020 para 2021», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2020.

<sup>170</sup> Janet Rocha et al., «Integrative Supports, Resources, and Opportunities—Exploring and Expanding Urban High School Students' Science Identity: A Longitudinal Qualitative Study», 44-63.

Figura 14. Identificación de estudiantes con altas capacidades





## Educación de personas con altas capacidades

La investigación actual muestra que la educación de personas con altas capacidades ha pasado por tres paradigmas diferentes: los de el niño dotado, el desarrollo del talento y la diferenciación basada en necesidades<sup>171</sup>.

La enseñanza efectiva consiste en atender a dos tipos de necesidades: las necesidades de desarrollo escolar y las necesidades de tipo personal-social de los estudiantes. Implica construir relaciones sólidas entre estudiantes y maestros y centrarse no solo en apoyos educativos en distintas áreas de contenido, sino también en las necesidades sociales y conductuales de los estudiantes, incluida la participación en interacciones positivas con sus pares, el desarrollo de conductas de autorregulación y autogestión y la creación de un entorno propicio para el aprendizaje<sup>172</sup>. La enseñanza efectiva depende, entonces, de cómo los docentes utilizan su conocimiento pedagógico y habilidades personales para tener un impacto directo y positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, en lugar de buscar identificar la mejor manera o práctica para maximizar el aprendizaje de los estudiantes con altas capacidades, es necesario identificar la variedad de enfoques efectivos que han tenido un impacto positivo en los estudiantes con altas capacidades en diferentes contextos<sup>173</sup>.

Los estudiantes con altas capacidades deberían tener planes educativos individualizados, en los cuales se aproveche al máximo el potencial académico y no académico de cada uno, y se considere sus intereses y preferencias, fortalezas y debilidades<sup>174</sup>. Sin embargo, algunos profesores temen que diferenciar a estos niños y niñas a fin de diseñar, implementar y evaluar planes educativos específicos para ellos, les tome un tiempo que irá en desmedro de los estudiantes más débiles de la clase o que presentan alguna limitación o dificultad que amerite atención especial y creen que están moralmente obligados a priorizar a los estudiantes que están trabajando por debajo del nivel o curso<sup>175</sup>. Otros profesores creen que los estudiantes con altas capacidades aprenden de forma independiente y, en coherencia con ello, les asignan trabajos extra y sin apoyo<sup>176</sup>, el rol de ayudante para aquellos compañeros que presentan alguna dificultad o avanzan más lento en la clase<sup>177</sup> o adoptan enfoques que puedan

---

<sup>171</sup> Maria Nicholas, Andrew Skourdombis y Ondine Bradbury, «Meeting the Needs and Potentials of High-Ability, High-Performing, and Gifted Students via Differentiation», *Gifted Child Quarterly* 68, no 2 (2024): 154-172, doi: <https://doi.org/10.1177/00169862231222225>

<sup>172</sup> David Blazar y Casey Archer, «Teaching to support students with diverse academic needs», *Educational Researcher* 49, no 5 (2020): 297-311, doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X20931226>

<sup>173</sup> Janet Clinton, Ruth Aston y Mira Koelle, «Investigating the key characteristics of effective teachers: A systematic review», Centre for Program Evaluation, (Australian Government Department of Education and Training, 2018) <https://www.education.gov.au/data-and-research-schooling/resources/investigating-key-characteristics-effective-teachers-systematic-review>

<sup>174</sup> Lannie Kanevsky, «Deferential Differentiation: What Types of Differentiation Do Students Want», *Gifted Child Quarterly* 55, no 4 (2015): 279-299, doi: <https://doi.org/10.1177/0016986211422098>

<sup>175</sup> Sally Reis et al., «Reading instruction for talented readers: Case studies documenting few opportunities for continuous progress», *Gifted Child Quarterly* 48, nº 4 (2004): 315-338, doi: DOI:10.1177/001698620404800406

<sup>176</sup> Susen Smith, «A dynamic differentiation framework for talent enhancement: Findings from syntheses and teachers' perspectives», *Australasian Journal of Gifted Education* 24, nº 1 (2015): 59-72, doi:10.21505/ajge.2015.0008

<sup>177</sup> Sonja Laine y Kirsi Tirri, «How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students», *High Ability Studies* 27, nº 2 (2016): 149-164, doi: 10.1080/13598139.2015.1108185

utilizarse en toda la clase en lugar de adaptaciones específicas que aborden eficazmente las necesidades y el potencial de los estudiantes individuales<sup>178</sup>.

La planificación educativa para estudiantes con altas capacidades se puede dividir en dos categorías amplias: aceleración y enriquecimiento. Los enfoques de aceleración cuentan con evidencia contundente que respalda su aplicación. Se basan en la noción de que los estudiantes con altas capacidades pueden adquirir y comprender información a un ritmo más rápido que sus compañeros de la misma edad y, por tanto, se les conduce a avanzar por el plan de estudios a un ritmo más rápido de lo normal. La aceleración puede estar basada en el grado o en la materia. La aceleración basada en grados es más adecuada para personas que demuestran alta capacidad general en todas las áreas temáticas e incluyen, entre otros ejemplos, saltarse grados y el ingreso temprano a la escuela. La aceleración basada en materia específica de un dominio incluye, por ejemplo, que los estudiantes puedan completar el trabajo de una asignatura o materia de un año en un solo semestre o durante el verano, o que sean ubicados en un curso o grado superior solo para una materia específica, incluso en un nivel universitario. El objetivo final es permitir a los estudiantes aprender a un ritmo acorde con su potencial y capacidad<sup>179</sup>.

El enriquecimiento implica que los estudiantes exploren en mayor profundidad los temas escolares o que aprendan temas en disciplinas que, generalmente, no son incluidos en su currículum escolar. Muchos enfoques actuales de enriquecimiento se basan en los tres niveles de la tríada de enriquecimiento popularizada por Renzulli<sup>180</sup> o en el modelo de Gagné<sup>181</sup> para transformar la dotación en talento mediante el manejo de catalizadores intrapersonales y ambientales.

Tanto la aceleración como el enriquecimiento pueden ocurrir dentro de las escuelas (curricular) o fuera de ellas (extracurricular) en programas extraescolares, por ejemplo, en universidades. Los enfoques a menudo están entrelazados y se utilizan simultáneamente.

La experiencia me lleva a sostener que, para que niños y niñas tengan la oportunidad de expresar al máximo su potencial intelectual y socioafectivo, es necesario enriquecer su educación, es decir, realizar un conjunto de acciones sistemáticas y ordenadas en un tiempo definido para hacer que su educación sea rica en efectividad, a fin de que logren cambios relativamente permanentes en comportamientos y procesos mentales conducentes a actualizar sus potencialidades<sup>182</sup>.

Se ha demostrado que los adolescentes que tuvieron mayor intensidad y cantidad de estudios avanzados en STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemática), con experiencias educativas avanzadas o enriquecidas durante su educación secundaria, tuvieron mayores logros como adultos en campos STEM, por ejemplo, patentes, doctorados, artículos de revistas arbitradas<sup>183</sup>. Además, participar en clases de enriquecimiento y

---

<sup>178</sup> Emilie Prast et al., «Readiness-based differentiation in primary school mathematics: Expert recommendations and teacher self-assessment», *Frontline Learning Research* 3, n° 2 (2015): 90-116, doi:10.14786/flr.v3i2.163

<sup>179</sup> Saiying Steenbergen-Hu y Paula Olszewski-Kubilius, «Gifted Identification and the Role of Gifted Education: A Commentary on “Evaluating the Gifted Program of an Urban School District Using a Modified Regression Discontinuity Design”», *Journal of Advanced Academics* 2, no 2 (2016): 99-108, doi: <https://doi.org/10.1177/1932202X16643836>

<sup>180</sup> Joseph Renzulli, «The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity», en *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues*, ed. por Sally M. Reis (Londres: Prufrock Press, 2016), 55-90.

<sup>181</sup> François Gagné, «De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD», *Revista de educación* 368 (2015):12-39, doi:10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289

<sup>182</sup> Fernanda Gutiérrez, Carolina Oliva, Marcelo Otárola, Dominique Pinot, Josefina Sánchez y Gracia Navarro (ed.) *Desarrollo profesional docente y directivo para el enriquecimiento curricular en escuelas de la región del Biobío*. Concepción: Universidad de Concepción, 2022. <https://sites.google.com/talentosudec.cl/talentoescuela/materiales/enriquecimiento>

<sup>183</sup> Jonathan Wai et al., «Accomplishment in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) and its relation to STEM educational dose: A 25-year longitudinal study», *Journal of educational psychology* 102, n° 4 (2010): 860-871, doi:10.1037/a0019454

aceleradas les permitió ser parte de comunidades de aprendizaje con estudiantes como ellos que brindan apoyo social, lo que resulta en menores sentimientos de aislamiento y singularidad<sup>184</sup>.

A modo de ejemplo de experiencias de enriquecimiento extracurricular, pueden mencionarse los siete programas que existen en Chile, impartidos por Universidades. Estos programas son: DeLTA UCN de la Universidad Católica del Norte (en Antofagasta); BETA UCV de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Valparaíso); PENTA UC de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Santiago); Talentos UdeC de la Universidad de Concepción (Concepción); Semilla UCM de la Universidad Católica del Maule (Talca); PROENTA UFRO de la Universidad de la Frontera (Temuco); y ALTA UACH de la Universidad Austral de Chile (Valdivia). En el último apartado de este primer capítulo me referiré a su historia.

Atendiendo a que lo común es que en cada aula de clases exista un pequeño número de estudiantes con altas capacidades o con talento y a que en muchas situaciones el enriquecimiento y la aceleración no son opciones viables, la instrucción diferenciada en el aula puede ser una alternativa.

El paradigma de diferenciación en el aula basado en las necesidades está influenciado por el movimiento de educación inclusiva e impulsó a garantizar que se fomentaran los talentos de todos los estudiantes con altas capacidades, incluidos aquellos con potencial para desarrollarse o con altas capacidades y aquellos con alto rendimiento o talentosos. Este cambio paradigmático repercutió a nivel mundial al reconocer que los estudiantes de alto potencial no eran un grupo homogéneo, sino personas con variados antecedentes socioculturales y necesidades de aprendizaje<sup>185</sup> e hizo un llamado a los docentes para utilizar diferentes enfoques en el aula para incluir a la diversidad de los estudiantes y maximizar el aprendizaje de todos<sup>186</sup>; se trata de enfoques que modifican, adaptan y enriquecen el currículo<sup>187</sup>.

La diferenciación de la educación es el uso estratégico, por parte de los educadores, de diferentes enfoques que se adaptan a la diversidad de los estudiantes de manera que maximicen el aprendizaje, brindándoles múltiples vías y opciones para acceder, dar sentido y expresar su aprendizaje<sup>188</sup>. Implica no solo garantizar que los estudiantes hagan cosas diferentes, sino que tener claro porqué se le asigna una actividad particular, basándose en una serie de evaluaciones y consideraciones.

A partir del análisis de 38 estudios, publicado por Nicholas y su equipo en el año 2024, se pudieron identificar 15 enfoques o prácticas que los educadores han utilizado para diferenciar su enseñanza en algunas o en todas las disciplinas con estudiantes de alta capacidad y 11 actividades o focos de apoyo a nivel escolar. Los estudios revisados incluyeron escuelas de educación primaria y secundaria, ubicadas en diferentes países, entre ellos, Australia, Bélgica, Canadá, Inglaterra, Finlandia, Alemania, Irán, Países Bajos, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Zimbabue.

Según este estudio, los enfoques o prácticas de enseñanza representan formas o acciones con las cuales los profesores buscan maximizar el aprendizaje de sus alumnos de alta capacidad y se utilizan para servir a objetivos o propósitos particulares. Puede usarse un solo enfoque o una integración de dos o más para maximizar el aprendizaje de los estudiantes, dependiendo de sus necesidades, potencial y preparación y de los objetivos de la

---

<sup>184</sup> Anne Rinn, «Social and emotional considerations for gifted students», en *APA handbook of giftedness and talent*, ed. por Steven I. Pfeiffer, Elizabeth Shaunessy-Dedrick y Megan Foley (American Psychological Association, 2018), 453-464. <https://doi.org/10.1037/0000038-029>

<sup>185</sup> Sylvia McNamara y Gill Moreton, *Understanding differentiation: A teachers guide* (Londres: Routledge Crossref, 2016).

<sup>186</sup> Sue Cowley, *The ultimate guide to differentiation: Achieving excellence for all* (Londres: Bloomsbury Publishing, 2018)

<sup>187</sup> Sally M. Reis et al., «Case studies of Successful Schoolwide Enrichment Model-Reading (SEM-R) classroom implementations», *International Journal for Talent Development and Creativity* 6, no 2 (2018). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1296700.pdf>

<sup>188</sup> Carol Tomlinson, *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (Association for Supervision and Curriculum Development, 2017).

experiencia de aprendizaje. Las actividades de apoyo a nivel escolar hacen referencia a acciones específicas de la escuela o sus líderes que pueden utilizarse en uno o en diferentes enfoques o prácticas, para servir a un propósito u objetivo<sup>189</sup>. A continuación, describo estos enfoques o prácticas y las actividades de apoyo.

## Enfoques o prácticas para diferenciar la enseñanza de personas con altas capacidades

**El desafío y el pensamiento de orden superior.** Es el enfoque de enseñanza más utilizado. Permite a los estudiantes de alta capacidad explorar un tema con mayor profundidad o amplitud que sus otros compañeros de clase. Incluye técnicas de cuestionamiento que promueven el uso del pensamiento de orden superior y tareas escalonadas centradas en las mismas habilidades y comprensiones clave que otros estudiantes de la clase, pero permiten a los estudiantes de alta capacidad participar en un nivel más profundo de complejidad.

**La atención a los intereses.** Implica diseñar tareas que aprovechan o atraen los intereses de los estudiantes, incluidos proyectos y planes de estudio que potencian y se apoyan en los conocimientos previos de los estudiantes.

**La investigación abierta basada en problemas.** Comprende la exploración de problemas reales, significativos y desafiantes para los estudiantes, con diferentes caminos de investigación y probando hipótesis para encontrar diferentes soluciones.

**Uso de recursos adicionales o especializados.** Que van más allá de los de uso habitual. Esto incluye acceso a una variedad de textos o textos más complejos, programas informáticos o sitios web basados en alguna disciplina para ofrecer práctica con una habilidad que aún no se domina lo suficiente y otras herramientas tecnológicas, como sistemas GPS que rastrean el cielo nocturno, y software informático utilizado para apoyar la investigación y recursos externos al aula, tales como bibliotecas comunitarias, programas artísticos y deportivos comunitarios, excursiones y acceso a expertos de la industria.

**Permitir la elección.** Consiste en que el profesor acepta y promueve cierto grado de elección de los estudiantes respecto de qué, con quién o cómo se investiga un tema o cómo se comparte el aprendizaje.

**Colaboración homogénea.** Implica agrupar intencionalmente a compañeros con habilidades similares o con ideas afines para que puedan trabajar juntos para completar sus tareas, por ejemplo, grupos de discusión de lecturas.

**Múltiples vías.** Contempla proporcionar a los estudiantes múltiples formas de acceder y producir contenido de aprendizaje. Los enfoques multimodales y multisensoriales incluyen acceder o producir información en diversas formas escritas, visuales, basadas en la actuación u orales. Por ejemplo, demostraciones o simulaciones, presentaciones de proyectos o exhibiciones, uso de diagramas, gráficos u objetos manipulables, dramatizaciones o ejecución, anuncios audiovisuales, artículos de noticias, carteles o folletos y uso o creación-programación de juegos.

**La colaboración con habilidades mixtas y la enseñanza entre pares o agrupaciones y parejas heterogéneas.** Propone a los estudiantes trabajar en la misma tarea con amigos o compañeros de diferentes conjuntos de habilidades. Puede utilizarse para brindar oportunidades a los compañeros más capaces de enseñar y apoyar a sus compañeros menos capaces.

---

<sup>189</sup> Véase la nota 170.

**La aceleración.** Brinda oportunidades para que los estudiantes progresen a través del plan de estudios escolar a un ritmo más rápido o a edades más tempranas que los compañeros de curso de desarrollo típico e incluye la exploración de conceptos más avanzados, complejos o abstractos. Entre las formas que adopta este enfoque está el ingreso temprano a la escuela, saltarse cursos o grados y obtener puntos, notas adicionales o créditos a través de evaluaciones, dentro del aula cotidiana y en el contexto de la diferenciación.

**El diálogo con el profesor.** Ya sea individualmente o en grupo, incluye conferencias individuales o tutorías, debates grupales o diálogos socráticos donde el profesor hace preguntas y permite a los estudiantes compartir sus conocimientos y pensamientos. También incluye conversaciones con el profesor en las cuales los estudiantes pueden solicitar adaptaciones o ayuda necesarias por cualquier motivo, entre ellos, su doble excepcionalidad.

**La compactación.** Consiste en que el profesor elimina contenido del programa de un estudiante o le permite saltarse o no hacer una tarea que ya ha dominado. Puede usarse para acelerar el aprendizaje y también para eliminar el contenido dominado del programa por un estudiante dejando tiempo para lecciones profundas y para enriquecimiento.

**El apoyo a la autogestión.** Busca desafiar y permitir a los estudiantes gestionar sus propios procesos de aprendizaje de manera responsable para garantizar que quienes tienen altas capacidades tengan altas expectativas de sí y al mismo tiempo reconozcan sus limitaciones, entre ellas, abordar la cuestión del perfeccionismo. Por ejemplo, presentar a los estudiantes rúbricas de evaluación para que puedan planificar con éxito sus proyectos, métodos y presentaciones o hacer que los estudiantes participen en autoevaluaciones y evaluaciones utilizando rúbricas u otras herramientas de evaluación, tales como aquellas para identificar enfoques de aprendizaje preferidos y el establecimiento de objetivos.

**Invitar a la creatividad de los estudiantes con altas capacidades.** Para fomentar la expresión imaginativa y el pensamiento innovador. Las oportunidades para la creatividad refieren, por ejemplo, a ejercicios de lluvia de ideas animando a compartir ideas sobre un tema desde múltiples perspectivas o reacciones compartidas sobre un tema e incluyen oportunidades para diseñar, crear y experimentar con diferentes formas de expresión.

**Enfoque interdisciplinario o transversal.** El profesor(a) facilita oportunidades para que los estudiantes tengan experiencias de aprendizaje integradas. Incluye unidades de estudio o proyectos que exploran un tema desde diferentes perspectivas y en áreas disciplinarias, por ejemplo, la ingeniería, la ciencia, la inmigración, las formas geométricas.

**Modelos a seguir y mentores.** Consiste en el contacto con expertos que pueden proporcionar a los estudiantes acceso a información y recursos que van más allá del aula y acceso a mentores o modelos a seguir cuando hay oportunidades de trabajar e interactuar con profesionales.

## Actividades de apoyo a nivel escolar

Las actividades y focos a nivel escolar que apoyan la educación de la alta capacidad son aquellas que facilitan el empoderamiento de los profesores para hacer sus propios juicios y tomar decisiones con base en jornadas de desarrollo profesional docente que contribuyan a modificar concepciones preconcebidas y a probar nuevas estrategias y recursos. Estas actividades pueden clasificarse en las once categorías que siguen:



1. Provisión de desarrollo profesional para el personal escolar, la cual incluye talleres para toda la escuela o en equipo, investigación-acción, lecturas profesionales, debates con expertos, formación de profesores o el nombramiento de mentores o formadores.
2. Agencia docente o autonomía profesional, donde los docentes tienen la libertad de probar nuevas estrategias y recursos y están empoderados para hacer sus propios juicios y decisiones basados en una sólida participación en el aprendizaje profesional en la educación de alta capacidad.
3. Asignación y entrega de los recursos suficientes para permitir la agencia docente y autonomía profesional.
4. Identificación de las creencias de los docentes, las cuales se basan en comprensiones preconcebidas sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje, para modificarlas hacia aquellas que favorecen la adopción de enfoques apropiados para la educación de estudiantes con altas capacidades.
5. Elaboración de perfiles para descubrir las creencias de los profesores sobre la alta capacidad y su educación.
6. Construcción de concepciones compartidas sobre cómo identificar y enseñar a estudiantes de alta capacidad.
7. Colaboración en comunidades de práctica para que los docentes puedan desafiar a otros o para que sus creencias sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje sean cuestionadas en entornos de apoyo, donde se sientan libres de probar nuevos enfoques juntos sin temor al fracaso.
8. Apoyo con actividades adicionales para que los docentes satisfagan su necesidad de ver un vínculo claro entre los objetivos y la visión de la escuela y la práctica en el aula.
9. Revisiones periódicas de toda la escuela y de los docentes donde los profesores puedan apreciar una educación verdaderamente inclusiva que incorpore claramente a estudiantes de alta capacidad.
10. Evaluación de resultados para identificar cuando los cambios particulares o la falta de cambio están logrando resultados inferiores a los deseables para los estudiantes de alta capacidad.
11. Monitoreo o seguimiento permanente de cada situación, para hacer los cambios oportunos que se requiera a fin de asegurar la educación diferenciada para cada estudiante con alta capacidad.

Aun cuando se han diseñado y desarrollado algunos programas de formación de profesores de alumnos con altas capacidades, que buscan desarrollar y mejorar actitudes de comprensión hacia estos estudiantes para fortalecer el desarrollo de su personalidad, hay pocos estudios que demuestran empíricamente su efectividad en la involucración de los profesores en la diferenciación de estos estudiantes. Estos programas abordan temáticas como: conceptos básicos sobre alta capacidad, dotación y talento y las características más relevantes de estos alumnos excepcionales; proceso de identificación de la alta capacidad, rol del profesor y otros especialistas, diferenciación de pruebas y recursos para la identificación; y evaluación del contexto educativo del estudiante con alta capacidad y diseño de actividades específicas o diferenciadas para ellos<sup>190</sup>. A pesar del cambio en el pensamiento que conduce hacia la diferenciación de la educación para personas con altas capacidades

---

<sup>190</sup> Salvador Grau y María Dolores Prieto, «La formación de profesores de Primaria con alumnos superdotados», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 27 (1996): 127-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129596>

y de la evidencia acerca de los buenos resultados de su implementación, por lo general los profesores no se involucran en la diferenciación hacia sus estudiantes con altas capacidades y hacia estudiantes talentosos<sup>191</sup>, ya sea porque carecen de conocimientos, tienen ideas erróneas o tienen un repertorio pedagógico limitado que les permita hacerlo<sup>192</sup>.

Es posible suponer que el retiro total del estudiante de su aula regular, para participar en programas de enriquecimiento, ya sea dentro o fuera de la escuela, tenga como consecuencia el quitar a los profesores la responsabilidad de enseñar a estudiantes con altas capacidades, en lugar de apoyarlos para que satisfagan las necesidades y el potencial de estos estudiantes de manera más efectiva en sus entornos de aprendizaje cotidianos. Sin embargo, no se ha demostrado que la participación en programas de enriquecimiento complementarios a la educación regular y en horario alterno, lleve a los profesores a desentenderse de sus alumnos. También, podría entenderse que la participación en programas especiales de enriquecimiento es una medida que va en contra de la tendencia hacia una educación inclusiva para todos los niños o niñas de alto potencial, generando rechazo en la comunidad educativa. Sin embargo, tampoco se ha demostrado que mantenerlos solo en la educación regular genere inclusión para ellos.

Se puede sostener que los profesores de aula se beneficiarían si se les capacita o apoya con ideas correctas sobre lo que significa diferenciar a sus estudiantes de alta capacidad y lo que significa el enriquecimiento extracurricular en términos de su aporte a la construcción de la identidad. Con ello, podrían ampliar sus conocimientos pedagógicos y mejorar su práctica docente, de manera que estos estudiantes pasen un alto porcentaje de su tiempo en entornos de aprendizaje que aborden adecuadamente sus necesidades o potenciales de aprendizaje. Además de centrarse en la práctica diferenciada, el desarrollo profesional requiere que las comunidades escolares comprendan las diversas manifestaciones y características de los estudiantes con alta capacidad y utilicen un enfoque escolar integral para identificar a estos estudiantes a través de perfiles descriptivos y el uso de variadas evaluaciones<sup>193</sup>.

Así también, es sabido que cuando los líderes escolares supervisan la enseñanza con conocimiento o experiencia limitada en el área de diferenciación para estudiantes, es muy difícil que los profesores sean efectivos en su trabajo con estudiantes con altas capacidades. Esta experiencia limitada de directivos superiores o líderes de la educación puede deberse a una variedad de razones como la creencia de que la diferenciación es innecesaria para los estudiantes con altas capacidades y que aquellos que trabajan por debajo del nivel esperado la necesitan más<sup>194</sup>. Por esto la necesidad de desarrollo profesional en el área de la educación de altas capacidades también resulta útil para ellos.

En el caso de los estudiantes con doble excepcionalidad desde el estudio cualitativo realizado en Estados Unidos, por una investigadora de Ball State University, se encontró que el éxito de la escuela al trabajar con estudiantes doblemente excepcionales puede atribuirse a un marco triangular de apoyos creado para los alumnos con doble excepcionalidad, para sus padres y para sus profesores. Este marco de apoyos facilita tanto el rendimiento académico como el desempeño social y bienestar emocional de los estudiantes con altas capacidades y surge de la construcción en la escuela de una cultura de aceptación de la doble excepcionalidad junto con la creencia en un enfoque de trabajo en equipo para la resolución de problemas<sup>195</sup>.

En relación con lo expuesto anteriormente, puedo decir que, si bien las decisiones educativas que se tomen

---

<sup>191</sup> Lisa Ziernwald, Delia Hillmayr y Doris Holzberger, «Promoting high-achieving students through differentiated instruction in mixed-ability classrooms—A systematic review», *Journal of Advanced Academics* 33, n° 4 (2022): 540-573, doi: <https://doi.org/10.1177/1932202X2211129>

<sup>192</sup> Véase nota 26.

<sup>193</sup> Manoj Chandra Handra, «Leading differentiated learning for the gifted», 102-118.

<sup>194</sup> Mohammad Sajedifard y Narminolsadat Shahgoli, «A neglected practice in Iran: EFL teachers' differentiation for gifted students in rural schools», *Journal for the Education of the Gifted* 43, n° 3 (2020): 270-290, doi: <https://doi.org/10.1177/0162353220932998>

<sup>195</sup> Kristie Speirs-Neumeister, «Maximizing the Potential of Twice-Exceptional Learners: creating a Framework of Stakeholder Supports», *Gifted child quarterly* 68, n° 1 (2024): 19-33, doi: <https://doi.org/10.1177/0016986223119369>

responden a un paradigma, finalmente se traducen en políticas educativas que dependen de los gobiernos de los países, y como tales, afectan al desarrollo de cada generación de estudiantes.

Es sabido que las personas con potencial de talento académico necesitan participar en programas que enriquezcan el currículum regular y den la oportunidad de buscar sistemáticamente objetivos personales de excelencia a largo plazo, con desafíos que contemplen la satisfacción de necesidades propias y el aporte a la satisfacción de necesidades de los demás, la oportunidad de aprender a regular sus emociones, a establecer y mantener vínculos con relaciones de amistad significativas. Es esencial que encuentren el sentido a su vida y adquieran los recursos personales para una felicidad sólida, como la describió en Chile, el año 2019, el Dr. Ricardo Capponi<sup>196</sup>.

## Medidas educativas en diferentes países

Respecto de las medidas educativas para estudiantes con altas capacidades cada sociedad y familia define las que estima más apropiadas, optando por algunas de ellas o por no implementar medidas específicas para estos estudiantes. Por ejemplo, España, Francia, Reino Unido y Australia cuentan con medidas especiales.

### España

En España, la ley de educación<sup>197</sup> les denomina alumnos con altas capacidades intelectuales y, aunque no los define, les incluye en el grupo de estudiantes con necesidades específicas de apoyo y da atribuciones a cada comunidad para regular el tema, pudiendo, por ejemplo, anticiparse un curso al inicio de la etapa escolar secundaria o reducirse un curso en su duración. La comunidad de Madrid dispone para estos estudiantes el aceleramiento curricular como una de sus medidas de flexibilidad escolar y desarrolla programas de enriquecimiento educativo extraescolar a los cuales los estudiantes puede asistir voluntariamente.

En el mismo país, el departamento de educación del gobierno vasco cuenta con un plan específico de atención educativa para el período 2019-2022, destinado al alumnado con altas capacidades intelectuales. El plan se construyó con base en que una adecuada intervención educativa con las personas con altas capacidades no solo mejora su situación, sino la de la totalidad del alumnado. Con ella, y en el ejercicio de su responsabilidad, el sistema educativo introduce estrategias y planteamientos metodológicos que favorecen tanto la equidad como la excelencia. Incluye conceptos, principios para la intervención educativa, proceso para la identificación de estudiantes con altas capacidades y respuesta que contempla objetivos, acciones e indicadores de logro educativo<sup>198</sup>.

A nivel de educación superior, existe una guía de recomendaciones para la atención del alumnado universitario con altas capacidades intelectuales, publicada el año 2023 por la Universidad de Alicante en colaboración con la Universidad de las Islas Baleares<sup>199</sup>, y entre los ejemplos de experiencias específicas se puede destacar un

---

<sup>196</sup> Ricardo Capponi, *Felicidad sólida: sobre la construcción de una felicidad perdurable* (Santiago: Zig-Zag, 2019).

<sup>197</sup> Ley Orgánica de Educación (LOE) de España y sus modificaciones establecidas en 2020 por la (LOMLOE) <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/sistema-educativo/marco-legal.html>

<sup>198</sup> Gobierno vasco, Departamento de educación, «Plan específico de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales, para el período 2019- 2022.» [https://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/xiileg\\_planes\\_departamentales/es\\_def/adjuntos/Plan-altas-capacidades-2019-2022.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/xiileg_planes_departamentales/es_def/adjuntos/Plan-altas-capacidades-2019-2022.pdf)

<sup>199</sup> Marcos Gómez-Puerta, Rosabel Rodríguez y Ester Chiner, *Guía de recomendaciones para la atención del alumnado universitario con altas capacidades intelectuales* (España: Limencop, 2023)

<https://www.uah.es/export/sites/uah/es/conoce-la-uah/compromiso-social/igualdad/.galleries/Unidad-de-Igualdad/Guia-de-recomendaciones-para-la-atencion-al-alumnado-universitario-con-altas-capacidades-intelectuales.pdf>

proyecto de innovación educativa en la Universidad de Valencia. En las siguientes páginas se describen, brevemente, cinco experiencias concretas en educación de personas con altas capacidades realizadas en España.

**Aprendizaje Basado en Proyectos de Investigación (ABP) para el Desarrollo del Talento y las Altas Capacidades Intelectuales (ACI) en la Universitat de València.** Desde el año 2023, el grupo DIVFOREVA\_GIEDAC está involucrado en el Proyecto de Innovación Educativa Emergente (PIEE) «Aprendizaje Basado en Proyectos de Investigación (ABP) para el Desarrollo del Talento y las Altas Capacidades Intelectuales (ACI) en la Universitat de València (DACIU\_UV)» a través de la convocatoria de proyectos del Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa de la Universitat de València. Su propósito es desarrollar equidad educativa a través de la actualización del potencial del talento del alumnado universitario, específicamente del alumnado con ACI, y así contribuir a la prosperidad y sostenibilidad del talento en la universidad y en la sociedad en general. Este PIEE se sustenta en el Programa DACIU\_UV gestionado en colaboración con la Fundación AVANZA, el cual contempla la investigación como metodología de aprendizaje en la universidad. Se desarrolla en parejas de un docente y un alumno(a), donde el alumnado es protagonista de la investigación y el profesorado su mentor(a)<sup>200</sup>. La inscripción al programa es voluntaria, siendo ambos, docente y estudiante, seleccionados atendiendo a criterios específicos relacionados con las ACI y la implicación en proyectos de investigación (PI). La pareja desarrolla el PI de forma conjunta durante todo el curso académico, participa en sesiones de formación inicial y continua, de actualización y de seguimiento para el desempeño de sus roles y tareas de investigación. El proceso finaliza con la publicación de un artículo científico, elaborado por la pareja, sobre la investigación realizada. Los resultados del año 2024 mostraron una alta satisfacción del profesorado y del alumnado participante. Reportaron que la participación en el programa ayuda en: la promoción y desarrollo del talento universitario; la formación del profesorado sobre acciones de enriquecimiento curricular y sobre la práctica exitosa del ABP como metodología de enseñanza-aprendizaje; y en el desarrollo de las competencias personales, sociales y profesionales del alumnado universitario.

***El proyecto Identificación y promoción del talento del alumnado universitario de la Universidad de Valencia (UV).*** Surge desde un equipo de profesoras de esa universidad, cuenta con financiamiento institucional y ha sido implementado en dos cursos académicos. Parte desde la necesidad de dar una respuesta educativa inclusiva al alumnado con altas capacidades tomando como base el megamodelo del desarrollo del talento de Olszewski-Kubilius, Subotnik y Worrell. El proyecto pretende: identificar al alumnado con altas capacidades de la UV y su perfil cognitivo (intelectual) y de habilidades psicosociales; centralizar y difundir una guía de las oportunidades que brinda la propia UV para promover las habilidades de sus estudiantes y el talento; e implementar acciones educativas para promover el talento del alumnado con altas capacidades de la Universidad de Valencia. Entre sus resultados se encuentra: el diseño de un procedimiento de identificación del alumnado con altas capacidades de la UV mediante un instrumento de aptitudes colectivas (BADyG) y un cuestionario de habilidades psicosociales (actualmente en proceso de registro de propiedad intelectual); la elaboración de una guía de oportunidades para promover el talento en la UV; la implementación de un conjunto de talleres dirigidos a promover las habilidades psicosociales críticas para avanzar con éxito en la trayectoria del talento, en el período madurativo en el que se encuentra el alumnado. A junio del año 2024 habían participado más de 200 estudiantes en el proceso de identificación y un 18 % de ellos habían sido incluidos en los talleres, destacando, además, la implicación activa del profesorado que conforma el proyecto y su trascendencia a profesores de otras universidades españolas<sup>201</sup>.

---

<sup>200</sup> Genoveva Ramos Santana y Amparo Pérez Carbonell «Síntesis del PIEE Aprendizaje Basado en Proyectos de Investigación para el Desarrollo del Talento y las Altas Capacidades Intelectuales en la Universitat de València», *contribución a la autora*, 2024. Recursos: <https://divforeva.blogs.uv.es/>; <https://www.uv.es/aacc/>; <https://daciui.com/que-es-daciui>; <http://www.fundacionavanza.org/web/>

<sup>201</sup> Pilar Herce, «Proyecto de innovación educativa en la universidad de Valencia: identificación y promoción del talento del alumnado universitario», *contribución para la autora*, 2024.

**Proyecto para la formación y empoderamiento de profesores de estudiantes con altas capacidades.** De la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (UCV). Cuenta con un equipo de investigación sobre atención a las necesidades específicas de apoyo educativo: alta capacidad, niño adoptado, niño internacional y también dedicado a la formación inicial del profesorado. Ante la necesidad manifiesta de profesores de identificar y ajustar su respuesta educativa en beneficio del bienestar de estudiantes con altas capacidades, el grupo decide hacer un proyecto para su formación y empoderamiento. El proyecto se realiza como parte práctica de la formación sobre atención a este alumnado (de once a catorce años de edad), basada en la metodología de reflexión-acción. Combina la formación del profesorado con la detección de las altas capacidades de sus estudiantes y con el diseño y activación de propuestas de enriquecimiento basadas en el modelo SEM de Renzulli y Reis. Las propuestas didácticas que surgen son inclusivas, procuran transversalmente el desarrollo social y emocional de los participantes, el desarrollo de la ciudadanía activa y el enriquecimiento de todo el alumnado no solo del que presenta altas capacidades. Inicialmente este enriquecimiento adoptó el formato de clúster extracurricular: implementado en la Universidad, fuera de horario escolar, una tarde a la semana durante doce semanas, para participantes de tres a seis centros educativos. Los proyectos se realizaban en colaboración con los compañeros de los centros de referencia, quienes no asistían a la universidad. En la actualidad el enriquecimiento se proporciona en los centros educativos en horario escolar, participa inicialmente toda la clase y luego quienes lo desean, en ocasiones todos visitan la universidad para utilizar los recursos. Los resultados muestran que, además de formar a los profesores, el programa mejora el bienestar psicológico y subjetivo del alumnado participante, aumenta sus estados de ánimo positivo y reduce significativamente sus miedos escolares<sup>202</sup>.

**Programa Amentúrate.** En Santander, desde el año 2018, se implementa el programa Amentúrate: mentorías para alumnado preuniversitario con altas capacidades de Cantabria de once a diecisiete años. Surge alineado con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, desde la vinculación y colaboración entre familiares de estudiantes con altas capacidades intelectuales, el profesorado e investigadores(as) del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Sus objetivos son: despertar la curiosidad e interés científico a nivel personal, fomentar la creatividad e innovación a nivel profesional y acercar la ciencia al alumnado preuniversitario para promover sus vocaciones por medio de procesos de *mentoring*, de experimentación y trabajo colaborativo. Se accede al programa mediante la presentación de tres cartas motivacionales: del estudiante, su familia y de un profesional educativo. Cada mentoría tiene un máximo de veinticinco estudiantes y gira en torno a tres acciones: mentorías grupales de orientación vocacional y desarrollo del talento, a cargo de académicos quienes realizan una o dos sesiones de dos horas en los espacios universitarios; mentorías individuales que surgen a partir de las experiencias anteriores, emparejando mentores(as)-*mentees* para profundizar en un área de conocimiento en cuestión y desarrollar un proyecto conjunto para beneficio de la creatividad en ambos y la innovación profesional; y actividades para el fomento de competencias comunicativas y socioemocionales, del emprendimiento y de la divulgación científica. Los resultados a 2024 mostraron que el programa ha permitido a los estudiantes encontrar personas afines con quienes disfrutar sus intereses, obtener respuestas a sus inquietudes, aprender cosas nuevas y sentirse con libertad y autonomía para ello. Las familias reportaron cambios en la motivación y la mejora de resultados académicos de sus hijos(as)<sup>203</sup>.

**Aula de desarrollo de capacidades.** Surge en 2017 destinado a niños y niñas con altas capacidades. Su origen estuvo en el trabajo de un psicólogo quien comenzó a trabajar con niños y niñas con altas capacidades en un centro escolar, motivados por la solicitud de una familia. La dirección del centro, inicialmente escéptica, le asignó el proyecto sin mucho apoyo. Así nació el «Aula de desarrollo de capacidades», una iniciativa altruista que comenzó en sus horas libres, dedicando seis horas semanales a un aula internivelar y multigrado para niños de ocho a doce

---

<sup>202</sup> Ana María Casino-García, «Proyecto para la formación y empoderamiento de profesores de estudiantes con altas capacidades», contribución para la autora, 2024.

<sup>203</sup> Alba Ibáñez-García, «Proyecto Amentúrate: mentorías para alumnado preuniversitario con altas capacidades de Cantabria», contribución para la autora, 2024.

años. Con el tiempo, el proyecto mostró excelentes resultados, ganando aceptación y trasladándose a horario lectivo. La participación creció de 13 a 54 niños y niñas, abarcando hasta los dieciséis años. El aula se convirtió en un referente nacional, obteniendo el premio a la excelencia educativa en España en 2021. Ese mismo año, el profesional se unió a la universidad, donde ha formado a más de mil docentes y colaborado con centros escolares de todo el país. También creó un título de postgrado específico para la formación de docentes en la atención a niños con altas capacidades. Actualmente, dirige la Cátedra Caja Rural de Teruel para el Desarrollo del Talento y la Personalización del Aprendizaje, liderando acciones formativas, divulgativas e investigadoras en este ámbito<sup>204</sup>.

## Francia

Por su parte, la legislación francesa denomina estudiantes intelectualmente precoces a quienes tienen altas capacidades y les incluye entre los estudiantes con necesidades educativas específicas. Las medidas que adopta Francia se focalizan en la identificación temprana de estos estudiantes, en la capacitación de los docentes para identificarlos y en medidas de flexibilidad curricular, entre ellas, las estrategias de aceleración curricular y la implementación de programas individualizados para ellos<sup>205</sup>.

## Australia

En la legislación australiana se les denomina *gifted and talented students* y, aunque no está definido el concepto, el gobierno del territorio de la capital de Australia reconoce en su ley de educación la necesidad de potenciar a todos sus estudiantes con medidas que se focalizan en la identificación temprana de estos: un plan de estudios diferenciado y flexible y la aceleración curricular para satisfacer las necesidades y ayudar a desarrollar el potencial de estudiantes con altas capacidad<sup>206</sup>. La política australiana tiene estándares de enseñanza oficiales que esperan que los docentes diferencien la enseñanza para satisfacer las necesidades de aprendizaje específicas de los estudiantes en toda la gama de habilidades, no hace referencia específica a la educación para superdotados y deja a discreción de cada profesor cómo diferenciar la enseñanza<sup>207</sup>.

## Reino Unido

En Reino Unido no existe una definición nacional de estudiantes con altas capacidades, tampoco existe actualmente un programa nacional de apoyo desde que el Programa para Jóvenes Dotados y Talentosos cerró en 2010. La mayoría de los colegios que recibe asesoramiento del Department of Educational and Skills (DES), identifica entre un cinco y un diez por ciento del total del alumnado que manifiesta habilidades superiores. El organismo de inspección, OFSTED, evalúa si las escuelas nutren, desarrollan y amplían los talentos e intereses del estudiantado. Para hacerlo disponen de medidas para la identificación y apoyo a estos estudiantes, las cuales se puede implementar tanto en las escuelas de educación primaria como secundaria. Existen, además, diferentes asociaciones de carácter estatal que diseñan modelos de evaluación y asesoramiento para profesores, familias, niñas y niños. Algunos aspectos importantes que se implementan en Reino Unido para la

---

<sup>204</sup> Alberto Quilez Robres, «Proyecto Aula de Desarrollo de Capacidades», contribución para la autora, 2024. Recursos: <https://albertoquilezrobres.webnode.es/>; <https://comunidaddeltalento.webnode.es/>; <https://www.expertoaltacapacidadesunizar.es/>

<sup>205</sup> Véase las notas 158 y 159.

<sup>206</sup> Véase las notas 156 y 157

<sup>207</sup> Jennifer L. Jolly y Jennifer H. Robins, «Australian gifted and talented education: An analysis of government policies», *Australian Journal of Teacher Education* 46, nº 8 (2021): 70-95, doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n8.5>

efectividad escolar en la atención de alumnos con altas capacidades son:

- El profesor debe diseñar temas a enseñar y tareas a realizar en los cuales se considera o incluye a los alumnos con altas capacidades, no se promueve hacer algo extra para esos estudiantes.
- Todos los profesores deben educar a los estudiantes con altas capacidades y a los estudiantes con talento, incluyendo habilidades y estrategias de pensamiento, según los estilos de aprendizaje.
- Las escuelas deben desarrollar sistemas operativos y eficaces de evaluación.
- Las escuelas deben incluir un amplio abanico de estrategias de enseñanza aprendizaje (desde la flexibilización hasta la extensión o enriquecimiento escolar) para asegurarse que todos los estudiantes, incluidos aquellos con altas capacidades y talentosos, tengan una enseñanza desafiante y motivadora, de manera que el currículum responda a sus necesidades e intereses.
- Las escuelas deben favorecer el aprendizaje de habilidades superiores del pensamiento (codificación, solución de problemas, toma de decisiones, entre otras) a través del currículum, desarrollando un lenguaje común compartido con los profesores.
- Se deben incorporar las estrategias de aprendizaje acelerado mediante grupos de trabajo, seminarios de fines de semana o mentorías, temas y tareas que debe enseñar el profesor.
- Enseñar explícitamente habilidades de pensamiento, proporcionar procedimientos, tareas y oportunidades que reflejen qué aprender, cómo hacerlo, dónde y cuándo aplicar lo aprendido e implicar activamente al estudiante en el proceso de evaluación y de enseñanza-aprendizaje.
- Las escuelas deben, además, considerar técnicas de estudio para apoyar las iniciativas de los estudiantes con altas capacidades o talentosos.
- En la escuela secundaria, los Departamentos de Educación son los responsables para diseñar y establecer las metas para motivar a los niños de altas habilidades a hacer cosas diferentes y de manera diversa, como política educativa del Coordinador de Altas capacidades y Talentos (GATCO, Gifted and Talented Coordinator).
- Los orientadores y directores deben animar a los departamentos educativos a iniciar estudios innovadores que tengan repercusiones sociales<sup>208</sup>.

Los informes de los últimos años del Sutton Trust and Potential Plus UK han argumentado que OFSTED debería reforzar su inspección de la oferta para estudiantes altamente capacitados desfavorecidos y han pedido al DES que invierta en programas para evaluar la eficacia del apoyo proporcionado, con resultados que ameritan fortalecer la política al respecto<sup>209</sup>.

---

<sup>208</sup> Gov. UK (2024). Education and learning. Supporting gifted and talented children <https://www.nidirect.gov.uk/>

<sup>209</sup> UK Parliament. House of Commons Library (2020) Research Briefing. Support for more able and talented children in schools (UK) <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp9065/#:~:text=England,pupils%20talents%20and%20interests%E2%80%9D>.

## Finlandia

Finlandia es actualmente uno de los cinco países con mejores resultados en el mundo de su sistema educativo. Luego de una reforma intensa, iniciada en los años 70 y con un fuerte impulso en los años 90, el país logró en treinta años destacar no solo en resultados del sistema educativo, sino también en resultados económicos y en la salud mental y felicidad de las personas. Se piensa que la educación pública de calidad es una obligación moral, pues el bienestar y en última instancia la felicidad de las personas depende del conocimiento, de las aptitudes y de las visiones del mundo que son proporcionadas por una educación de calidad. Además, la educación pública de calidad es entendida como un imperativo económico, ya que la riqueza de las naciones depende cada vez más de las habilidades y el conocimiento. Se sostiene y promueve la idea de que todos los niños y niñas son buenos estudiantes y buenos alumnos, y que la posibilidad de que esto se refleje en un buen desempeño académico o talento se relaciona con las oportunidades educativas a las cuales tenga acceso y, también, con las oportunidades desde antes de nacer para su desarrollo y actualización del potencial no solo intelectual, sino también físico y socioafectivo. Para ello, su política educativa de los últimos cuarenta años se ha desarrollado en estrecha relación con sus políticas sociales<sup>210</sup>.

Partiendo de la idea de que todas las personas deben tener una educación especial y enriquecida, el foco de la política educativa de Finlandia ha estado en identificar, tempranamente, qué es lo que necesita cada estudiante para aprender y proporcionárselo, entre ellos los estudiantes dotados, en la investigación educativa y en la formación de alta calidad del profesorado a fin de que se transformen en expertos en conocer sus estudiantes, en estrategias de enseñanza y evaluación y en habilidades para relacionarse con los estudiantes y sus familias. Estas personas deben pasar por un riguroso proceso de selección antes de su ingreso a estudiar pedagogía, en el cual la motivación académica, por educar e investigar son importantes dentro de los criterios de selección<sup>211</sup>. En las aulas de clases se aprecia, por una parte, un clima social y afectivo favorable para el aprendizaje con normas claras, respeto, cordialidad, seguridad y afecto y, por otra parte, actividades pedagógicas interesantes para los estudiantes con análisis y solución de problemas significativos para ellos, diálogo permanente, preguntas y respuestas de alto nivel que contribuyen a profundizar contenidos desde la colaboración. También cuentan con un asistente a la educación, quien da apoyo individualizado y específico a estudiantes con necesidades educativas especiales, entre ellos, a quienes avanzan más rápido<sup>212</sup>.

En la figura 15 se sintetizan las conclusiones de la revisión de investigaciones sobre educación de personas con altas capacidades.

---

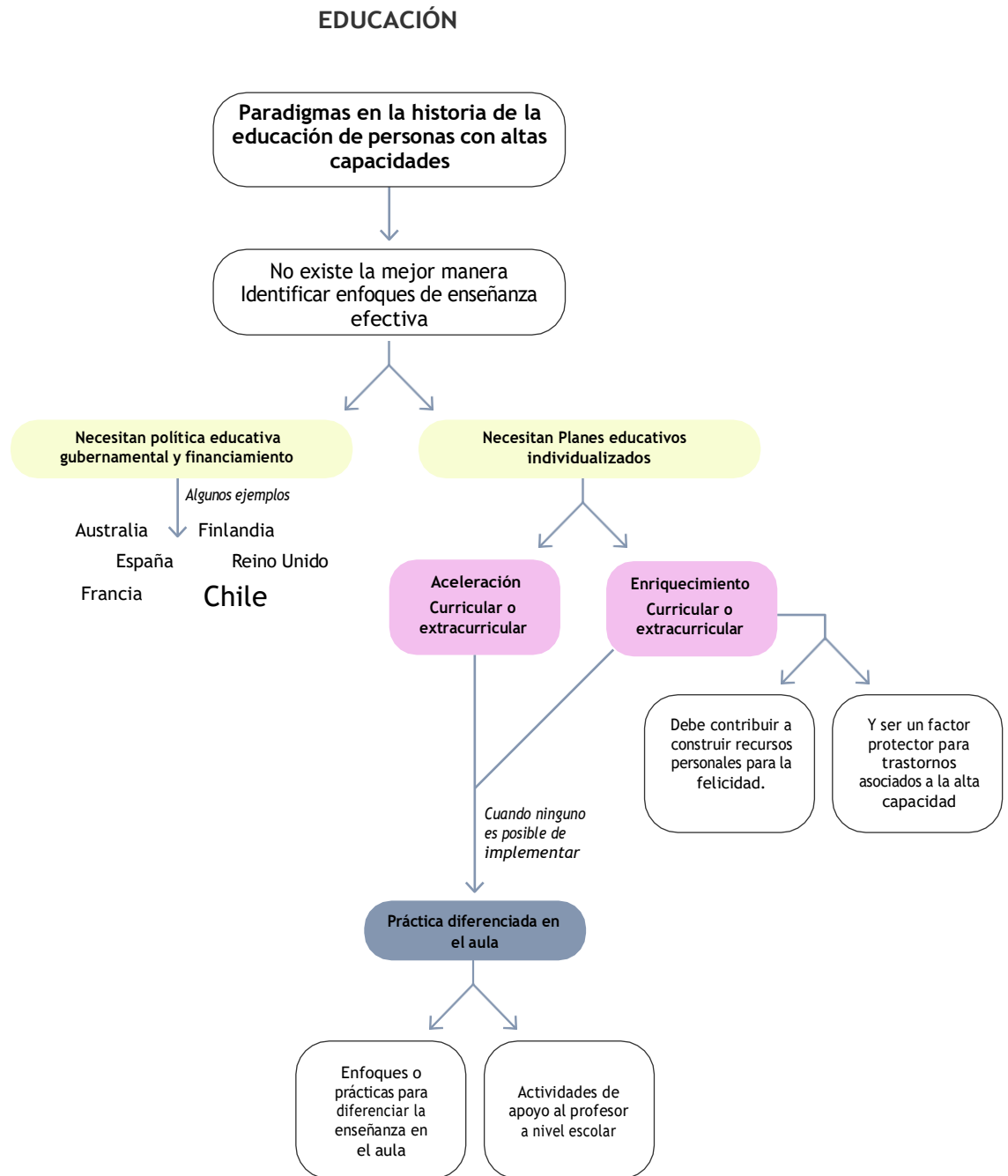
<sup>210</sup> Pasi Sahlberg, *El cambio educativo en Finlandia ¿Qué puede aprender el mundo?* (Barcelona: Paidós, 2013).

<sup>211</sup> Riitta Juusenaho, «Modelos utilizados en Finlandia para el enriquecimiento curricular». (conferencia, Universidad de Concepción, agosto 2022).

<sup>212</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Informe de pasantía en sistema educativo finés: centro educativo, universidad y organismo estatal», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2013.



Figura 15. Educación de personas con altas capacidades





## Normativa chilena sobre educación de personas altas capacidades y programas de enriquecimiento extracurricular

En Chile, la Ley General de Educación (LGE) del año 2009 contempló la creación de nuevos organismos como la Agencia de Calidad, la Superintendencia de Educación, el Consejo Nacional de Educación (CNED) y, más tarde, la Ley de Aseguramiento de la Calidad y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, con su correspondiente fiscalización en 2011 (Ley 20.529). Esto condujo hacia una readecuación de las definiciones fundamentales del currículum a nivel nacional, determinando cambios significativos para su configuración, los cuales se traducen en el establecimiento de bases curriculares que definen los objetivos de aprendizaje para todos sus niveles<sup>213</sup>.

Así, el sistema educativo chileno actual integra desde una perspectiva evolutiva las habilidades, conocimientos y actitudes que se espera que los estudiantes desarrollen a lo largo de su trayectoria escolar. La aplicación concreta de las bases curriculares para la educación chilena se observa en los objetivos de aprendizaje (específicos y transversales), los cuales se han diseñado para potenciar el seguimiento y evaluación de los estudiantes<sup>214</sup>. Las bases curriculares indican cuáles son los aprendizajes comunes para todos los alumnos y las alumnas del país y tienen un carácter obligatorio para todos los establecimientos, siendo el referente respecto del cual se construyen los programas de estudio del Ministerio de Educación, los programas de estudios elaborados por los establecimientos que opten por programas propios, los planes de estudio, las pruebas para la medición de la calidad de la educación (prueba SIMCE) y los estándares de aprendizaje<sup>215</sup>.

Recién en el año 2007 se diseñó en Chile una política para la inclusión educativa de personas con altas capacidades, a través de la creación y puesta en marcha del programa de promoción de Talentos en Escuelas y Liceos. Sus bases se construyeron a partir del trabajo cooperativo entre el Ministerio de Educación y los directores de los cuatro programas de enriquecimiento extracurricular que se estaban desarrollando en ese momento, con apoyo de la Fundación Andes, en la Pontificia Universidad Católica de Chile, en la Universidad Católica del Norte, en la Universidad de Concepción y en la Universidad de la Frontera. En este contexto, a partir del año 2008, el Ministerio de Educación sostuvo que, además de lograr los objetivos de aprendizaje dispuestos en el currículum escolar chileno, es imprescindible que cada estudiante aprenda a conseguir más y nuevos aprendizajes, contribuyendo en la creación de nuevos conocimientos. Con ello, se busca garantizar el acceso a la educación, asegurar la participación, permanencia y el progreso en las diferentes etapas que posee el sistema educacional y, se plantea el apoyo a los programas educativos para transformar el potencial de talentos en desempeño destacado.

---

<sup>213</sup> Carlos Ruz Fuenzalida, «Construcción y trayectoria del currículum en Chile: una perspectiva desde las nuevas bases curriculares para 3° y 4° medio». *Revista Saberes Educativos* 4, n° 1 (2020): 22-36, doi: <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.55896>

<sup>214</sup> Ministerio de Educación (2012). Bases curriculares: Educación Básica. Autoedición. [https://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca\\_digital\\_historica/orientacion/2012/bases\\_curricularesbasica\\_2012.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/2012/bases_curricularesbasica_2012.pdf)

<sup>215</sup> Ministerio de Educación (2018). Bases Curriculares de primero a sexto básico. Autoedición. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2342/mono-1003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

A partir de ello, y con aporte de recursos estatales, se van creando en Chile otros programas de enriquecimiento extracurricular, uno en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, otro en la Universidad Austral de Chile y, el último, en la Universidad Católica del Maule.

Por lo tanto, desde hace diecisiete años, el Ministerio de Educación de Chile se encuentra impulsando el enriquecimiento extracurricular, para contribuir al desarrollo de aquellos estudiantes que cursan entre quinto año de educación primaria y cuarto año de educación secundaria y que presentan habilidades académicas significativamente superiores en relación con sus pares, para que cada uno despliegue al máximo sus distintas potencialidades. Lo hace a través del Decreto MINEDUC 230/20071, y sus posteriores modificaciones, que regulan el funcionamiento de dicho programa de Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos, el esquema de financiamiento es anual y con base en becas por estudiante<sup>216</sup>.

Desde el MINEDUC se otorgan anualmente dos mil becas que se distribuyen entre estudiantes de los siete programas a través de postulación de nómina. De esta manera, el financiamiento de la participación en uno de estos programas de estudiantes de escuelas públicas se conforma de un 50% con beca MINEDUC y 50% con beca del sostenedor del establecimiento educacional del participante (Departamento Administración Educación Municipal, Corporación, Servicio Local Educación Pública) u otra institución pública o privada. Los gastos que se solventan para cada uno de los siete programas albergados en universidades nacionales corresponden a honorarios de los equipos dedicados, docentes y coordinadores, materiales, traslado, alimentación, difusión, entre otras. El valor del arancel de la beca anual se fijó en el año 2007 en \$700.000 por estudiante y sigue vigente hasta la edición de este libro, sin reajustes que consideraran el Índice de Precios de Consumo (IPC). Así, desde el año 2007 hasta 2023 el MINEDUC otorga las becas por la mitad de este valor y el otro patrocinador el monto restante.

Con ello, el Ministerio de Educación tiene como objetivo dar proyección nacional a la educación de niños y niñas con talento académico, provenientes de establecimientos subvencionados municipales, dando prioridad a los de más alta vulnerabilidad social y económica. Entiende por talentos académicos a los estudiantes que destacan, claramente, por sobre su grupo de pares por su potencial y habilidades académicas generales o específicas en las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, humanidades o matemáticas<sup>217</sup>. A continuación, presento una síntesis de cuatro de estos programas.

## **Programa Educacional para Niñas, Niños y Jóvenes con Talentos Académicos de la Universidad de La Frontera PROENTA UFRO**

Se inicia en octubre del año 2004. Su propósito es que niños, niñas y adolescentes de establecimientos municipales y servicios locales de educación de La Araucanía, provenientes de la educación pública y que cursan entre sexto de primaria y cuarto de secundaria que presentan talento académico potencial o manifiesto, potencien sus capacidades académicas, habilidades cognitivas, socioafectivas, liderazgo y responsabilidad social. Su objetivo es promover que los y las estudiantes con altas capacidades intelectuales y motivación por el aprendizaje transiten desde el talento potencial hacia la expresión de sus talentos académicos, fortaleciendo sus habilidades cognitivas superiores, habilidades socioafectivas y competencias académicas. Entre los años 2004 y 2023 realizó 2.260

<sup>216</sup> Ministerio de Educación (2021). Bases y anexos del concurso para la implementación del proyecto de innovación del modelo de educación de talentos con estudiantes de Educación Básica al interior de la escuela (Talento Escuela) para el periodo 2021-2022, en cuatro regiones del país. <https://www.mineduc.cl/bases-concurso-programa-talento-escuela/>

<sup>217</sup> Gobierno de Chile, Ministerio de Educación Decreto 230 (2007). Establece normas que regulan la promoción de talentos en escuelas y liceos; N° 341 (2008); N° 230 y N° 258 (2010).

[https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/DEC\\_230\\_2007-Programa-Talentos.pdf](https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/DEC_230_2007-Programa-Talentos.pdf) [https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/DEC\\_341\\_2008-Primera-modificaci%C3%B3n-a-Dec\\_230\\_2007.pdf](https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/DEC_341_2008-Primera-modificaci%C3%B3n-a-Dec_230_2007.pdf)

atenciones a estudiantes con altas capacidades, de los cuales un 83 % asistían a escuelas públicas, el 48,2 % eran hombres y el 51,8 % eran mujeres y ya han egresado 470 estudiantes de la educación secundaria. Desde su inicio hasta la temporada de primavera 2023 ha impartido más de 1.500 cursos y talleres y han participado más de 400 profesores.

Respecto de sus aportes, PROENTA UFRO contribuye al desarrollo de competencias académicas, habilidades cognitivas superiores, habilidades socioafectivas, liderazgo y responsabilidad social de niños, niñas y adolescentes, y con ello, al desarrollo y bienestar y calidad de vida de las personas en conjunto con la comunidad. Es una contribución interna a la institución con la participación de estudiantes de postgrado, académicos(as) y profesionales UFRO, como docentes de cursos y talleres, lo que tributa en su comprensión de las características y necesidades de los estudiantes con altas capacidades, en el ejercicio de una docencia inclusiva y la práctica de la responsabilidad social universitaria. La experiencia y conocimientos del equipo de trabajo en PROENTA también ha sido compartida con estudiantes de pregrado (modalidad de prácticas o pasantías) y postgrado de la universidad, aportando con ello a su formación. Por otra parte, el ingreso a la UFRO de Alumni PROENTA, quienes presentan un buen perfil académico, es un aporte a las aulas universitarias. Así también, desarrolla iniciativas con institutos, facultades, departamento académicos y proyectos de extensión e investigación científica, aportando en conjunto al vínculo con el territorio y el posicionamiento institucional. Como iniciativa de vinculación con el medio, el programa entrega oportunidades de desarrollo integral a niños, niñas y jóvenes de diversas comunas tanto de localidades rurales como urbanas. Contribuye al conocimiento y valoración de la cultura Mapuche a través de distintas iniciativas y el uso de mecanismos de admisión étnicamente inclusivos. Aporta al desarrollo de habilidades parentales de las familias de los niños y niñas mediante talleres y charlas. Por otra parte, fortalece las competencias pedagógicas de profesores y profesoras de escuelas y liceos para la inclusión integral de estudiantes con talento como parte de las comunidades educativas. También, desarrolla instancias de difusión de conocimientos abiertas a la comunidad y de acceso gratuito. De igual manera, la región y sus habitantes contribuyen al fortalecimiento del programa y de la Universidad, en un vínculo bidireccional. Contribuye a la generación de conocimientos sobre el desarrollo de las personas con talento potencial o manifiesto dentro del ámbito de la Psicología educacional y Pedagogía a través de investigaciones, publicaciones en libros, revistas científicas, canales de difusión masivas como radio y televisión. Al formar parte de la Red Nacional de Programas de Talentos asentados en universidades, busca contribuir al posicionamiento del tema de las altas capacidades y la atención a las necesidades de aprendizaje y participación plena en las políticas públicas. Finalmente, PROENTA UFRO aporta al cumplimiento de los objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU en cuatro de sus pilares<sup>218</sup>.

## **La Escuela de Talentos Académicos ALTA UACH de la Universidad Austral de Chile**

Se inicia el año 2010. Su propósito es posibilitar espacios de confianza y colaboración por medio de procesos educativos creativos, flexibles e innovadores para descubrir y potenciar los talentos de las personas dentro de una comunidad afectiva e inclusiva, que contribuyan a una sociedad más sana y consciente. Al año 2023 ha atendido a 2.114 estudiantes en sus tres sedes (Los Ríos, Castro y Patagonia), ha impartido 1.925 cursos y talleres y han egresado de la educación secundaria un total de 357 jóvenes.

En cuanto a sus aportes, ALTA UACH ha sido crucial en la identificación y desarrollo de altas capacidades en estudiantes, proporcionando un entorno educativo que fomenta la excelencia, la creatividad y la innovación. A través de un currículo enriquecido y adaptado, el programa ha permitido que los estudiantes no solo maximicen su potencial académico, sino también su desarrollo personal y social, preparándolos para ser líderes y agentes

---

<sup>218</sup> Helga Gudenschwager Gruebler, «Programa PROENTA UFRO», contribución para la autora, 2024.

de cambio en sus comunidades. El impacto positivo también se percibe en el equipo docente de ALTA UACH, en las familias y en las comunidades educativas de las escuelas, al generar más conocimiento sobre las personas con altas capacidades intelectuales, sus características y necesidades especiales. Por otro lado, se han generado instancias formativas sobre las personas con altas capacidades intelectuales con estudiantes de las carreras de Psicología y Pedagogía de la Universidad Austral, así como seminarios de libre participación dirigidos a profesionales de la educación y personas interesadas en conocer sobre las altas capacidades y metodologías educativas apropiadas para promover su desarrollo. Finalmente, los docentes de ALTA UACH participan regularmente de espacios de formación y acompañamiento pedagógico orientados a fortalecer sus competencias de trabajo con los estudiantes del programa.

ALTA UACH ha contribuido al prestigio y a la misión educativa de la Universidad Austral de Chile, enriqueciendo la formación de actuales y futuros profesionales y académicos. Además, ha fortalecido la vinculación de la Universidad con el medio a través de sus iniciativas de extensión y colaboración con otras instituciones educativas y organizaciones como municipalidades, más de mil establecimientos educacionales, el Gobierno Regional, empresas, entre otras. Finalmente, los estudiantes participantes y egresados del programa representan un valioso semillero, alrededor del 80 % de quienes ingresan a la educación superior siguen sus estudios de pregrado en las distintas sedes de la UACH.

Este programa tiene un importante rol en promover la equidad educativa y en atender las necesidades específicas de niños, niñas y jóvenes con altas capacidades de todas las comunas de la región de Los Ríos, así como de Castro, región de Los Lagos. Dos tercios de los estudiantes provienen de comunas diferentes a las capitales regionales y más de un 80 % se encuentran matriculados en establecimientos municipales con alto índice de vulnerabilidad, lo que significa un importante acceso a oportunidades educativas para una población que tanto territorial como socialmente se encuentra desfavorecida respecto de sus posibilidades de participar de un medio universitario. Asimismo, el programa ha impulsado una cultura de valoración de la excelencia y la innovación y contribuido directamente al desarrollo del capital humano de la región.

ALTA UACH contribuye a la educación de personas con altas capacidades de la zona sur austral del país, con un vasto alcance territorial y poblacional. En sus quince años de trayectoria ha tenido presencia en tres regiones del país (Los Ríos, Los Lagos y Aysén) y una participación directa de más de 2.000 estudiantes provenientes de veinte comunas, aportando a que Chile sea un país más integrado en términos educacionales, sociales y geográficos. Por otra parte, el ofrecer oportunidades educativas que promueven un elevado despliegue del potencial de las personas, se constituye como un motor de desarrollo social y económico. Ello no solo por el aporte a consecuencia del desarrollo intelectual, sino que, además, el programa tiene entre sus ejes centrales la preparación de jóvenes con habilidades críticas para los desafíos del siglo XXI con un enfoque en la formación integral y la responsabilidad social, estimulando la constitución de ciudadanos comprometidos, creativos y capaces de contribuir significativamente a una sociedad más sana y consciente<sup>219</sup>.

## **Programa Semilla UCM de la Universidad Católica del Maule**

Se inicia el año 2016 y sus objetivos son: educar niños y jóvenes creativos, críticos y propositivos; apoyar a los estudiantes a mantener y aumentar su pasión por el conocimiento; desarrollar en los estudiantes la sensibilidad y ética social; y motivar a los estudiantes para que se desarrollen como líderes en campos sociales. El año 2023 atendió a 268 estudiantes de siete comunas de la región del Maule. De ellos, un 54 % corresponden a mujeres y el 46 % a hombres,

---

<sup>219</sup> Catalina Guzmán Rivera, «Escuela de Talentos ALTA UACH», contribución para la autora, 2024.

y el 87 % proviene de escuelas públicas. Desde su creación ha impartido 545 cursos y talleres por 111 profesores y han egresado de la educación secundaria un total de 110 estudiantes. Es reconocido como un modelo de intervención social de la universidad en la región, en comunas cuyos sistemas escolares se encuentran tensionados con altos índices de vulnerabilidad y deserción escolar. Ha permitido instalar en las escuelas y colegios públicos la idea de que los estudiantes identificados con altas capacidades o potencial de talento también requieren de atención y ocupación real por parte del profesorado y la sociedad en general, que en otras circunstancias no podrían ser atendidos<sup>220</sup>.

## Programa DeLTA UCN de la Universidad Católica del Norte

Se inicia el año 2004. Busca potenciar el desarrollo académico y socioemocional de niños, niñas y jóvenes de sexto de primaria a cuarto de secundaria de las comunas de Antofagasta, Mejillones y Baqueando, identificados como potencial de talentos académicos. Esto a través de una oferta multidisciplinaria en las áreas del desarrollo humano, considerando los intereses de los y las estudiantes bajo el modelo de desarrollo del talento de triple enriquecimiento de Joseph Renzulli. Al año 2023 ha atendido un total de 2.217 estudiantes de los cuales el 51 % son mujeres y el 85 % del total proviene en escuelas públicas. Han egresado 576 jóvenes al momento de terminar su educación escolar secundaria. Un total de 524 profesores han impartido 111 cursos y talleres. DeLTA UCN ha formado a más de 2.200 estudiantes, quienes han encontrado en el programa un espacio seguro para el desarrollo de su identidad y talentos. Actualmente, cuenta con más de un 80 % de estudiantes que terminaron sus estudios universitarios, siendo la gran parte de ellos las primeras generaciones de profesionales universitarios en sus familias de origen. Ha generado proyectos de financiamiento público y privado para desarrollar instancias de formación de profesores en temáticas asociadas al talento, innovación y creatividad. Se posiciona como un programa clave para la vinculación con el medio que tiene la Universidad Católica del Norte. Cerca del 80 % de los egresados del programa DeLTA UCN, escogió a la UCN como casa de estudios superiores. Se constituye en un centro de práctica para estudiantes de psicología y educación. Ha desarrollado una serie de iniciativas de formación gratuita para la comunidad educativa de la región, formando a más de 400 docente del sistema educativos tradicional, en áreas de talento, educación y creatividad. Ha aportado al campo del conocimiento sobre el talento y la alta capacidad en diversos encuentros, seminarios y congresos tanto nacionales como internacionales, posicionando a Chile como un país de avanzada en el trabajo directo y práctico con estudiantes con alta capacidad o potenciales de talento y desarrollando modelos educativos innovadores y prácticas docentes que atribuyan al desarrollo del talento en el aula regular<sup>221</sup>.

En coherencia con la investigación sobre la educación de personas con altas capacidades, es importante destacar la relevancia de las características personales y el estilo cognitivo de los educadores en lo que concierne a su eficacia al trabajar con estudiantes con alta capacidad. Respecto de ello, se ha encontrado que los educadores que demuestran un alto nivel de eficacia al enseñar a estudiantes con alta capacidad exhiben rasgos personales como la inclinación hacia temas y conceptos abstractos, una mentalidad abierta y flexible, así como la apreciación por el análisis lógico y la objetividad. Además, que quienes son efectivos en la educación de personas con altas capacidades tienen rasgos de personalidad y características de su funcionamiento cognitivo, similares a las de sus estudiantes. A partir de esta investigación se definió el concepto «docentes excepcionales» para referirse a los profesores que demostraban tener una habilidad sobresaliente y efectiva para enseñar a estudiantes con alta capacidad<sup>222</sup>. Según la teoría de la autodeterminación, la motivación de los estudiantes se fomenta cuando se satisfacen las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, lo que se ha visto que

---

<sup>220</sup> Alejandro Villalobos Martínez, «Programa Semilla UCM», contribución para la autora, 2024.

<sup>221</sup> Alejandro Proestakis Maturana, «Programa DeLTA UCN», contribución para la autora, 2024.

<sup>222</sup> Carol Mills, «Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students», *Gifted Child Quarterly* 47, n° 4 (2003): 272-281, doi:10.1177/001698620304700404

también ocurre en estudiantes con altas capacidades<sup>223</sup>. En relación con ello, surge otra característica distintiva de educadores efectivos para estudiantes con altas capacidades, esta es la autorregulación del propio aprendizaje y la motivación intrínseca por aprender, característica que también es necesaria de desarrollar como catalizador intrapersonal en los estudiantes para que puedan actualizar su potencial y tener desempeño académico sobresaliente.

A modo de síntesis de este primer capítulo, puedo decir que la neurodiversidad incluye alta capacidad, pero también trastorno por déficit atencional, autismo y otras condiciones, quienes no necesariamente tienen alta capacidad. La alta capacidad o dotación intelectual dota de potencial de talento académico a los(as) estudiantes, es decir, de potencialidad para desempeñarse de forma sobresaliente en actividades académicas y de algunas características especiales en el ámbito social, afectivo y moral. Dicha potencialidad se expresará en la medida en la que se logre dar respuesta a sus necesidades educativas especiales asociadas a ello, la alta capacidad no necesariamente facilita una vida plena.

Entre las características cognitivas de estas personas están la posesión de un mayor potencial para construir redes neuronales, para conocer, relacionar, integrar y aplicar información y resolver problemas. Su comportamiento refleja una necesidad vital de respuestas y profundización de estas, velocidad de aprendizaje e independencia de ideas y procesos. Así también, presentan características en la relación con los demás y moralidad diferente a sus pares. Sus afectos y la relación consigo mismo también son diferentes: mayor intensidad, profundidad, autoobservación, autoevaluación y autoexigencias. El desconocimiento de sus características por parte de los demás es un factor de riesgo para problemas emocionales y de adaptación social y un obstáculo para que el potencial de estas personas se transforme en desempeño sobresaliente o talento académico. Prevenirlo requiere de su temprana identificación e inclusión en programas educativos específicos para ellos y también de apoyo en su familia y en el colegio.

El desarrollo del talento requiere de desafíos que movilicen tanto la motivación como el esfuerzo y la perseverancia y de una educación enriquecida, con profesores efectivos y un clima de respeto, con vínculos afectivos seguros y foco en el bien común, que además de ofrecer la oportunidad real de actualizar el potencial intelectual, contribuya al desarrollo de competencias personales e interpersonales que favorezcan el desarrollo de recursos personales o afectivos, para ser felices y aportar a la felicidad y bienestar de los demás.

Lo antes expuesto no estaba tan claro hace veinte años, cuando se crea el programa, entonces proyecto, Talentos UdeC. La experiencia e investigación empírica para hacer cada vez un mejor aporte a los niños, niñas y adolescentes, nos mostró que la región del Biobío estaba perdiendo mucho de su capital intelectual, pues del 10 % de la población con alta capacidad, distribuida homogéneamente, menos de un 2 % la transformaba en desempeño sobresaliente o talento sin el apoyo de un programa de enriquecimiento extracurricular. Por otra parte, la experiencia e investigación nos fue mostrando qué es lo que necesitan las personas como catalizadores personales e intrapersonales para que su potencial se exprese como talento y para lograr un desarrollo equilibrado, que sea factor de protección para trastornos asociados a la alta capacidad. Además, fuimos aprendiendo que, entre las personas excepcionales por presentar alta capacidad, hay un grupo, que no supera el 10 % en el programa Talentos UdeC, que tiene doble excepcionalidad, es decir, alguna dificultad que interfiere con la actualización de su potencial y con su desarrollo pleno.

Actualmente sabemos que, además de las experiencias educativas que les pueda proporcionar su familia y la educación regular, las personas con altas capacidades o potencial de talento requieren de experiencias intelectuales, sociales, afectivas y morales en conjunto con otras personas de similares características y necesidades. Con ellas les

---

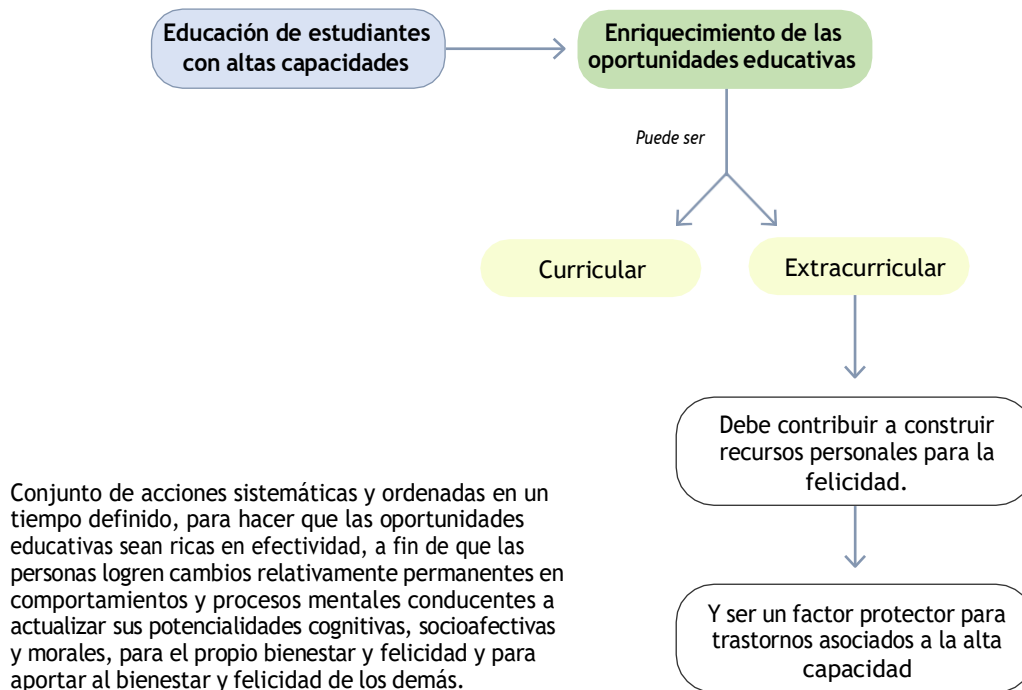
<sup>223</sup> Lisette Hornstra et al., «Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective».

será más fácil lograr cambios relativamente permanentes en comportamientos y procesos mentales para actualizar sus potencialidades cognitivas, socioafectivas y morales, construir una identidad integrada y recursos personales para la felicidad. Sin este apoyo es altamente probable que desarrolle un trastorno asociado a su alta capacidad.

También, sabemos que, en complemento a la educación regular, necesitan de aprendizaje inductivo o investigativo, elegido por ellas, aquel que aplica el conocimiento relevante, las habilidades de pensamiento e interpersonales, para resolver problemas reales que, por una parte, requieren el uso de procesos cognitivos superiores y, por otra, generan el interés cognitivo e implican compromiso afectivo en la búsqueda de soluciones que no existen y en la creación de nuevos productos que genera cambios en personas. Las personas dotadas requieren de enriquecimiento educativo, pues este constituye una oportunidad que aporta a disminuir la brecha educacional en su desarrollo.

Por último, ya se sabe que entre los catalizadores personales para que su dotación se exprese en talento, es necesario que desarrollen la perseverancia y mentalidad de crecimiento, la determinación, autoconocimiento, regulación emocional, habilidades de liderazgo y de comunicación profunda. En la siguiente figura presento la definición, propósito y tipos de enriquecimiento educativo.

Figura 16. Concepto, tipos y propósito del enriquecimiento educativo





## Bibliografía del capítulo

- Arancibia, Violeta. «Transferencia a universidades del programa de educación para niños y jóvenes con talento académico - PENTA UC». Proyecto Fondef D04T2034, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2004.
- Arancibia, Violeta. «El Programa educacional para niños con talento académico (PENTA UC)». *Revista Calidad en la Educación* 23, nº 1 (2005): 163-175. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n23.294>
- Arancibia, Violeta. «La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile». *Temas de la agenda pública* 26 (2009). <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/web/content/uploads/2009/05/la-educacion-de-alumnos-con-talentos-una-deuda-y-una-oportunidad-para-chile.pdf>
- Arévalo-Proañó, Claudia, Yolanda Dávila, Fernanda Álvarez-Cárdenas, María José Peñaherrera-Vélez y Ximena Vélez-Calvo (2019). «El mindfulness para mejorar procesos ejecutivos y cognitivos en niños con altas capacidades». *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology* 5, nº 1 (2019): 429-440. doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1623>
- Aubry, Alexandre, Corentin Gonthier y Béatrice Bourdin. «Explaining the high working memory capacity of gifted children: Contributions of processing skills and executive control». *Acta Psychologica* 218 (2021). doi: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2021.103358>
- Aykutlu, Hasan, Fatih Dereli, Bahadır Turan, Tuğba Türk Kurtça y Onur Bural Dursun. «Gifted Children and Psychiatric Disorders: Is the Risk Increased Compared with Their Peers?». *Gifted Child Quarterly* 68, nº 3 (2024): 226-237. doi: <https://doi.org/10.1177/00169862241239649>
- Baldwin, Lois, Stuart S. Omdal y Daphne Pereles. «Beyond stereotypes: Understanding, recognizing, and working with twice-exceptional learners». *Teaching Exceptional Children* 47, nº 4 (2015): 216-225. doi: <https://doi.org/10.1177/0040059915569361>
- Barbier, Katelijne, Elke Struyf y Vincent Donche. «Teachers' beliefs about and educational practices with high-ability students». *Teaching and Teacher Education* 109 (2022). doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103566>
- Bastos Valentim, Bernadete, Carla Blum Vestena, Cristina Costa-Lobo y Carla Maria de Schipper. «Inteligencia y moralidad en altas capacidades: perspectivas piagetianas». *Acta Scientiarum. Education* 45, nº 1 (2023). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8770487>
- Baudson, Tanja y Johanna Ziemes. «The importance of being gifted: Stages of gifted identity development, their correlates and predictors». *Gifted and Talented International* 31, nº 1 (2016): 19-32. doi: 10.1080/15332276.2016.1194675
- Berlin, Kristoffer S., Natalie A. Williams y Gilbert R. Parra. «An introduction to latent variable mixture modeling (part 1): Overview and cross-sectional latent class and latent profile analyses». *Journal of Pediatric Psychology* 39 (2014): 174-187. doi: 10.1093/jpepsy/jst084
- Blazar, David y Casey Archer. «Teaching to support students with diverse academic needs». *Educational Researcher* 49, nº 5 (2020): 297-311. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X20931226>
- Bloom, Benjamin. *Developing Talent in Young People*. Nueva York: Ballantine, 1985.
- Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 54, p. 119. 4 de marzo de 2024. [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2024/03/04/BOCM-20240304-22.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2024/03/04/BOCM-20240304-22.PDF).
- Calero, María, María Belén García Martín, María Isabel Jiménez, Miguel Kazén y Arsenio Araque. «Self-Regulated Learning and Advantage for High-IQ: Findings from a Research Study». *Learning and Individual Differences* 17 (2007): 328-343. doi: 10.1016/j.lindif.2007.03.012
- Campo, Marta (2016). «Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales». Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2016. <https://eprints.ucm.es/38843/1/T37656.pdf>

- Capponi, Ricardo. *Felicidad sólida: sobre la construcción de una felicidad perdurable*. Santiago de Chile: Zig-Zag, 2019.
- Casino-García, Ana María, Josefa García-Pérez y Lucía Llinares-Insa. «Subjective emotional well-being, emotional intelligence, and mood of gifted vs. unidentified students: A relationship model». *International journal of environmental research and public health* 16, nº 18 (2019): 3266. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>
- Cattell, Raymond. «Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment». *Journal of educational psychology* 54, nº 1 (1963): 1-22.
- Cavilla, Derek. «Thoughts on access, differentiation, and implementation of a multicultural curriculum». *Gifted Education International* 30, nº 3 (2014): 281-287. doi: 10.1177/0261429413486576
- Chandra, Manoj. «Leading differentiated learning for the gifted». *Roeper Review* 41, nº 2 (2019): 102-118. doi: 10.1080/02783193.2019.1585213
- Chung, Yin. «School counselling for the gifted: responding to the social emotional needs of gifted students». En *School Counselling in a Chinese Context: Supporting Students in Need in Hong Kong* editado por Ming-tak HUE, 94-105. Abingdon: Routledge, 2017.
- Clark, Catherine y Ralph Callow. *Educating the Gifted and Talented*. Londres: David Futon Publishers, 2002.
- Clinton, Janet, Ruth Aston y Mira Koelle. «Investigating the key characteristics of effective teachers: A systematic review». Centre for Program Evaluation, (Australian Government Department of Education and Training, 2018). <https://www.education.gov.au/data-and-research-schooling/resources/investigating-key-characteristics-effective-teachers-systematic-review>
- Cowley, Sue. *The Ultimate Guide to Differentiation: Achieving Excellence for All*. Londres: Bloomsbury Publishing, 2018.
- Cross, Tracy y Paula Olszewski-Kubilius (eds.). *Conceptual frameworks for giftedness and talent development*. Austin: Prufrock Press, 2020.
- Dai, David Yun y Fei Chen. «Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice». *Gifted Child Quarterly* 57, nº 3 (2013): 151-168. doi: <https://doi.org/10.1177/0016986213490020>
- Dai, David Yun. *The Nature and Nurture of Giftedness: A New Framework for Understanding Gifted Education*. Nueva York: Teachers College Press, 2010.
- Davidson, Janet y Robert J. Sternberg. «The role of insight in intellectual giftedness». *Gifted Child Quarterly* 28 (1984): 58-64. doi: <https://doi.org/10.1177/001698628402800203>
- Deci, Edward L., y Richard M. Ryan. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press, 1985.
- Delisle, James. «To be or to do: Is a gifted child born or developed?». *Roeper Review* 26, nº 1 (2003): 12-13. doi: <https://doi.org/10.1080/02783190309554232>
- Desmet, Ophélie, Nielsen Pereira y Jean S. Peterson. «Telling a tale: How underachievement develops in gifted girls». *Gifted Child Quarterly*, 64, nº 2 (2020): 85-99. doi: <https://doi.org/10.1177/001698621988863>
- Duplenne, Leo, Béatrice Bourdin, Damien N. Fernandez, Geoffrey Blondelle y Alexandre Aubry. «Anxiety and Depression in Gifted Individuals a Systematic and Meta-Analytic Review». *Gifted child quarterly* 68, nº 1 (2024): 65-83. doi: <https://doi.org/10.1177/00169862231208922>
- Ekman, Paul. «Expression and the nature of emotion». En *Approaches to emotion* editado por Klaus Scherer y Paul Ekman, 319-343. Londres: Routledge, 1984.
- Ekman, Paul y Richard J. Davidson. *The nature of emotion: Fundamental questions*. Oxford University Press, 1994.
- Ericsson, Anders y Robert Pool. *Peak: How to Master Almost Anything*. Boston: Houghton Mifflin, 2016.

- Erwin, Jesse. «Prevalence and impact of peer victimization among gifted children». Disertación para optar al grado de doctor. Universidad de California, Berkeley, 2015. [https://escholarship.org/content/qt3749m417/qt3749m417\\_noSplash\\_977095a1629fdc0ba35ed0e84a22de73.pdf?t=ny5xa1](https://escholarship.org/content/qt3749m417/qt3749m417_noSplash_977095a1629fdc0ba35ed0e84a22de73.pdf?t=ny5xa1)
- Feldman, Robert S. *Psicología con aplicaciones*. Nueva York: Mc Graw Hill, 2022.
- Fuster, Joaquín. *Memory in the Cerebral Cortex: An Empirical Approach to Neural Networks in the Human and Nonhuman Primate*. Academic Press, 2015.
- , 2024. «La caducidad del cerebro es la demencia». *La voz de Galicia*. 7 de enero de 2024. <https://www.lavoz-degalicia.es/noticia/lavozdelasalud/enfermedades/2024/01/07/joaquin-fuster-hablar-idioma-ayuda-memoria/00031704645965020721524.htm>
- Gaesser, Amy. «Befriending anxiety to reach potential: Strategies to empower our gifted youth». *Gifted child today* 41, n° 4 (2018): 186-195. doi: <https://doi.org/10.1177/1076217518786983>
- Gagné François. «Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory». *High Ability Studies* 15, n° 2 (2004): 119-147. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- , 2015. «De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD». *Revista de educación* 368: 12-39. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- , 2018. «Academic talent development: Theory and best practices». En *APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent* editado por Steven I. Pfeiffer, Elizabeth Shaunessy-Dedrick y Megan Foley, 163-183. American Psychological Association, 2018. doi: <https://doi.org/10.1037/0000038-011>
- Galton, Francis. *Hereditary genius: an enquiry into its laws and consequences*. Londres: McMillan, 1869.
- Gardner, Howard. *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books, 1983.
- , 1993. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- , 1999. *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21<sup>st</sup> century*. Nueva York: Basic Books.
- Golberg, Elkhonon. *El cerebro ejecutivo; lóbulos frontales y mente civilizada*. Barcelona: Crítica, 2004.
- Gold, James, Karen Berman, Christopher Randolph y Terry Goldberg. «PET validation of a novel prefrontal task». *Neuropsychology* 10, n° 1 (1996): 3-10. doi: [10.1037/0894-4105.10.1.3](https://doi.org/10.1037/0894-4105.10.1.3)
- Golle, Jessika, Trudie Schils, Lex Borghans y Norma Rose. «Who Is Considered Gifted from a Teacher's Perspective? A Representative Large-Scale Study». *Gifted child quarterly* 67, n° 1 (2023): 64-79. doi: <https://doi.org/10.1177/0016986222110402>
- Gómez, Olimpia y Nazira Calleja. «Regulación emocional: definición, red nomológica y medición». *Revista Mexicana de Investigación Psicológica (RMIP)* 8, n° 1 (2016): 96-117. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinpsi/mip-2016/mip161g.pdf>
- Gómez-Puerta, Marcos, Rosabel Rodríguez y Esther Chiner. *Guía de recomendaciones para la atención del alumnado universitario con altas capacidades intelectuales*. España: Limencop, 2023. <https://www.uah.es/export/sites/uah/es/conoce-la-uah/compromiso-social/igualdad/.galleries/Unidad-de-Igualdad/Guia-de-recomendaciones-para-la-atencion-al-alumnado-universitario-con-altas-capacidades-intelectuales.pdf>
- González Urbina, Andrea, María Paz Gómez Arrízaga y María Leonor Conejeros Solar. «Caracterización del perfeccionismo en estudiantes con alta capacidad: un estudio de casos exploratorio». *Revista de Psicología (PUCP)* 35, n° 2 (2017): 605-640. doi: <https://dx.doi.org/10.18800/psico.201702.008>
- Grau, Salvador y María Dolores Prieto. «La formación de profesores de Primaria con alumnos superdotados». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 27 (1996): 127-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129596>

- Grinshtain, Yael y Shirley Miedijensky. «Available and Desirable Resources for Gifted Children in Israel's Rural and Central Regions: Parents and Educators' Perspectives». *Journal for the Education of the Gifted* 47, n°2 (2024): 132-161. doi: <https://doi.org/10.1177/01623532241235929>
- Gross, James J. y Oliver P. John. «Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being». *Journal of Personality and Social Psychology* 85, n°2 (2003): 348-362. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Guilford, Joy. *The nature of human intelligence*. Nueva York: Mc Graw Hill, 1968.
- Guthrie, Kate. «The weight of expectations: a thematic narrative of gifted adolescent girls' reflections of being gifted». *Roeper Review* 42, n° 1 (2020): 25-37. doi: <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1690080>
- Gutiérrez, Fernanda, Carolina Oliva, Marcelo Otárola, Dominique Pinot, Josefina Sánchez y Gracia Navarro (ed.) *Desarrollo profesional docente y directivo para el enriquecimiento curricular en escuelas de la región del Biobío*. Concepción: Universidad de Concepción, 2022. <https://sites.google.com/talentosudec.cl/talentoescuela/materiales/enriquecimiento>
- Hambrick, David Z., Guillermo Campitelli y Brooke N. Macnamara. *The Science of Expertise: Behavioral, Neural, and Genetic Approaches to Complex Skill*. Abingdon: Routledge, 2018.
- Hamlin, David y Paul E. Peterson. «Homeschooling skyrocketed during the pandemic, but what does the future hold?». *Education Next* 22, n° 2 (2022): 18-24. <https://www.educationnext.org/homeschooling-skyrocketed-during-pandemic-what-does-future-hold-online-neighborhood-pods-cooperatives/>
- Hamilton, Rashea, D. Betsy McCoach, M. Shane Tutwiler, Del Siegle, E. Jean Gubbins, Carolyn M. Callahan, Annalisa V. Brodersen y Rachel U. Mun. «Disentangling the roles of institutional and individual poverty in the identification of gifted students». *Gifted Child Quarterly* 62, n° 1 (2018): 6-24. doi: <https://doi.org/10.1177/0016986217738053>
- Hately Shan y Geraldine Townend G. «A qualitative meta-analysis of research into the underachievement of gifted boys». *Australasian Journal of Gifted Education* 29, n° 1 (2020): 6-22. doi: <https://search.informit.org/doi/10.3316/INFORMIT.078854752991154>
- Hernández, Daniel y Marta Gutiérrez. «El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual». *Revista de Educación* 364, n°1 (2014): 251-272. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4684867>
- Hornstra, Lisette, Anouke Bakx, Sven Mathijssen y Jaap Denissen. «Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective». *Learning and Individual Differences* 80 (2020). doi: 10.1016/j.lindif.2020.101871
- Jackson, Susan y Jean Peterson. «Depressive Disorder in Highly Gifted Adolescents». *The Journal of Secondary Gifted Education* 14, n° 3 (2003): 175-186. <https://doi.org/10.4219/jsge-2003-429>
- Jolly, Jennifer y Jennifer Robins. Australian gifted and talented education: An analysis of government policies». *Australian Journal of Teacher Education* 46, n° 8 (2021); 70-95. doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n8.5>
- Juusenaho, Riitta. «Modelos utilizados en Finlandia para el enriquecimiento curricular». Conferencia realizada en la Universidad de Concepción, agosto 2022.
- Kanevsky, Lannie. «Deferential Differentiation: What Types of Differentiation Do Students Want». *Gifted Child Quarterly* 55, n° 4 (2015): 279-299. doi: <https://doi.org/10.1177/0016986211422098>
- Klimecká, Eva. «Advantages and disadvantages of being 'gifted': perceptions of the label by gifted pupils». *Research Papers in Education* 38, n° 6 (2022): 902-923. doi: <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2065523>
- Kowalske Doss, Kristy y Lisa Bloom. «Mindfulness in the middle school classroom: Strategies to target social and emotional well-being of gifted students». *Gifted Education International* 34, n°2 (2018): 181-192. doi: <https://doi.org/10.1177/0261429417716352>

- Laine, Sonja y Kirsi Tirri. «How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students». *High Ability Studies* 27, nº 2 (2016): 149-164. doi: 10.1080/13598139.2015.1108185
- Lubinski David y Camilla P. Benbow. «Intellectual Precocity: What Have We Learned Since Terman?». *Gifted Child Quarterly* 65, nº 1 (2021): 3-28. doi: <https://doi.org/10.1177/0016986220925447>
- Lubinski, David, Camilla P. Benbow y Harrison J. Kell. «Life paths and accomplishments of mathematically precocious males and females four decades later». *Psychological Science* 25, nº 12 (2014): 2217-32. doi: <https://doi.org/10.1177/0956797614551371>
- Makel Mathew C., Kendal N. Smith, Erin M. Miller, Scott J. Peters y Matthew T. McBee. «Collaboration in Giftedness and Talent Development Research». *Journal for the Education of the Gifted* 43, nº 2 (2020): 91-107. doi: <https://doi.org/10.1177/0162353220912019>
- Mammadov Sakhavat y Thomas J. Ward. «Exploring the Relations Between Personality, Implicit Theories, and Subjective Well-Being Among High-Ability Undergraduate Students». *Gifted child quarterly* 67, nº 1 (2023): 28-43. doi: <https://doi.org/10.1177/001698622211078>
- Matthews, Michael S., Jennifer L. Jolly, Matthew C. Makel, Ahmed Almhawes, Kimberleigh S. Daniels y Julia H. Wojciechowski. «Considerations of Academically Talented Students' Homeschooling Families for Returning to Traditional Schools». *Gifted Child Quarterly* 68, nº 2 (2024): 137-153. doi: <https://doi.org/10.1177/00169862231222210>
- Mayer, Richard. *Thinking, problem solving, cognition*. Nueva York: W. H. Freeman 1992
- McNamara, Sylvia y Gill Moreton. *Understanding differentiation: A teachers guide*. Londres: Routledge Crossref, 2016.
- Méndez Sánchez, María Andrea y Tatiana Ghitis Jaramillo. «La creatividad: Un proceso cognitivo, pilar de la educación». *Estudios pedagógicos* 41, nº 2 (2015): 143-155. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200009>
- Mendioroz Ana, Pilar Rivero y Elena Aguilera. «Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva». *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado* 23, nº 1 (2019): 265-284. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>
- Mills, Carol. «Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students». *Gifted Child Quarterly* 47, nº 4 (2003): 272-281. doi: 10.1177/001698620304700404
- Mustafa, Sevim, Naim Fanaj y Erika Melonashi. «Issues of Moral Development and Education in Gifted and Talented». *Polis* 20, nº 2 (2021): 56-72. doi: <https://doi.org/10.58944/ewfw8404>
- Napier, Rebecca, Jane Jarvis, Julie Clark y R. John Halsey. «Influences on Career Development for Gifted Adolescent Girls in Selective Academic Programs in Australia». *Gifted child quarterly* 68, nº 1 (2024): 49-64. doi: <https://doi.org/10.1177/00169862231201604>
- Navarro, Saldaña Gracia, Gabriela Flores-Oyarzo e Isidora Lavín. «Visión de madres y padres sobre el efecto de la participación en un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular, en la autoestima de sus hijos e hijas doblemente excepcionales». *Revista Electrónica de Trabajo Social* 25 (2022): 33-41. <https://trabajosocial.udec.cl/wp-content/uploads/2023/08/REVISTA-TS-UDEC-25-2022.pdf>
- Navarro Saldaña, Gracia, Gabriela Flores-Oyarzo y Josefina Rivera Illanes. «Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno». *Calidad en la Educación* 55, (2021): 6-40. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1007>
- Navarro Saldaña, Gracia, Gabriela Flores-Oyarzo y María Gracia González. (2022). «Estudiantes con alta capacidad: explorando su distribución según tipo de establecimiento educativo». *Liberabit* 28, nº 1 (2022). doi: <https://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2022.v28n1.02>
- Navarro, Jessica, M. Dolores Vara, Ausias Cebolla y Rosa M. Baños. «Validación psicométrica del cuestionario de regulación emocional (ERQ-CA) en población adolescente española». *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes* 5, nº 1 (2018): 9-15. doi: 10.21134/rpcna.2018.05.1.1

- Navarro, José, Pedro Ramiro, José M. López, Manuel Aguilar, M. Acosta y Juan Montero. «Mental Attention in Gifted and Nongifted Children». *European Journal of Psychology of Education* 21 (2006): 401-411. doi: 10.1007/BF03173510
- Nicholas, María, Andrew Skourdoumbis y Ondine Bradbury. «Meeting the Needs and Potentials of High-Ability, High-Performing, and Gifted Students via Differentiation». *Gifted Child Quarterly* 68, n° 2 (2024): 154-172. doi: <https://doi.org/10.1177/00169862231222225>
- Olszewski-Kubilius, Paula, Rena F. Subotnik y Frank C. Worrell. «Conceptualizations of Giftedness and the Development of Talent: Implications for Counselors». *Journal of Counseling and Development* 93 (2015): 143-152. doi: <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00190.x>
- Panadero, Ernesto y Jesús Alonso Tapia. «¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje». *Anales de Psicología* 30, n° 2 (2014): 450-462. doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Papadopoulos, Dimitrios. «Parenting the Exceptional Social-Emotional Needs of Gifted and Talented Children: What Do We Know?». *Children* 8, n° 11 (2021): 953. doi: <https://doi.org/10.3390/children8110953>
- Pedale, Tiziana, Aurelie Fontan, Filip Grill, Fredrik Bergström y Johan Eriksson. «Nonconscious information can be identified as task-relevant but not prioritized in working memory». *Cereb Cortex* 33, n° 5 (2023): 2287-2301. doi: 10.1093/cercor/bhac208
- Peebles, Jodi L., Sal Mendaglio y Michelle McCowan. «The Experience of Parenting Gifted Children: A Thematic Analysis of Interviews with Parents of Elementary-Age Children». *Gifted child quarterly* 67, n° 1 (2023): 18-27. doi: <https://doi.org/10.1177/00169862221120418>
- Peters, Scott J., Michael S. Matthews, Matthew T. McBee y D. Betsy McCoach. *Beyond gifted education: Designing and implementing advanced academic programs*. Londres: Routledge, 2021.
- Peters, Scott J., Tamara Stambaugh, Matthew C. Makel, Lindsay Ellis-Lee, Matthew T. McBee, D. B. McCoach y Kiana R. Johnson. «The CASA Criteria for Evaluating Gifted and Talented Identification Systems Cost, Alignment, Sensitivity, and Access». *Gifted child quarterly* n° 67, n° 2 (2023): 137-150. doi: <https://doi.org/10.1177/00169862221124887>
- Phillipson, Shane y Maria McCann (eds.). *Conceptions of giftedness: Socio-cultural perspectives*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.
- Pianta, Robert y Arya Ansari. «Does Attendance in Private Schools Predict Student Outcomes at Age 15? Evidence From a Longitudinal Study». *Educational Researcher* 47, n° 7 (2018): 419-434. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X18785632>
- Piirto, Jane. *Understanding Those Who Create*. Scottsdale: Great Potential Press, 1998.
- Pineda, David, Rosa M. Valiente, Paloma Chorot, José Antonio Piqueras y Bonifacio Sandín. «Invarianza factorial y temporal del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) [Factorial and temporal invariance of a Spanish version of the Emotional Regulation Questionnaire (ERQ)]». *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica* 23, n° 2 (2018): 109-120. doi: 10.5944/rppc.vol.23.num.2.2018.21823
- Pirovano, María. «La inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes talentosos. Perspectivas». *Revista científica de la Universidad de Belgrano* 2, n° 1 (2019): 38-50. <https://revistas.ub.edu.ar/index.php/Perspectivas/article/view/51>
- Prast, Emilie, Eva Van de Weijer-Bergsma, Evelyn. Kroesbergen y J.E.H. Van Luit. «Readiness-based differentiation in primary school mathematics: Expert recommendations and teacher self-assessment». *Frontline Learning Research* 3, n° 2 (2015): 90-116. doi:10.14786/flr.v3i2.163
- Quílez, Alberto y Raquel Lozano. «Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa». *Enseñanza & Teaching* 38 (2020): 69-85. doi: <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Reis, Sally M., Susan M. Baum y Edith Burke. «An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications». *Gifted Child Quarterly* 58, n° 3 (2014): 217-230. doi: <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>

- Reis, Sally M., C. Little, E. Fogarty, A. Housand, B. Housand, S. Sweeny, R. Eckert y L. Muller. «Case studies of Successful Schoolwide Enrichment Model-Reading (SEM-R) classroom implementations. National Research Center on the Gifted and Talented». *International Journal for Talent Development and Creativity* 6, n° 1 (2018): 63-86. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1296700.pdf>
- Reis, Sally M., E. Jean Gubbins Chistine Briggs, Fedric J. Schreiber F, Susannah Richards, Joan Jacobs, Rebecca Eckert, Joseph S. Renzulli. «Reading instruction for talented readers: Case studies documenting few opportunities for continuous progress». *Gifted Child Quarterly* 48, n° 4 (2004): 315-338. doi: 10.1177/001698620404800406
- Renzulli, Joseph S. y Sally M. Reis. *The Schoolwide Enrichment Model: A How-To Guide for Educational Excellence*. (Nueva York: Routledge, 2014).
- Renzulli, Joseph S. «What makes giftedness? Reexamining a definition». *Phi Delta Kappan* 60 (1978): 180-184.
- , 2016. «The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented». En *Reflections on Gifted Education: Critical Works by Joseph S. Renzulli and Colleagues*, editado por Sally M. Reis, 193-210. (Waco: Prufrock Press).
- , 2016. «The three ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity». En *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues*, editado por Sally M. Reis, 55-90. (Texas: Prufrock Press Inc.).
- Rinn, Anne. «Social and emotional considerations for gifted students». En *APA handbook of giftedness and talent American Psychological Association*, editado por Steven I. Pfeiffer, Elizabeth Shaunessy-Dedrick y Megan Foley (2018), 453-464. doi: <https://doi.org/10.1037/0000038-029>
- , 2024. «A Critique on the Current State of Research on the Social and Emotional Experiences of Gifted Individuals and a Framework for Moving the Field Forward». *Gifted child quarterly* 68, n° 1: 34-48. doi: <https://doi.org/10.1177/0016986223119778>
- Rocha Janet, Brian Cabral, Erin Chen, Carlos Rodríguez y Clyde W. Yancy. «Integrative Supports, Resources, and Opportunities—Exploring and Expanding Urban High School Students’ Science Identity: A Longitudinal Qualitative Study». *Gifted child quarterly* 67 (2023): 44-63. doi: 10.1177/00169862221119209
- Rocha, Alberto, Leandro S. Almeida y Ramón García Perales. «Comparison of gifted and non-gifted students’ executive functions and high capabilities». *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 8, n° 4 (2020):1397-1409. [https://www.aneis.org/wp-content/uploads/2020/12/jegys\\_2020.pdf](https://www.aneis.org/wp-content/uploads/2020/12/jegys_2020.pdf)
- Ruz Fuenzalida, Carlos. «Construcción y trayectoria del currículum en Chile: una perspectiva desde las nuevas bases curriculares para 3° y 4° medio». *Revista Saberes Educativos* 4, n° 1 (2020): 22-36. doi: <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.55896>
- Sahlberg, Pasi. *El cambio educativo en Finlandia ¿Qué puede aprender el mundo?* Barcelona: Paidós, 2013.
- Sajedifard, Mohammad y Narminolsadat Shahgoli. «A neglected practice in Iran: EFL teachers’ differentiation for gifted students in rural schools». *Journal for the Education of the Gifted* 43, n° 3 (2020): 270-290. doi: <https://doi.org/10.1177/0162353220932998>
- Sánchez, María. «Intervención en competencias socio-emocionales en niños/as y adolescentes con Sobredotación Intelectual». Tesis de pregrado, Universidad de Jaén, 2014. [https://crea.ujaen.es/bitstream/10953.1/954/1/TFG\\_S%C3%A1nchezAd%C3%A1n%2CMar%C3%ADaDalsabel.pdf](https://crea.ujaen.es/bitstream/10953.1/954/1/TFG_S%C3%A1nchezAd%C3%A1n%2CMar%C3%ADaDalsabel.pdf)
- Seligman, Martin. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Detroit: Free Press, 2011.
- Siegle, Del y D. Betsy McCoach. «Making a Difference: Motivating Gifted Students Who Are Not Achieving». *Teaching Exceptional Children* 38, n° 1 (2005): 22-27. doi: 10.1177/004005990503800104.
- Smith, Susen. «A dynamic differentiation framework for talent enhancement: Findings from syntheses and teachers’ perspectives». *Australasian Journal of Gifted Education* 24, n° 1 (2015): 59-72. doi:10.21505/ajge.2015.0008

- Sowa, Claudia J., Jay McIntire, Kathleen May y Lori Bland. «Social and emotional adjustment themes across gifted children». *Roeper Review* 17, nº 2 (1994): 95-98. doi: <https://doi.org/10.1080/02783199409553633>
- Speirs-Neumeister, Kristie. «Maximizing the Potential of Twice-Exceptional Learners: creating a Framework of Stakeholder Supports». *Gifted child quarterly* 68, nº 1 (2024): 19-33. doi: <https://doi.org/10.1177/0016986223119369>
- Steenbergen-Hu, Saiying y Paula Olszewski-Kubilius. «Gifted Identification and the Role of Gifted Education: A Commentary on Evaluating the Gifted Program of an Urban School District Using a Modified Regression Discontinuity Design». *Journal of Advanced Academics* 27, nº 2 (2016): 99-108. <https://doi.org/10.1177/1932202X16643836>
- Sternberg, Robert. *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- , 1986. «A triarchic theory of intellectual giftedness». En *Conceptions of giftedness* editado por Robert J. Sternberg y Janet Davidson, 223-43. Nueva York: Cambridge University Press.
- , 1988a. «Mental Self-Government: A Theory of Intellectual Styles and Their Development». *Human Development* 31: 197-224. doi: <https://doi.org/10.1159/000275810>
- , 1988b. «Intellectual styles». En *The Triarchic mind: A new theory of human intelligence* editado por Robert J. Sternberg. Londres: Penguin Books.
- , 1990. «Intellectual styles: theory and classroom implications». En *Learning styles and thinking styles*, editado por Pressein et al. Washington: National Education Association.
- , 2001. «Giftedness as developing expertise: a theory of the interface between high abilities and achieved knowledge». *High Ability Studies* 12:159-179. doi: 10.1080/13598130120084311
- , 2024. «A Duplex Model for Giftedness». *Gifted Child Quarterly* 68, nº 2: 91-106. doi: <https://doi.org/10.1177/001698622312177>
- Sternberg, Robert J y D. Ambrose (eds.). *Conceptions of giftedness and talent*. Londres UK: Palgrave-Macmillan, 2021.
- Sternberg, Robert J. y Janet Davidson. *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- Subotnik, Rena F. «Developmental transitions in giftedness and talent: Adolescence into adulthood». En *The development of giftedness and talent across the life span*, editado por Frances Degen Horowitz, Rena F. Subotnik y Dona Matthews, 155-170. American Psychological Association, 2009. doi: <https://doi.org/10.1037/11867-009>
- Subotnik, Rena F., Paula Olszewski-Kubilius y Frank Worrell. «The Talent Development Megamodel: A domain-specific conceptual framework based on the psychology of high performance». En *Conceptions of giftedness and talent*, editado por Robert J. Sternberg y Don Ambrose, 425-442. Londres: Palgrave Macmillan, 2021.
- , 2011. «Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science». *Psychological science in the public interest* 12, nº 1: 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Tannenbaum, Abraham. «Giftedness: A Psychosocial approach». En *Conceptions of giftedness*, editado por Robert J. Sternberg y Janet Davidson, 223-43. Nueva York: Cambridge University Press, 1986.
- Terman, Lewis. *Mental and physical traits of a thousand gifted children. Genetic Studies of Genius, Volume 1*. Stanford University Press, 1925.
- Thorndike Edward, «Intelligence and its uses». *Harper's Magazine* 140, (1920): 227-235.
- Thurstone Louis. *Aptitudes mentales primarias*. Madrid, España: TEA Ediciones, 1938.
- Tomlinson, Carol. *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2017.



- Torrance, Paul. *Research review for the Torrance Test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. Bensenville: Scholastic Testing Service, Inc., 2008.
- Turanzas, Jorge, José R. Cordón y José M. Mestre. «Evaluating the APAC (Mindfulness for Giftedness) Program in a Spanish Sample of Gifted Children: A Pilot Study». *Mindfulness* 11, n° 3 (2020). doi:10.1007/s12671-018-0985-1
- Ullén, Fredrik, David Hambrick, Miriam Mosing. «Rethinking expertise: a multi-factorial gene-environment interaction model of expert performance». *Psychological Bulletin* 142, n° 4 (2016): 427-446. doi: 10.1037/bul0000033
- Vega, María Antonia. «Los procesos de memoria en niños de altas habilidades intelectuales». Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense, 1991. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=135475>
- Verdejo-García, Antonio y Antoine Bechara. «Neuropsicología de las Funciones ejecutivas». *Psicothema* 22, n° 2 (2010): 227-35. <https://www.psicothema.com/pdf/3720.pdf>
- Vernon, Phillip. *The structure of human abilities*. Londres: Methuen y Co. Ltd., 1950.
- Wai, Jonathn, David Lubinski, Camilla Benbow y James Steiger. «Accomplishment in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) and its relation to STEM educational dose: A 25-year longitudinal study». *Journal of educational psychology* 102, n° 4 (2010): 860-871. doi:10.1037/a0019454
- Wechsler David. *The measurement of adult intelligence*. USA: Waverly Press, 1939.
- , 1949. *Manual for the Wechsler intelligence scale for children*. USA: The Psychological corporation.
- , 1967. *Manual for the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (intelligence. Scale for children)*. USA: The Psychological corporation.
- Willingham, Daniel. *Why Don't Students Like School? A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom*. Wiley & Sons, 2009.
- Winsor, Denise y Christian E. Mueller. «Depression, suicide, and the gifted student: A primer for the school psychologist». *Psychology in the Schools* 57, n° 10 (2020): 1627-1639. <https://doi.org/10.1002/pits.22416>
- Worrell, Frank, Rena Subotnik, Paula Olszewski-Kubilius y Dante D. Dixson. «Gifted Students». *Annual Review of Psychology* 70, n° 1 (2019): 551-576. doi: 10.1146/annurev-psych-010418-102846
- Yao, Zhu, Catherine Rawlinson y Richard Hamilton. «Listen to the Voices of Gifted Chinese Students in New Zealand Culturally Responsive Framework». *Gifted child quarterly* 68, n° 1 (2024): 3-18. doi: <https://doi.org/10.1177/00169862231193700>
- Zañartu, Isidora y Claudia Pérez. «Los efectos negativos del uso de la etiqueta de superdotación: una revisión narrativa». *Revista Brasileira de Educação Especial* 29 n° 6 (2023). doi:10.1590/1980-54702023v29e0002
- Zeidner, Moshe y Gerald Matthews. «Emotional intelligence in gifted students». *Gifted education international* 33, n° 2 (2017): 163-182. doi: <https://doi.org/10.1177/0261429417708879>
- Ziegler, Albert. «The Actiotope Model of Giftedness». En *Conceptions of giftedness*, editado por Robert J. Sternberg y Janet Davidson, 411-436. Cambridge University Press, 2005. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.024>
- Ziegler, Albert, Wilma Vialle y Bastian Wimmer. «The actiotope model of giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions». En *Exceptionality in East Asia* editado por Shane N. Phillipson, Heidrun Stoeger y Albert Ziegler, 1-17. Londres: Routledge, 2013.
- Ziernwald, Lisa, Delia Hillmayr y Doris Holzberger. «Promoting high-achieving students through differentiated instruction in mixed-ability classrooms. A systematic review». *Journal of Advanced Academics* 33, n° 4 (2022): 540-573. doi: <https://doi.org/10.1177/1932202X2211129>

## Documentos de trabajo y contribuciones

- Armasu Lavinia, Helga Gudenschwager, Loreto Martínez, Gracia Navarro, Alejandro Proestakis, Carolina Vidal y Alejandro Villalobos. «Acta de reunión telemática de directores de la red de programas de talentos de universidades chilenas», 28 octubre de 2021.
- Casino García, Ana María. «Proyecto para la formación y empoderamiento de profesores de estudiantes con altas capacidades». Contribución para la autora, 2024.
- Gudenschwager Gruebler, Helga. «Programa PROENTA UFRO». Contribución para la autora, 2024.
- Guzmán Rivera, Catalina. «Programa ALTA UCh». Contribución para la autora, 2024.
- Herce, Pilar. «Proyecto de innovación educativa en la universidad de Valencia: identificación y promoción del talento del alumnado universitario». Contribución para la autora, 2024.
- Ibáñez García, Alba. «Proyecto Amentúrate: mentorías para alumnado preuniversitario con altas capacidades de Cantabria». Contribución para la autora, 2024.
- Navarro Saldaña, Gracia. «Caracterización de las relaciones interpersonales en estudiantes con altas capacidades; un estudio cualitativo por entrevistas». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2024.
- , 2024. «Moralidad en estudiantes con altas capacidades; un estudio cualitativo por entrevistas». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2024.
- , 2021. «Informe de admisión a Talentos UdeC». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.
- , 2020. «Informe anual Talentos UdeC, apartado proceso admisión 2020 para 2021». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.
- , 2013. «Informe de pasantía en sistema educativo finés: centro educativo, universidad y organismo estatal». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.
- , 2006. «Estudio comparativo del comportamiento en sala de clases, entre estudiantes con y sin altas capacidades, según la percepción de 48 profesores de enseñanza básica de las comunas de Chiguayante, Concepción, Talcahuano y San Pedro de la Paz». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.
- Navarro Saldaña, Gracia y González-Navarro, María Gracia. «Informe proceso de admisión Talentos UdeC». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2021.
- Proestakis, Alejandro. «Programa DeLTA UCN». Contribución para la autora, 2024.
- Quílez, Alberto. «Proyecto Aula de Desarrollo de Capacidades». Contribución para la autora, 2024.
- Ramos Santana, Genoveva y Amparo Pérez Carbonell. «Síntesis del PíEE Aprendizaje Basado en Proyectos de Investigación para el Desarrollo del Talento y las Altas Capacidades Intelectuales en la Universitat de València». Contribución para la autora, 2024.
- Villalobos Martínez, Alejandro. «Programa Semilla UCM». Contribución para la autora, 2024.



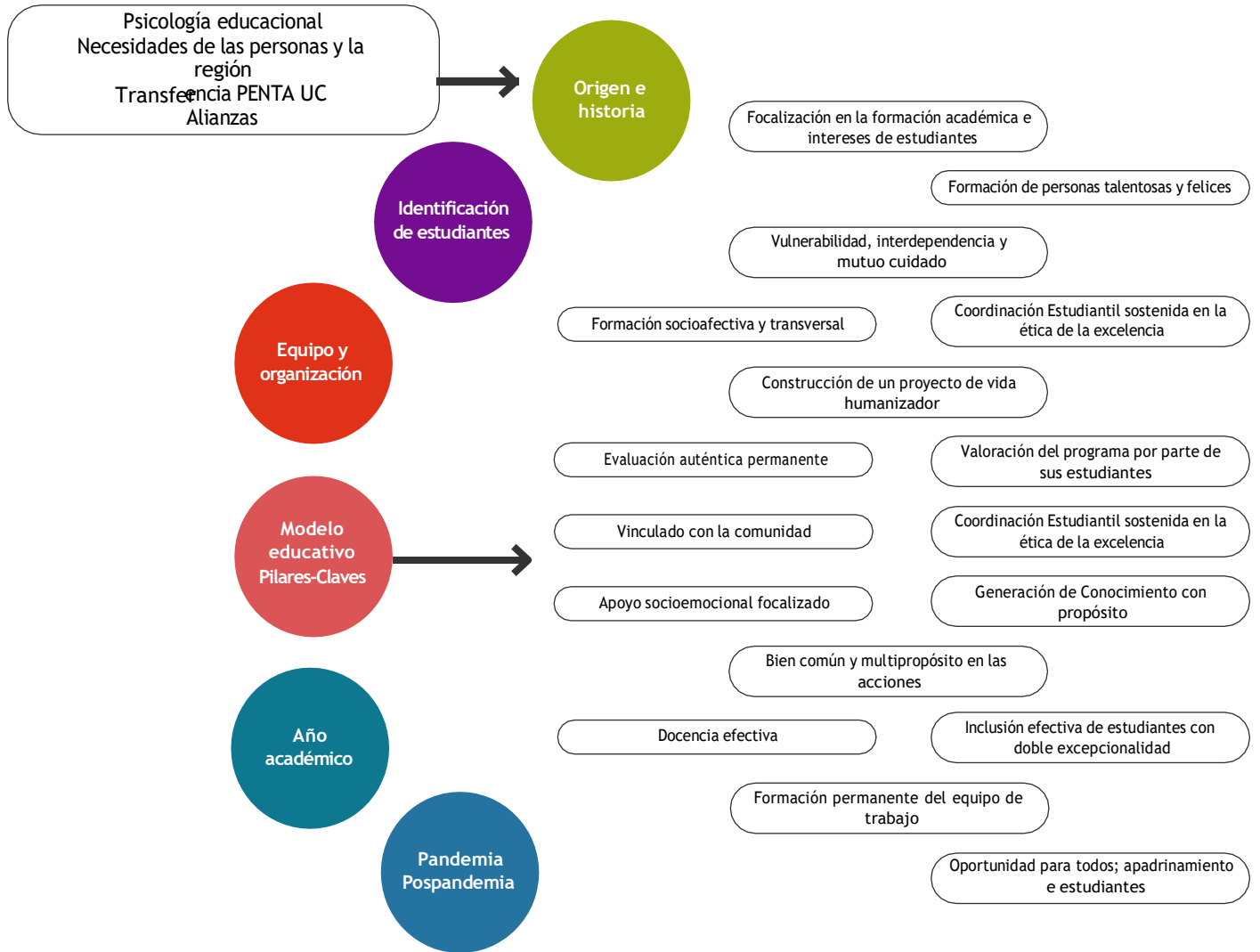
## ¿Qué es Talentos UdeC y qué hizo posible su existencia y aportes a la vida de las personas que participaron entre los años 2004 y 2023?

En este capítulo describo el programa Talentos UdeC en todos sus componentes, su historia y desarrollo y su origen en la Psicología educacional. Sistematizo las claves que pueden contribuir a comprender sus bases y aportes a las personas.

Figura 1. Organización de contenido del capítulo

## TALENTOS UDEC

Enriquecimiento educativo extracurricular para la equidad e inclusión de personas con altas capacidades





## Descripción, origen e historia

El programa Talentos UdeC (en adelante Talentos UdeC o el Programa) se diseñó en el año 2003. Surgió desde la Psicología educacional en respuesta a la carencia de oportunidades en la región del Biobío para la inclusión educativa de estudiantes con altas capacidades. Generó efectos cognitivos, afectivos, sociales y económicos en quienes participaron dos o más años, entre los años 2004 y 2023. A continuación, describiré sus principales características en relación con su propósito.

Talentos UdeC es un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular, complementario a la educación regular, al que se integran niños, jóvenes y adultos, dispuestos a realizar voluntariamente el proceso de actualización de su potencial para lograr desempeños sobresalientes e integrales, ya sea en el rol de estudiante, profesor o colaborador. En el período 2004-2023 buscó el fortalecimiento del capital personal y del capital social, promoviendo el desarrollo y la salud mental de las personas, y la construcción y mantención de alianzas sociales para el bien común. Ofreció una oportunidad educativa complementaria a la educación regular para actualizar el potencial y promover la salud mental de personas con altas capacidades no solo de los niños, niñas y jóvenes estudiantes, sino también de los adultos(as) que conformaron su comunidad. Promovió factores personales, interpersonales y contextuales que favorecían la actualización del potencial de cada uno de sus participantes y lo hacía con herramientas que provenían de diferentes disciplinas, principalmente desde la Psicología educacional.

Las personas que participaban, integraban una comunidad educativa que era permanente a la que se accedía voluntariamente. Esta comunidad se sostenía en vínculos afectivos y en la ética de la excelencia, sus integrantes realizaban acciones específicas para ser mejores personas ayudando a otras a ser mejores, fomentando y valorando la excelencia en el trabajo y en el estudio. Así, quienes participaron en Talentos UdeC durante ese período buscaron, con dedicación, esfuerzo, perseverancia y cooperación, la calidad y oportunidad en la planificación, implementación y evaluación de sus tareas y responsabilidades. Ejercieron y promovieron la responsabilidad social, cultivando alianzas sociales para la prosocialidad y el bien común, las cuales reflejaban una opción por acciones que contribuían a conciliar la satisfacción de las propias necesidades con el aporte a la satisfacción de necesidades de los demás, para la sobrevivencia y desarrollo humano sostenible.

Quienes participaron en el Programa utilizaban procedimientos y acciones multipropósitos y la evaluación permanente de ellos. Diseñaban cada actividad pensando en que pudiera servir para varios fines relacionados con el propósito y los objetivos de Talentos UdeC y optaban por aquellas acciones que contribuían a varios propósitos a la vez. Cada acción era un reflejo del compromiso, respeto y valoración de su comunidad hacia la Universidad de Concepción; institución que se prestigió mediante el comportamiento público que sus integrantes realizaban dentro y fuera de ella, en espacios físicos y virtuales, y en el discurso oral y escrito.

En las siguientes páginas me referiré a la Psicología educacional como disciplina científica desde la cual se originó el Programa. Luego abordaré sus inicios, destacando el contexto, localización y propósitos. Finalmente, a su proceso de institucionalización y desarrollo como programa.

Son veinte años de historia que he decidido compartir, años de esfuerzo, dedicación, compromiso y cariño de muchas personas a quienes espero representar. Lo escribo pensando en que servirá para que otros(as) sigan promoviendo la inclusión educativa de personas dotadas, diseñando implementando y evaluando programas para ello.



## Psicología educacional: herramientas y programas psicoeducativos

La educación es un proceso individual-social y orientado valóricamente tanto en su desarrollo como en sus objetivos. Si bien el aprendizaje ocurre en un ambiente sociocultural, el protagonista del proceso es la persona que aprende y, en último término, son sus capacidades las que permiten que el aprendizaje ocurra. Los objetivos de la educación apuntan tanto al desarrollo de la persona, de su capacidad crítica, actitud creadora y autorrealización como también a su inserción, integración y aporte a la sociedad, de acuerdo con lo que socialmente se haya definido como importante o necesario. Aun cuando alude a la idea de modificación, transformación, desarrollo y perfeccionamiento de quien recibe la educación, la dirección de dicho desarrollo es definido a través de las ideologías y valores implícitos de quienes la impulsan, orientación valórica que se convierte en teorías explicativas de la realidad que van a guiar el currículum.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo e involucra varios aspectos, entre ellos, la multidimensionalidad. Incluye diferentes áreas y aspectos de la vida del alumno en donde, además, ocurren acelerada y simultáneamente una serie de eventos. Es un proceso caracterizado por la incertidumbre, pues es difícil predecir el efecto que tendrá, sobre cada alumno(a), las decisiones que el educador debe tomar en diferentes momentos. Se realiza con una diversidad de estudiantes tanto en sus características personales como en su motivación por el aprendizaje y las particularidades de su ambiente familiar, cultural, social, económico y religioso de procedencia, además, con estudiantes excepcionales y con doble excepcionalidad. Es de naturaleza ética y social, pues implica tomar decisiones con equidad considerando que afectarán a todos los estudiantes y que algunas de ellas podrían beneficiar a estudiantes y desfavorecer a otros.

La Psicología educacional es una rama de la Psicología que analiza el proceso educativo y estudia las variables individuales y grupales que influyen en este, con especial foco en las variables psicológicas y en la relación entre variables. Ha sido descrita de diferentes formas y con énfasis en distintos aspectos, los que dan cuenta de la experiencia y actuar profesional de cada psicólogo educacional que la ejerce.

### Psicología educacional y enriquecimiento educativo

Con base en mi experiencia y valores puedo sostener que la Psicología educacional estudia las variables que participan en el proceso educativo para contribuir a su efectividad en el aporte al desarrollo y felicidad de las personas y al desarrollo humano sostenible. Para hacerlo dispone de cuatro herramientas fundamentales:

1. La investigación científica con sus paradigmas, métodos, diseños y procedimientos.
2. La evaluación curricular a nivel declarativo, de proceso o implementación y de producto o resultados de un proceso educativo.
3. El diagnóstico e identificación de necesidades psicoeducativas.
4. El diseño, implementación y evaluación de propuestas de apoyo o enriquecimiento psicoeducativo.

Estas herramientas pueden ser utilizadas por el psicólogo educacional en cualquier proceso educativo, ya sea un proceso formal o informal. Las puede usar en un proceso educativo individual o grupal, en cualquier momento del ciclo vital de las personas que participan y en cualquier nivel, ciclo o modalidad de un sistema educativo formal. Son útiles en la práctica profesional para contribuir a enriquecer las oportunidades educativas desde las personas y para las personas, entre ellas, estudiantes, profesores, padres o madres, teniendo como finalidad última el cuidado y fomento de la salud mental en este proceso (entendida como un bien individual y societal) y aportar al desarrollo humano sostenible.

Concibo el enriquecimiento de las oportunidades educativas como un conjunto de acciones sistemáticas y ordenadas en un tiempo definido para hacer que estas oportunidades sean efectivas en su aporte a que las personas logren cambios relativamente permanentes en comportamientos y procesos mentales, conducentes a actualizar sus potencialidades cognitivas, socioafectivas y morales. Puede hacerse de manera extracurricular (conducido por personas u organizaciones externas a la organización educativa) y curricular (conducido desde la organización educativa, dentro o fuera de sus aulas), siendo ambas formas complementarias. Considerando lo anterior, el proceso de diseño, implementación y evaluación de una propuesta psicoeducativa de enriquecimiento educativo, conducido por un psicólogo educacional, se refiere a un proceso científico cuali-cuantitativo que comprende el diagnóstico o detección de necesidades, el diseño, la aplicación y la evaluación de una estrategia para fortalecer o potenciar el proceso educativo, ya sea integrado al currículum escolar o de manera extracurricular.

El punto de partida es el proceso de detección de necesidades o diagnóstico psicoeducativo, el cual no solo busca identificar necesidades, sino también los resultados que está teniendo un proceso educativo y las variables personales, interpersonales y no personales que están influyendo en estos resultados. El proceso de diagnóstico psicoeducativo se realiza en cooperación con las partes interesadas e involucra un procedimiento científico que utiliza un conjunto de técnicas de recolección de datos, cuyo análisis culmina en una síntesis diagnóstica. La síntesis diagnóstica es una integración breve de los resultados obtenidos en función de los objetivos del diagnóstico.

Sobre la base de la síntesis diagnóstica se diseña el programa de enriquecimiento o de apoyo psicoeducativo, el cual tiene que ser aprobado por las partes interesadas. Este programa incluye actividades que, desde la perspectiva del psicólogo educacional, podrían realizarse en los distintos subsistemas, niveles o estamentos de la institución educativa y en los subsistemas que influyen en la educación de las personas (en el caso de educación no formal) para que estas logren los fines de la educación. De estas actividades propuestas, el psicólogo educacional, en conjunto con las partes interesadas, selecciona aquellas actividades que es posible realizar considerando los recursos personales y no personales, el tiempo, el espacio y contexto educativo y los recursos institucionales u organizacionales (cuando se trata de educación formal y curricular). Luego, se formula el plan de trabajo y las acciones específicas a realizar en un período determinado de tiempo, la planificación presupuestaria y las fuentes de financiamiento del programa a implementar.



Por último, el proceso de diseño e implementación de una propuesta psicoeducativa de enriquecimiento educativo contempla el diseño y utilización de un sistema de evaluación y seguimiento que permita identificar los resultados obtenidos u objetivos logrados y no logrados, con sus posibles explicaciones y futuros pasos a seguir para avanzar en un próximo período. Este sistema de evaluación comprende diferentes técnicas, instrumentos y análisis de datos provenientes de la investigación cuantitativa y cualitativa.

## **Fines de la educación y deberes del psicólogo educacional**

Los fines de la educación responden tanto a la concepción de ser humano que se tenga como al concepto de educación y aprendizaje. Mi ejercicio de la Psicología educacional se basa en concepciones como las siguientes:

1. Los seres humanos son diferentes e indeterminados al nacer, sin embargo, poseen un potencial o cualidades latentes en diferentes áreas que pueden desarrollar a lo largo de la vida a través de la experiencia e interacción con otras personas (física, cognitiva, social, moral, emocional). En este sentido, al potencial en un área se le puede llamar dotación, mientras que al desempeño sobresaliente en la misma área se le puede denominar talento.
2. En el ámbito intelectual puede existir un potencial superior latente, pero esto no implica necesariamente la expresión de talento cognitivo, intelectual, académico o un desempeño superior a la media, pues el comportamiento y los procesos mentales se van construyendo mediante un conjunto de transformaciones, en las cuales interactúan factores biológicos, personales o psicológicos y factores ambientales, externos o contextuales.
3. El aprendizaje se entiende como aquellos cambios relativamente permanentes en el comportamiento y en los procesos mentales, que son atribuibles a la experiencia y no a la maduración biológica. Por lo tanto, el aprendizaje y las oportunidades de aprendizaje son fundamentales para que las personas se conviertan en aquello que pueden llegar a ser. El desarrollo se entiende como transformaciones o cambios que ocurren a partir de la interacción entre factores biológicos como la herencia y la maduración y factores ambientales relacionados con la experiencia y contexto.
4. Las personas necesitamos desarrollar al máximo posible el potencial para ser felices y aportar a la construcción de un hogar común que, a su vez, permita a otros ser felices y aportar.
5. En relación con lo anterior, todas las personas deberían tener la posibilidad de acceder a oportunidades para actualizar su potencial y cuando se trata de niños, niñas o adolescentes, esas oportunidades deben ser otorgadas por los adultos que formamos parte de los diferentes subsistemas en los cuales interactúan, ya sea de forma directa o indirecta.
6. Quienes están en mejores condiciones para ofrecer estas oportunidades educativas son los adultos que han logrado actualizar sus potencialidades para conciliar la satisfacción de sus propias necesidades con el aporte a la satisfacción de las necesidades de desarrollo de otros.

Con base en lo anterior, puedo sostener que un psicólogo educacional tiene el deber ético de aportar al menos a lo siguiente: fortalecer los recursos mentales de las personas que integran las comunidades educativas para promover su salud, felicidad y la actualización de sus potencialidades; construir y mantener alianzas sociales para el bien común que contribuyan a la buena vida y al desarrollo de todos en una convivencia

armónica; y promover que las personas integren a su proyecto de vida la autorrealización y la responsabilidad social. Para esto se precisa la actualización del propio potencial del psicólogo educacional y su apoyo a las familias y a las personas que integran las organizaciones educativas, ya que estos son los primeros espacios donde las personas aprenden a amar y a ser cada vez más humanas. Es decir, si se fortalecen las personas adultas que integran las comunidades es posible ampliar las oportunidades educativas de niños, niñas y adolescentes.

Para cumplir con la misión de aportar en los tres ámbitos descritos anteriormente, se requiere implementar diferentes programas psicoeducativos, entre ellos: programas de desarrollo personal y profesional permanente para psicólogos educacionales; programas que contribuyan a que los adultos enriquezcan el proceso educativo y favorezcan tanto el desarrollo individual como el desarrollo humano sostenible, por ejemplo, programas de desarrollo profesional para directivos y docentes y programas para fortalecer competencias parentales; y programas específicos de implementación directa con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, que les ofrezcan oportunidades para expresar y desarrollar su potencial intelectual, social, afectivo y moral.

Para lograr aprendizajes o cambios relativamente permanentes todo programa psicoeducativo debe contemplar las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual del aprendizaje, de manera que faciliten la actualización del potencial individual y grupal. En la dimensión cognitiva, el conocimiento, su sistematización y movimientos del pensamiento o procesos cognitivos, desde los más simples a los más complejos. En la dimensión afectiva, la valoración del conocimiento y afectos placenteros en relación con este y su aprendizaje. En la dimensión conductual, la ejecución o implementación y evaluación de comportamientos, acciones o estrategias relacionadas con ese conocimiento.

Comparto los cuatro pilares de la educación planteados por Jacques Delors en el año 1999: aprender a «ser», a «estar con otros», aprender a «hacer» y a «conocer» y los apliqué a la educación de personas con altas capacidades. En el primer pilar relevo la importancia de una educación que ayude a encontrar el sentido de vida y la felicidad sólida. En el segundo pilar pongo el foco en aprender a conciliar la satisfacción de las propias necesidades con el aporte a la satisfacción de necesidades de los demás, con lo cual se aporte al desarrollo de todos y al mutuo cuidado. En el tercer y cuarto pilar relevo la importancia de la coherencia entre conocimiento y acción con una educación que proporcione la información necesaria, las formas de proceder y actuar para ser humanizado(a) y estar humanamente con otros<sup>1</sup>.

Entre los años 1991 y 2004 estuve dedicada exclusivamente a la formación de profesionales, la mayoría de ellos psicólogos, y en cuatro universidades diferentes, lo que hoy me permite encontrar exalumnos y actuales colegas en muchas partes de Chile y del mundo. Me interesaba, especialmente, formar psicólogos educacionales que contribuyeran a enriquecer la educación chilena y aportaran a la salud mental y felicidad de los seres humanos.

La mayoría de mis estudiantes eran personas con altas capacidades, pero no todos la expresaban como talento. Mi desafío, en esa época, era contribuir a que lo logaran y disfrutaba generando condiciones y oportunidades para que este potencial se expresara. Quienes estaban dispuestos a realizar el proceso, eran invitados a ser ayudantes en las asignaturas que impartía en esa época. Se creaban equipos de trabajo maravillosos con focalización en lo académico, en los vínculos afectivos, en el propio desarrollo y en el servicio a los demás. Me pareció interesante incluir en este libro un análisis de los testimonios que generosamente me hicieron llegar algunos de los colegas en cuya formación profesional participé, pues, además de ser muy valiosos para mí, permiten identificar

---

<sup>1</sup> Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1999).

claves para la formación de personas con altas capacidades en la educación superior. Cabe destacar que solo pude invitar a quienes tenía su contacto.

Del análisis de estos testimonios surgieron categorías-claves relacionadas con características del docente y de su práctica que fueron percibidas como valiosas en la formación profesional de estudiantes con altas capacidades: educación integral y apoyo al desarrollo socioafectivo; educación y formación desafiante; formación transversal/valórica; foco en la colaboración y el servicio; liderazgo académico del docente; enfoque en la aplicación a problemas reales y en la evaluación basada en el error; pasión por enseñar, rigurosidad y disposición; vínculos, compromiso y apoyo permanente; modelaje y mentoría; oportunidades para aprender y aportar; aceptación y valoración de la diferencia/diversidad; y enseñanza-educación efectiva. A continuación, doy algunos ejemplos de verbalizaciones textuales en cada categoría:

### **Educación integral y apoyo al desarrollo socioafectivo.**

*«Me ayudó a descubrir mi potencial y a confiar en mis capacidades.»*

*«...ella no se planteaba jamás desde la duda hacia nosotras o nuestras potencialidades, ahora me doy cuenta de que eso ¡me encantaba!»*

*«Estimuló el desarrollo de mis capacidades desde una perspectiva integral, considerando mis potencialidades y también mis necesidades particulares.»*

*«Tuvo un impacto profundo en mi vida emocional y afectiva.»*

*«Durante una época en que la homosexualidad en Chile enfrentaba un rechazo del 95 % (hoy no llega al 20 %), ella me apoyó en mi proceso de autoaceptación y autoafirmación como miembro de la comunidad LGBTIQ+.»*

*«De forma muy cariñosa y paciente ella fue ayudándome a trabajar mi autoestima y autoconcepto, a darme cuenta que ser distinta no era algo malo, que había más gente como yo.»*

### **Educación y formación desafiante.**

*“Me motivó a buscar opciones de especialización y formación internacional.»*

*«Su pasión por la enseñanza y su alto estándar académico me desafiaron a dar lo mejor de mí.»*

*«...preocupación constante porque los psicólogos en formación fundamentáramos nuestras acciones desde lo disciplinar, desde su teoría y práctica.»*

*«...sembró el interés y la sensibilidad por la educación, destacando su importancia en el desarrollo humano y el capital cultura de un país.»*

## **Formación transversal/valórica.**

*«Me di cuenta del privilegio que yo había tenido en mi educación. Eso derivó en un sentimiento de responsabilidad y la necesidad de devolver la mano a través de mi profesión.»*

*«Mi participación como ayudante me ayudó a darme cuenta de la importancia de la colaboración y que cada uno desempeñe bien su rol.»*

*«Fue mi primer acercamiento a la docencia universitaria, actividad que desempeño con mucha satisfacción actualmente.»*

## **Foco en la colaboración y el servicio.**

*«La capacidad de crear un equipo de ayudantes con una mística especial, donde cada uno tenía su rol particular y donde aquellos que ya estaban en cursos superiores seguían participando de manera relevante.»*

*«Colaborábamos con actividades de servicio a la comunidad que eran super gratificantes y voluntarias para ella y nosotros.»*

*«Aprendí del trabajo interdisciplinar.»*

## **Liderazgo académico/docente.**

*«...su dedicación y excelencia me inspiraron a ser su ayudante en la asignatura...»*

*«...sigo admirando la brillante trayectoria de la profesora y valorando sus consejos que me permiten seguir avanzando.»*

*«...era la primera vez que accedíamos a materiales plenamente contingentes, que estaban siendo discutidos en esos momentos en el Congreso Nacional y que estaban nutriendo la política pública...»*

*«...conocí a una mujer líder, lo cual en esos tiempos no era algo común.»*

*«una persona que le interesaba hacer las cosas bien, siempre orientada a brindar un servicio de calidad, genuinamente comprometida con el bienestar de otros(as).»*

*«Una persona exigente, pero amorosa. Que te inspiraba a ser mejor profesional y humanamente...»*

## **Enfoque en la aplicación a problemas reales y uso del error en la evaluación.**

*«...lo ordenado de su enfoque para dictar clases, así como la relevancia que le daba a los aspectos prácticos de la psicología.»*

*«...debíamos aplicar lo aprendido en contextos reales.»*

«...además de disfrutar de un curso de alta calidad, recuerdo claramente su enfoque evaluativo basado en el error, basado en la iteración repetida de correcciones, hasta lograr un producto de buena calidad, estrategia sagaz que forma para la vida académica, donde la resistencia a la frustración y la persistencia son clave...»

«...su preocupación constante por la aplicación práctica, socialmente responsable, de los principios teóricos psicológicos...»

### **Pasión por enseñar, rigurosidad y disposición.**

«...su pasión por la enseñanza y su alto estándar académico...»

«...me sorprendió la claridad, rigurosidad y pasión con que explicaba el rol de la psicología educacional, entregando explicaciones teóricas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados...»

«...buena disposición para conversar sobre asuntos personales, entregando buenos consejos afianzados tanto en su experiencia como en sus conocimientos teóricos...»

«...siempre tenía un tiempo para conversar sobre asuntos extraacadémicos...»

«...me llamó la atención que se tomara el tiempo para presentarse y nos compartiera algunos datos de su vida personal...»

### **Vínculos, compromiso y apoyo permanente.**

«...incluso después de graduarme, continuó apoyándome en la postulación a becas de estudio de posgrado mientras trabajaba. Así, obtuve una beca para completar mis estudios de magíster y doctorado.»

«...gracias por apoyarme y hacerme sentir capaz.»

«Su apoyo no se limitó a lo investigativo.»

«...me brindó múltiples oportunidades para participar en actividades de investigación tanto en las que ella dirigía como facilitando el contacto con otros docentes.»

«...me abrió su espacio, me incluía en sus proyectos, me llevaba donde la llamaban y peleó por mí frente a otros.»

### **Modelaje y mentoría.**

«...este período fue una oportunidad invaluable para aprender de su práctica académica y recibir su constante y cercana mentoría...»

«...modelo profesional que me ha guiado a la hora de ser y hacer la academia: con esfuerzo, estudio, disciplina, actualización y trabajo...»

*«...espero ser una académica que deje huella. Me gustaría que alguno de mis estudiantes sienta por mí el respeto y admiración que experimenté al conocerla a ella, como también, que se encanten con la Psicología educacional como a mí me ocurrió. Yo tuve la suerte de tener una gran mentora...»*

*«...ella se transformó en una especie de mentora para mí en todo lo que fue mi paso por la universidad. Fue una persona absolutamente generosa conmigo, me invitó a colaborar en todos los proyectos que desarrollaba por esos años...»*

### **Oportunidades para aprender y aportar.**

*«... la sentía como un libro abierto, que respondía de forma clara y segura, pero que a la vez te motivaba a seguir aprendiendo...»*

*«...realicé mi práctica profesional en el área educativa, donde colaboré en el diseño e implementación de proyectos socioeducativos...»*

*«...siempre estaba abierta a conversar con quienes quisiéramos aprender más. Nos compartía su experiencia profesional, así como también, sus propias publicaciones y proyectos...»*

*«tomé consciencia que el psicólogo podía contribuir en un nivel macro social, lo que hasta entonces, no había vislumbrado...»*

### **Aceptación y valoración de la diferencia/diversidad.**

*«...recuerdo que diste tu opinión y que yo no estuve de acuerdo y así te lo hice saber, tú no te asustaste cuando abrí la boca y desde ese momento en adelante te ganaste todo mi respeto...»*

*«...me mostró que mi vivencia personal podía coexistir con el mundo académico y el ejercicio de la psicología...»*

*«...ella permanentemente respetaba los tiempos de cada uno(a) de quienes la rodeaban, transmitía su confianza en que cumpliríamos con las tareas comprometidas, pero a la vez estaba dispuesta a resolver dudas o dar consejos en caso de ser necesario...»*

*«...yo ahora, como docente, reconozco esas cabecitas que pululan por el sistema educativo sin saber su excepcionalidad y les hablo de su existencia como fuente de orgullo, de valoración de todas sus diversidades y de riqueza, en este mundo pensado para la norma...»*

### **Enseñanza-educación efectiva.**

*«...su formación ha dejado huella en diversas generaciones en el bello oficio de invitar a aprender, transformando vidas y sueños...»*

*«...me pareció que como psicóloga podía favorecer el cambio educativo. Avanzar a una educación de calidad para todos se convirtió en un sueño y una meta...»*

*«...eran asignaturas en las cuales aprendí mucho de psicología, de la vida, de las personas, de mí...»*

*«...logró que aprendiera, que viera la relevancia de aportar a la educación desde la Psicología y que me gustara su especialidad...y terminé siendo psicóloga educacional...»*



## Los inicios de Talentos UdeC: contexto, localización y propósitos

Respecto del diagnóstico psicoeducativo de la época en que se crea Talentos UdeC, La Unesco en el año 1994 y Delors en el año 1996, planteaban avanzar desde un concepto de igualdad en la educación, según el cual todos los alumnos tenían que tener las mismas experiencias educacionales, a un concepto de equidad en la educación, según el cual todos los estudiantes debían tener las mismas oportunidades para actualizar su potencial de aprendizaje. Por su parte, el Ministerio de Educación de Chile sostenía que la educación chilena buscaba estimular el desarrollo pleno de todas las personas, respetar su diversidad y promover su encuentro<sup>2</sup>.

En Chile gobernaba don Ricardo Lagos Escobar y el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) era conducido por don Sergio Bitar Chacra. Según las cifras de la época, publicadas por el Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación, de una población escolar de 3.628.711 al año 2003, existía un número estimado de 362.871 estudiantes con potencial de talento académico o altas capacidades. De los estudiantes con altas capacidades, 184.323 estudiaban en colegios municipales, 144.151 lo hacía en colegios particulares subvencionados, 28.757 en colegios particulares pagados y 5.640 en colegios pertenecientes a corporaciones de administración delegada. No se incluye en esta cifra a estudiantes en establecimientos de educación parvularia dependientes de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y de la Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del menor<sup>3</sup> (INTEGRA).

Sin embargo, aun cuando se hacían esfuerzos importantes por parte del Estado para mejorar la calidad y equidad en la educación chilena, no se estaba atendiendo a las necesidades educacionales de niños, niñas y adolescentes con habilidades intelectuales excepcionales. Ante esta realidad surgieron, entonces, voces como las de Juan Eduardo García-Huidobro quien planteaba que, dada la escasez de recursos, el desarrollo de talentos beneficiaría a la sociedad completa en la medida que aumenta las posibilidades de formar de manera apropiada a los líderes intelectuales, científicos, artísticos y morales del futuro<sup>4</sup>, y de Violeta Arancibia Clavel, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, quien, desde el PENTA UC, sostenía que si bien la educación de talentos era una deuda de Chile, también se constituía en una oportunidad para potenciar la contribución de estos niños y niñas al desarrollo nacional. La investigadora sostenía que la superación de la pobreza y la posibilidad de un desarrollo sustentable requerían invertir en el potencial de cada uno de los estudiantes chilenos y, en particular, de quienes tenían capacidades destacadas, a quienes había que identificar oportunamente y ofrecerles, acorde a sus ritmos y estilos de aprendizaje especiales, una oportunidad real de desarrollar sus potenciales y transformarse en personas capaces de ir aprendiendo durante toda su vida<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. «Marco Curricular de la Educación Básica» (1996).

<sup>3</sup> Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, *Anuario de Estadísticas de la Educación 2003*, elaborado por el Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto, 2003.

<sup>4</sup> Juan Eduardo García-Huidobro, «¿Por qué es necesaria la educación de talentos en Chile hoy?», (conferencia III Seminario Internacional: El modelo PENTA UC para la educación de talentos en Chile, Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 2005).

<sup>5</sup> Violeta Arancibia, «La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile», *Temas de la agenda pública* 26 (2009). <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/web/content/uploads/2009/05/la-educacion-de-alumnos-con-talentos-una-deuda-y-una-oportunidad-para-chile.pdf>



La región del Biobío, formada entonces por las provincias de Ñuble, Concepción, Arauco y Biobío contaba, al año 2003, con 2.571 establecimientos educacionales, de los cuales el 70,81 % correspondía a establecimientos municipales, el 25,36 % a particulares subvencionados, el 3,04 % a particulares pagados y el resto a establecimientos de corporaciones de administración delegada. La población escolar, al año 2003, era de 456.101 alumnos(as). El 63,72 % de los y las estudiantes asistía a establecimientos subvencionados de dependencia municipal, el 29,86 % a establecimientos particulares subvencionados, el 4,18 % a establecimientos particulares pagados y el resto a corporaciones de administración delegada. De estos estudiantes 233.145 eran hombres y 222.956 eran mujeres<sup>6</sup>.

En ese momento, no existían alternativas de inclusión para estudiantes con altas capacidades en el sistema educativo regular, a nivel curricular. Cuando un docente percibía que en su curso había un estudiante más hábil que sus pares implementaba las medidas que su criterio le indicaba, entre ellas, dar tareas adicionales para avanzar mientras sus compañeros aprendían al ritmo regular y así evitar su aburrimiento o bien tomarlo como ayudante del profesor(a) para enseñar a sus compañeros menos aventajados. Por su parte, los profesores especialistas y psicopedagogos de la época clamaban por ayuda para los niños y niñas que no tenían dificultades de aprendizaje, sino que aprendían más rápido y terminaban aburriéndose en el colegio por no tener desafíos o, en algunos casos, terminaban con problemas emocionales o conductuales a causa de su inadaptación a un sistema que no respondía a sus características y necesidades<sup>7</sup>.

Así, el denominado proyecto Talentos UdeC se localizó en la provincia de Concepción de la región del Biobío e inició sus actividades con estudiantes en septiembre de 2004. El rector de la Universidad de Concepción de la época era don Sergio Lavanchy Merino y la institución contaba solo con una vicerrectoría, a cargo de don Ernesto Figueroa Huidobro y una vicerrectoría de asuntos económicos y administrativos (VRAEA), a cargo de don Alberto Larraín Prat. El proyecto dependería de la Vicerrectoría en lo académico e investigación y contaría con el apoyo en lo administrativo, financiero, infraestructura y seguridad por parte de la VRAEA.

Para el año 2004, según la matrícula informada por la SEREMI de Educación de la época, había 216.362 niños y jóvenes matriculados en establecimientos educacionales de la provincia de Concepción, de los cuales 136.945 cursaban la educación primaria y 58.844 en educación secundaria (38.612 estudiantes en secundaria científico humanista y 20.312 estudiantes en secundaria técnico profesional). Los alumnos de la provincia se distribuían en once comunas: Concepción, Talcahuano, Penco, Tomé, Florida, Hualqui, Santa Juana, Lota, Coronel, San Pedro de la Paz y Chiguayante<sup>8</sup>.

Talentos UdeC se localizó en cuatro de esas once comunas de la provincia de Concepción: Concepción, Talcahuano, San Pedro de la Paz y Chiguayante, por ser las más cercanas a la Universidad de Concepción y, además, por el compromiso y apoyo económico de sus autoridades comunales. El total de estudiantes de educación primaria y secundaria subvencionada (en establecimientos municipales, particulares subvencionados y corporados) sumaba 134.988 entre las cuatro comunas y unos 1.350 de ellos tendrían altas capacidades. A continuación, en la tabla 1 se detalla la matrícula total, de educación primaria y secundaria subvencionada por el estado, en estas comunas, al año 2004.

---

<sup>6</sup> Secretaría Regional Ministerial de Educación del Biobío, Base de datos regionales de educación (2004).

<sup>7</sup> Gracia Navarro-Saldaña, «Informe de entrevistas a profesores y directivos de la provincia de Concepción», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2003.

<sup>8</sup> Véase la nota 6.

Tabla 1. Matrícula total educación primaria y secundaria subvencionada por el estado (2004)

Comuna	Educación primaria	Educación secundaria
Concepción	34.177	23.552
Talcahuano	35.319	12.526
San Pedro de la Paz	10.873	2.670
Chiguayante	12.857	3.014
Total	93.226	41.762

Durante el primer año el proyecto se localizó en colegios subvencionados de dependencia municipal, de particulares y de corporaciones, específicamente para niños y niñas que cursaban sexto y séptimo de primaria y adolescentes en tercer año de educación secundaria, para quienes ya estaba asegurado el financiamiento.

El proyecto inicial fue financiado por Fundación Andes, cuyo Presidente era don Tomás Chotzen Marcuse; Empresa Lotería, cuyo gerente general era don Mariano Campos Fernández; Municipalidad de Concepción, dirigida por la alcaldesa doña Jacqueline van Rysselberghe Herrera; Municipalidad de San Pedro de la Paz, cuyo alcalde era don Jaime Soto Figueroa; Municipalidad de Talcahuano, dirigida por don Leocán Portus Govinden; Municipalidad de Chiguayante cuyo alcalde era don Tomás Solís Nova; y Universidad de Concepción. La casa de estudios comprometió a seis facultades fundantes para facilitar la participación de sus académicos en docencia, el uso de sus espacios e infraestructura y equipamiento de salas de clases y laboratorios. Las facultades y decanos de la época eran: Facultad de Ciencias Químicas, decano Bernabé Rivas Quiroz; Ciencias Biológicas, decano Carlos González Correa; Ciencias Físicas y Matemáticas, decano José Sánchez Henríquez; Ciencias Naturales y Oceanográficas, decano Franklin Carrasco Vásquez; Humanidades y Artes, decano Eduardo Núñez Crisosto y la Facultad de Ciencias Sociales con el decano Eduardo Aquevedo Soto. Además, la administración central comprometió el uso de espacios e infraestructura, el apoyo de las unidades dependientes de ambas vicerrectorías y de rectoría y, en acuerdo con los decanos de la época, comprometió horas profesionales de una académica para el diseño del modelo educativo y dirección del proyecto y otros tres académicos para la subdirección o coordinación académica, la subdirección o coordinación de finanzas y para metodología e investigación.

Por ser la integración social de niños, niñas y jóvenes un tema de especial relevancia para la Universidad de Concepción, desde el segundo año de aplicación del proyecto, se contemplaba el ingreso de alumnos de establecimientos de todas las dependencias.

El propósito de Talentos UdeC, en ese momento, fue ofrecer una oportunidad educativa de excelencia e inclusión, en complemento a su educación regular, a niños, niñas y adolescentes con talento o potencial de talento académico que la necesitaban, que cursaban desde sexto de primaria en adelante en su escuela. Además de entregar a estudiantes un programa complementario a lo que les ofrecía la educación regular, buscaba brindar apoyo a padres y profesores que lo solicitaban y mantener un equipo de educadores actualizados en la temática. A continuación, se transcribe parte del texto y algunos objetivos específicos del proyecto que, en el año 2003, ganó el concurso de Fundación Andes, que asignaría recursos para su implementación<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Gracia Navarro y Olga Mora Mardones, «Formulario Fundación Andes», postulación al concurso Programa educacional para escolares con talentos académicos en universidades regionales, Universidad de Concepción, 2003.

Este proyecto busca brindar oportunidades en el ámbito educativo, para potenciar el desarrollo del talento académico y la integración social, en niños y jóvenes de la provincia de Concepción, interesados en participar en un programa de enriquecimiento extracurricular, a cargo de docentes e investigadores de la Universidad de Concepción. Aspira a formar personas creativas, críticas y propositivas, motivadas por el conocimiento y, a la vez, afectivamente integradas y dispuestas a ejercer su responsabilidad social. En su planificación y ejecución asume una modalidad diferenciada en su gestión curricular y selección de los niños y jóvenes participantes, buscando generar mayores oportunidades de aprendizaje y por cierto, lograr mejores niveles de desarrollo cognitivo y personal. Sus resultados pueden ser interesantes para la transformación didáctica que requieren las actuales políticas de modernización de la educación chilena, como también que los diferentes procesos asociados a su implementación deben ser estimados como potenciales temas de investigación científica. Se pretende ofrecer una oportunidad efectiva para el desarrollo personal y del talento en estudiantes con talento o potencial de talento académico. Algunos de sus objetivos son:

- Comprometer a un equipo interdisciplinario de académicos de la Universidad de Concepción, cultores destacados en su disciplina, en el proceso educativo de niños y jóvenes con potencial de talento académico.
- Identificar, en coordinación con el sistema educacional, niños y jóvenes con potencial de talento que asisten a establecimientos educacionales de la provincia de Concepción y comprometerlos a participar en el mismo.
- Diseñar, implementar y evaluar un modelo de enriquecimiento extracurricular para fortalecer y desarrollar el talento académico, la motivación por aprender, emprender y perseverar, la adaptación socioemocional y la responsabilidad social, en niños y jóvenes con potencial de talento.
- Garantizar la sustentabilidad de la educación de niños con potencial de talento de la región, a través de alianzas estratégicas que aseguren su viabilidad en el tiempo.

Respecto de su cobertura, Talentos UdeC fue diseñado para iniciarse con 120 niños, niñas y adolescentes de sexto y séptimo de educación primaria (40 estudiantes de cada nivel) y tercer año de educación secundaria (20 estudiantes). Se esperaba ingresar anualmente a nuevos alumnos y alumnas hasta llegar al estado de régimen en el cuarto año de funcionamiento, con una cobertura de 240 estudiantes de sexto de educación primaria a cuarto año de educación secundaria. A continuación, en la tabla 2, se detalla la cobertura comprometida. En rojo se destaca el número de estudiantes nuevos que se comprometió ingresar en cada año, desde 2004 hasta 2011, según lo acordado con Fundación Andes al adjudicarse los recursos para implementar el proyecto<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Véase la nota 9.

Tabla 2. Cobertura comprometida Proyecto Talentos UdeC

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
<b>E. Primaria</b>								
sexto	40	40	20	20	40	40	40	40
séptimo	40	40	40	20	20	40	40	40
octavo	-	40	40	40	20	20	40	40
<b>E. Secundaria</b>								
primero	-	40	40	40	40	20	20	40
segundo	-		40	40	40	40	20	20
tercero	40		40	40	40	40	40	20
cuarto	-	40	-	40	40	40	40	40
total	120	200	220	240	240	240	240	240

Así, como se comprometió al momento de su creación, el año 2011 participaban 240 estudiantes provenientes de once comunas: Concepción, Talcahuano, San Pedro de la Paz, Chiguayante, Coronel, Lota, Penco, Tomé, Hualqui, Santa Juana y El Carmen.

## Institucionalización y desarrollo de Talentos UdeC

El año 2008 el proyecto Talentos UdeC se institucionalizó mediante el decreto U de C No036 del 7 de marzo de 2008, con lo que se creó como programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular para estudiantes con talento académico de educación primaria y secundaria de la provincia de Concepción y pasa a llamarse programa Talentos UdeC<sup>11</sup>. En sus primeros cuatro años el énfasis estuvo en construir y validar un modelo educativo de excelencia en lo disciplinar para ser implementado por profesores universitarios, la mayoría de ellos sin experiencia institucional en la formación de niños y niñas. Además, en los primeros años fue necesario trabajar para abrir espacios en la institución a fin de acoger y aceptar a estos nuevos estudiantes de la Universidad. Talentos UdeC se fue evaluando de manera permanente y enriqueciéndose a partir de ello, de manera que aun cuando se mantuvieron sus objetivos específicos, su modelo educativo se fue perfeccionando a partir de la experiencia, de la participación de su comunidad y del conocimiento generado en el mundo sobre el tema.

A solicitud de las familias y profesores de la época, desde el año 2009 el Programa buscó fortalecer el modelo educativo inicial, para garantizar que la llamada «cultura de la calle»<sup>12</sup> no llegara a sus aulas, fenómeno que estaba ocurriendo en Latinoamérica y unido a la ineficacia de la escuela autoritaria, estaba generando un clima social escolar deteriorado y complejos problemas de convivencia<sup>13</sup>. Tanto profesores

<sup>11</sup> Universidad de Concepción, decreto U de C No036, 7 de marzo de 2008.

<sup>12</sup> Alfredo Rojas, «¿El último reducto? Escuelas públicas en tiempos del narco: Apoyos desde el Programa de Gobernabilidad y Liderazgo para la Convivencia Democrática de la OREAL/UNESCO, versión preliminar». Santiago (2008). [https://www.academia.edu/637281/La\\_Educaci%C3%B3n\\_P%C3%BAblica\\_en\\_Tiempos\\_del\\_Narco](https://www.academia.edu/637281/La_Educaci%C3%B3n_P%C3%BAblica_en_Tiempos_del_Narco)

<sup>13</sup> UNESCO, *Los Aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*, (Santiago: OREALC/UNESCO, 2008). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160660>

y directivos de escuelas como integrantes del equipo de Talentos UdeC, teníamos indicadores de que la «cultura de la calle» estaba llegando a escuelas de la región del Biobío, las cuales avanzaban hacia el uso de la violencia en sus espacios, reduciendo, en aquellas de las cuales provenían nuestros estudiantes, las posibilidades de garantizar una educación de calidad. Según informes de la época el clima escolar era la variable que mayor influencia ejercía sobre el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo se consideraba esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes<sup>14</sup>.

Así, el foco de las acciones de Talentos UdeC, entre los años 2009 y 2018, se centró en garantizar una educación de calidad con una formación transversal al mismo nivel y calidad que la formación disciplinar y en ofrecer una oportunidad específica para fortalecer habilidades lingüísticas en los estudiantes. Esto último debido a que tanto la percepción de los docentes de la época como de un estudio de desempeño fonológico realizado en una muestra tomada en las primeras promociones de estudiantes evidenciaba que, pese a su alta capacidad intelectual, el 45 % de los estudiantes provenientes de establecimientos municipalizados tenía vicios de dicción de origen sociocultural y el 15 % de ellos presentaba problemas de habla, es decir, procesos fonológicos de simplificación que a su edad deberían estar superados<sup>15</sup>.

En coherencia con el discurso de la UNESCO, los propósitos del Programa para la temporada de primavera 2009 fueron: definir objetivos para la formación de la ciudadanía y la convivencia social; fortalecer algunas estrategias o complementar las existentes, a partir de ese año, para alcanzar los objetivos anteriores; dar un apoyo más intensivo a nuestros académicos con elementos teórico-prácticos para educar en el contexto actual; y realizar el primer encuentro de académicos de programas psicoeducativos de enriquecimiento extracurricular para alumnos con talentos académico (para compartir experiencias y buenas prácticas). Para la formación de la ciudadanía y convivencia social definimos con los académicos, que integraban el equipo de trabajo de la época, los objetivos, estrategias y normas, algunos de ellos se transcribe a continuación<sup>16</sup>:

#### **Objetivos temporada primavera 2009**

- Diseñar de manera participativa escenarios futuros para la generación de cultura ciudadana en Talentos UdeC.
- Orientar el proceso formativo para que el joven autorregule su comportamiento, cuide de su entorno y de todo aquello que lo conforma y constituye el bien común.
- Facilitar procesos de convivencia que permitan desarrollar en la comunidad Talentos UdeC habilidades y destrezas sociales orientadas al servicio y hacia el beneficio de la humanidad.

#### **Estrategias temporada primavera 2009**

- Capacitación del equipo para dialogar con los jóvenes, orientarlos y evitar que la cultura de la calle se imponga en Talentos UdeC.

---

<sup>14</sup> Véase la nota 13.

<sup>15</sup> Ory González Santander, «Desempeño fonológico en estudiantes del programa Talentos UdeC. Informe de evaluación y recomendaciones para fortalecer el Modelo Educativo Talentos UdeC», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2009.

<sup>16</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Planificación de actividades Primaveras 2009, Talentos UdeC», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2009.

- Contar con educadores dispuestos a conversar acerca de estas temáticas con los niños y niñas, preguntarles por lo que viven, conversar acerca de su realidad. Formación sistemática en liderazgo, para ejercer influencia en sus pares y conducirlos hacia una convivencia democrática.
- Construcción de autoridad moral como base de la autoridad de los adultos e indispensable para construir convivencia democrática.
- Valoración y utilización del lenguaje como generador de realidades y estimulación permanente del desarrollo de competencias lingüísticas de alto nivel.
- Definición e implementación de normas morales y de trato social que regulen el comportamiento de manera que se respete los deberes y derechos que tiene cada uno y se facilite la convivencia.

#### **Normas morales y de trato social temporada primavera 2009**

- Valoración y respeto a cada integrante de Talentos UdeC y compromiso institucional.
- Buen trato.
- Resolución de conflictos desde la negociación.
- Disciplina basada en el análisis y la reflexión del efecto de las conductas de cada persona en sí misma, complementada con alternativas de comportamientos más adecuados ofrecidas por los adultos.
- Uso de competencias lingüísticas de alto nivel.
- Trato igualitario a todos los niños y niñas, sin diferencias por sexo, género, apariencia o proveniencia escolar.

Los objetivos y estrategias focalizadas en la formación transversal de los estudiantes requerían de ciertas condiciones que era necesario explicitar a los académicos interesados en colaborar. A continuación, se transcriben las que fueron definidas por el equipo de Talentos UdeC y sistematizadas por su directora, de acuerdo a las necesidades de esa época<sup>17</sup>:

#### **Disposiciones de los profesionales interesados en educar en talentos UdeC, año 2010:**

- Disposición a desarrollar o fortalecer algunas habilidades tales como la reflexión acerca de su experiencia y vivencia como integrante de una familia y un colegio o escuela.
- Compromiso necesario con el modelo educativo para interesarse en prevenir, detener o denunciar actos violentos en Talentos UdeC.
- Disposición a reflexionar sobre las diferentes formas de relación que hemos establecido los hombres y las mujeres a través del tiempo, para reconocer aquéllas que promueven la buena convivencia.

---

<sup>17</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Disposiciones para educar en el modelo Talentos UdeC», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2010.

- Disposición a revalorar a la familia de los estudiantes como un espacio de apoyo emocional y afectivo y a reconocer el papel que desempeñan los padres y madres.
- Disposición para contribuir a fomentar el desarrollo de competencias lingüísticas de alto nivel en sus clases.

El desafío siguiente fue diseñar un programa de inducción, certificación y desarrollo docente de los equipos de educadores que participarían en cada temporada. Respecto de ello, es necesario destacar que Talentos UdeC no tenía equipos permanentes, pues la participación de un educador no dependía solo de su interés, disponibilidad de tiempo y disposiciones para educar en el modelo Talentos UdeC, sino también del interés y demanda de los estudiantes por sus disciplinas y temas de investigación. Solo dos educadores se mantuvieron desde los inicios del Programa hasta fines del año 2023, algunos se mantenían un par de años y otros impartían cursos o talleres en algunas temporadas y retornaban o no después de un tiempo. A partir de este programa de inducción, certificación y desarrollo docente se desarrollaron o fortalecieron las competencias en los equipos que colaboraron en cada temporada entre los años 2010 y 2018. Esto tanto para el diseño como para la implementación de prácticas que contribuyeran a una educación pertinente para personas con altas capacidades e implementaran las estrategias definidas el año 2009.

Posteriormente, a partir del año 2019, el programa Talentos UdeC buscó ofrecer una oportunidad educativa para desarrollar o fortalecer el talento académico en estudiantes comprometidos voluntariamente con el aprendizaje, con el entrenamiento y la práctica sistemática de sus habilidades. Además, buscó fortalecer la adaptación socioemocional y responsabilidad social, contribuyendo a que niños y niñas cumplieran sus sueños y descubrieran que, con una mirada inclusiva y desde el enfoque en el bien común, podían aportar al crecimiento y desarrollo de sí mismos y de la sociedad. Su propósito fue, desde entonces, contribuir al desarrollo sostenible a partir de las tres grandes funciones definidas para aquella organización educativa: la formación de personas talentosas, integrales y socialmente responsables que aportaran a la construcción de capital social para la región; la investigación permanente para educar mejor, difundiendo sus resultados a otros programas o personas con propósitos similares; la gestión vinculada con la comunidad interna y externa, para la formación de personas y para la investigación en la educación de talentos.

La definición conceptual, a partir del año 2020, consideró la experiencia previa y el aprendizaje que dejó en los educadores el estallido social ocurrido en Chile el año 2019, la pandemia del año siguiente y los avances internacionales y nacionales en el tema. Así, Talentos UdeC se definió como un programa de formación académica y desarrollo personal-social destinado a personas con altas capacidades o potencial de talento y necesidades educativas especiales. Un programa con la suficiente flexibilidad, variedad y amplitud técnica para capturar la atención de los alumnos con talento o potencial de talento académico que, por diversos factores, no tenían la oportunidad ni el espacio para educar sus capacidades cognitivas excepcionales, actualizar su potencial socioafectivo ni mantener su motivación por aprender.

Fue definido como una alternativa de inclusión que buscó generar una oportunidad para el aprendizaje significativo de los estudiantes acorde con sus características y necesidades, mediante el enriquecimiento educativo extracurricular con actividades de carácter voluntario en horario alterno al sistema escolar formal para expandir, diversificar y profundizar el currículum escolar, entregando contenidos distintos a los de la escuela. Lo hizo por medio de cursos y talleres especialmente diseñados, que ofrecían instancias de encuentro con investigadores de las disciplinas científicas y de las humanidades, sin reemplazar ni acelerar los contenidos escolares y manteniendo la pertenencia al establecimiento educativo de origen.

El año 2023 participaban estudiantes de quinto año de educación primaria a cuarto año de educación secundaria con potencial de talento académico, dispuestos a integrarse a un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular complementario a la educación regular. Por tanto, para participar era necesario estar matriculado en la educación regular, preferentemente en establecimientos públicos, dependientes de municipalidades o de servicios locales de educación pública. Para identificar a estos estudiantes se seguía un riguroso proceso en cooperación con los establecimientos educacionales.

## **Proceso de identificación de los estudiantes con altas capacidades o potencial de talento período 2004-2023**

El proceso de identificación de estudiantes con altas capacidades o potencial de talento académico se realizaba en dos grandes etapas. En la primera de ellas, los profesores del colegio, previamente capacitados, preidentificaban o nominaban a dos o tres estudiantes de su curso quienes, según su percepción, presentaban en mayor medida las características asociadas al potencial de talento, que podían ser observadas en la escuela. En la segunda etapa, Talentos UdeC realizaba la evaluación especializada a estos estudiantes nominados o preidentificados y determinaba, de acuerdo a los resultados, quienes eran los estudiantes que se podían beneficiar de participar; lo informaba a las partes interesadas y les invitaba a incorporarse. A continuación, se describen los principales hitos del proceso de identificación:

### **Convocatoria a establecimientos educacionales**

Constituía una invitación a participar a todas las escuelas y liceos que determinaban los sostenedores de establecimientos educacionales con convenio vigente con la Universidad de Concepción, para complementar la educación de estudiantes con altas capacidades. Cada sostenedor nombraba a un(a) coordinador(a) quien debía facilitar la vinculación y transmisión de información relevante para el buen funcionamiento del proceso de identificación de estudiantes.

De las escuelas y liceos participantes se consideraban los y las estudiantes que cursaban desde cuarto año de educación primaria hasta tercer año de educación secundaria, quienes se integrarían el siguiente año académico. Con la finalidad de aumentar la permanencia de los estudiantes en Talentos UdeC y maximizar sus beneficios, se privilegiaba la identificación en alumnos(as) de cuarto de educación primaria, para su ingreso cuando estaban cursando el quinto año.

### **Etapas de preidentificación o nominación en establecimiento educacionales**

#### **Diseño e implementación de programas de capacitación a coordinadores de establecimientos educacionales para participar en el proceso de nominación o preidentificación.**

Se diseñaban e implementaban, anualmente, jornadas de capacitación actualizadas para profesores, coordinadores comunales y coordinadores escolares, en las cuáles se daban a conocer los instrumentos de nominación o preidentificación, los conceptos teóricos y los procedimientos necesarios para realizar este proceso. Estas jornadas se realizaban en modalidad presencial o virtual, dependiendo de las condiciones sanitarias y de las condiciones sociales o de seguridad del país y la región. Los coordinadores comunales eran nombrados por los jefes de los Departamentos de Administración de la Educación Municipal (DAEM) y los coordinadores escolares



por el(la) director(a) de cada establecimiento que participaba. La tarea de ambos era facilitar la participación de los estudiantes en el proceso de admisión y durante su permanencia en el Programa, en caso de participar.

### **Comunicación e información a las familias de estudiantes nominados(as).**

Se informaba a los padres, madres o apoderados de los(as) estudiantes nominados, por los establecimientos educacionales, acerca de las fechas en las cuáles se realizaría el proceso de identificación y acerca de sus etapas y procedimientos. Luego se les invitaba a participar e informaba que si los resultados mostraban que el niño o niña necesitaba complementar su educación regular con un programa de enriquecimiento extracurricular, se le invitaría a matricularse posteriormente. Se cautelaba que la información entregada fuese también recibida por el(la) coordinador(a) comunal y por los establecimientos educacionales.

### **Instrumentos para la preidentificación o nominación de estudiantes.**

El proceso de preidentificación se realizaba en los establecimientos educacionales e incluía la nominación por parte de los(las) profesores con base en las pautas que Talentos UdeC consideraba necesarias. Hasta el año 2023 se utilizaron los siguientes instrumentos para este proceso, la base de estos instrumentos fue transferida por PENTA UC a Talentos UdeC:

- Guía para la identificación de estudiantes con potencial de talento. Presenta las características de las personas con potencial de talento académico, una síntesis del modelo educativo Talentos UdeC e indicaciones para coordinadores comunales o escolares y para profesores que participan en el proceso.
- Pautas de observación e identificación de habilidades. Consisten en cinco listados de conductas indicadoras de potencial de talento que se pueden expresar en el comportamiento escolar de los estudiantes y que pueden ser observadas por un profesor durante sus clases. Se denominan pautas de observación e identificación de habilidades y son las siguientes:

Pauta 1: pauta de observación e identificación de habilidades generales.

Pauta 2: pauta de observación e identificación de habilidades de matemática.

Pauta 3: pauta de observación e identificación de habilidades de lenguaje y escritura.

Pauta 4: pauta de observación e identificación de habilidades en ciencias naturales.

Pauta 5: pauta de observación e identificación de habilidades en ciencias sociales.

- Hoja resumen por curso en la cual se especifican los estudiantes nominados y las pautas en las que fueron nominados.
- Hoja de información del alumno(a) nominado(a), la cual resume información sobre los dos o tres estudiantes que fueron nominados(as) en cada curso.

En relación con esta etapa, la experiencia de veinte años muestra que la calidad de la capacitación de profesores, así como la rigurosidad en los procedimientos y pasos seguidos, son esenciales para la equidad en la preidentificación, equidad de hombres y mujeres y de estudiantes con doble excepcionalidad. La tabla 3 muestra una evidencia de la disminución de la brecha de género en la preidentificación o nominación de estudiantes con altas capacidades.

Tabla 3. Porcentaje de hombres y mujeres nominados en los primeros y últimos años

Sexo	Año 2004	Año 2006	Año 2021	Año 2023
Mujeres	42,4	46,2	48	49,6
Hombres	57,6	53,8	52	50,4
Total	100 (845)	100 (173)	100 (325)	100 (232)

## Etapa de identificación por parte de Talentos UdeC

En esta etapa se evaluaba a todos los estudiantes preidentificados por sus profesores en la etapa anterior. Se analizaba, caso a caso, la situación de quienes informaban que no podían participar para buscar alternativas que permitieran superar los problemas que les impedían rendir las pruebas de admisión y, si era necesario, se daban nuevas fechas y modalidades de evaluación (presencial u online). En la fase de identificación se utilizaban instrumentos cuya aplicación era realizada por especialistas, psicólogos o estudiantes en práctica de esa carrera. En caso que un(a) estudiante presentara dificultades para ajustarse a la modalidad de evaluación, desde la dirección y con criterio técnico especializado, se definía una modalidad alternativa y equivalente. Se utilizaba los siguientes instrumentos:

### Test de matrices progresivas de Raven.

Evalúa la habilidad intelectual. Se trata de un test no verbal de 60 ítems, distribuidos en cinco series de complejidad creciente, ante los cuales la persona describe la pieza faltante. Para ello, utiliza habilidades perceptuales, de observación y razonamiento analógico para deducir el faltante en la matriz. Arroja resultados en un puntaje bruto que se traduce a percentiles por edad. El percentil 50 corresponde a la mediana, los percentiles por encima de 50 representan ejecuciones superiores al promedio, mientras que los que están por debajo de 50 representan ejecuciones inferiores. La prueba cuenta con estudios de validez y confiabilidad en diferentes países; uno de la época en que se empezó a utilizar fue el estudio realizado el año 2004 en Argentina, que arrojó un Alpha de Cronbach de 0,85<sup>18</sup>. Además de la investigación y publicaciones internacionales sobre el tema, al año 2023 se disponía de informes de estudios de confiabilidad realizados con los datos de los procesos de admisión de Talentos UdeC, los cuales arrojaron siempre un Alpha de Cronbach superior a 0,80 y se disponía también de un protocolo para la aplicación presencial y para la aplicación online<sup>19</sup>.

### Questionario de motivación personal (CMP)

<sup>18</sup> Mercedes Fernández Liporace et al., «Test de Matrices Progresivas, Escala General: un análisis psicométrico», *Revista Evaluar* 4, n° 1 (2004): 50-69, doi: [10.35670/1667-4545.v4.n1.598](https://doi.org/10.35670/1667-4545.v4.n1.598)

<sup>19</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Análisis informes 2004-2023 procesos de admisión Talentos UdeC», documentos de trabajo, Universidad de Concepción, 2023.

Cuestionario de respuesta en escala tipo Likert, construido el año 2004, a partir de los resultados de una investigación cualitativa en una muestra de diez profesores, que se desempeñaban profesionalmente en establecimientos educacionales de la provincia de Concepción, a los cuales se les consultó por conductas posibles de ser autorreportadas que reflejan motivación por aprender, emprender y perseverar. La escala final quedó formada por 23 ítems, con cinco alternativas de respuesta (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo), distribuidos en tres áreas: motivación por aprender (ocho ítems), motivación por emprender (ocho ítems) y motivación por perseverar (siete ítems). En relación con la confiabilidad del cuestionario, el Alpha de Cronbach estimado en su primera aplicación, el año 2005, fue de 0,85 lo que es indicativo de muy alta consistencia interna. Las correlaciones ítem escala total, fueron todas altamente significativas y con una fuerza alta, se movieron entre 0,40 y 0,64, mayoritariamente sobre 0,50, lo que es otro indicador de su confiabilidad<sup>20</sup>. Respecto de este instrumento, al año 2023, se disponía de informes de estudios de confiabilidad realizados con los datos de los procesos de admisión de Talentos UdeC, los cuales arrojaron siempre un Alpha de Cronbach superior a 0,80 y se disponía también de un protocolo para la aplicación presencial y para la aplicación online<sup>21</sup>. Además de estos instrumentos, tanto para conocer a los estudiantes preidentificados e identificados como para fines de investigación y ajuste anual del modelo educativo, pero no para identificar potencial de talento académico, se aplicaba el cuestionario de comportamientos socialmente responsables y el cuestionario de adaptación socioemocional, ambos de elaboración propia. Además, para los procesos de admisión de los años 2022 y 2023 se aplicó el Test de Matrices de Hagen (HMT) para analizar su correlación con Test de Raven y evaluar como alternativa para el futuro.

### **Cuestionario de adaptación socioemocional (CASE).**

Cuestionario tipo Likert, construido el año 2004, a partir de los resultados de una investigación cualitativa con una muestra de diez psicólogos clínicos infanto-juveniles que se desempeñaban profesionalmente en la provincia de Concepción, a los cuales se les consultó por conductas posibles de ser autorreportadas que reflejan adaptación socioemocional. La escala final quedó formada por 27 ítems, con cinco alternativas de respuesta (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo), distribuidos en tres áreas: área escolar, con nueve ítems que abarcan conductas propias de la interacción de niños y jóvenes en el ámbito educativo (las conductas incluyen habilidades sociales, emocionales y cognitivas); área familiar, con nueve ítems que abarcan conductas propias de la interacción a nivel del núcleo familiar (incluye habilidades sociales, emocionales y cognitivas); y área personal, formada por nueve ítems que abarcan conductas propias de la interacción a nivel del núcleo familiar (incluye habilidades sociales, emocionales y cognitivas). Respecto a la confiabilidad de este cuestionario, en su primera aplicación se encontró un Alpha de Cronbach de 0,83, lo que se considera una confiabilidad adecuada. Las correlaciones ítem total de la escala también fueron indicativas de alta confiabilidad, puesto que correlacionaron todos positiva y significativamente con el total. Las correlaciones posteriores fueron de 0,84 o más altas e informadas en documentos internos<sup>22</sup>, uno de estos estudios fue publicado el año 2011<sup>23</sup>.

### **Cuestionario de autoatribución de comportamiento socialmente responsable (CACSR).**

---

<sup>20</sup> María Elena Mathiesen et al., «Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo», *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 39, n° 2 (2013): 199-211. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200013>

<sup>21</sup> Véase la nota 19.

<sup>22</sup> Véase la nota 19.

<sup>23</sup> María Elena Mathiesen et al., «Adaptación socioemocional en escolares: evaluación de un instrumento nuevo en la provincia de Concepción», *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 37, no 2 (2011): 61-75, doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200003>

Para evaluar la autoatribución de comportamiento socialmente responsable se realizó una adaptación del «cuestionario de autoatribución de comportamiento socialmente responsable», de la Universidad de Concepción. La confiabilidad del instrumento original, de 40 ítems, fue evaluada el año 2004 en una muestra de 5.515 estudiantes universitarios, de primer y cuarto nivel, provenientes de seis universidades, ubicadas en diferentes regiones de Chile: Universidad de Concepción y Universidad del Bío-Bío en la región del Biobío; Universidad de Valparaíso y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en la región de Valparaíso; Universidad de la Frontera en la región de La Araucanía y Universidad Austral de Chile en la región de Los Ríos. Se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach, obteniendo puntajes de confiabilidad de 0,82 para la escala 1 de autoatribución de frecuencias y de 0,72 para la escala 2 de autoatribución de intenciones. Considerando solo a los estudiantes de la Universidad de Concepción, los coeficientes obtenidos fueron de 0,83 y 0,75 para cada escala respectivamente<sup>24</sup>. Un estudio más pequeño con estudiantes de la Universidad de Concepción, realizado el año 2005, mostró índices similares<sup>25</sup>. La adaptación usada en el programa Talentos UdeC consistió en un inventario formado por 18 ítems, que describían conductas ante las cuales el estudiante debía señalar si las realizaba y con qué frecuencia; se respondía en escala tipo Likert con puntajes de 1 a 5. El Alpha de Cronbach para esta escala adaptada fue de 0,72 en su primer estudio y luego de ajustar los ítems se mantuvo en un rango de 0,82 a 0,89 en investigaciones y procesos de admisión en los que fue utilizada, lo que es indicativo de adecuada consistencia interna<sup>26</sup>.

### **Organización de la identificación de estudiantes.**

El Programa organizaba jornadas de identificación de estudiantes con talento o potencial de talento académico y comunicaba a estos, sus familias, coordinador(a) comunal y establecimientos educacionales las fechas y horarios de estas actividades, además de las fechas y modalidad de las actividades (presencial u online) y de la entrega de los resultados. Los resultados se daban a conocer tanto a los estudiantes identificados como personas con talento o potencial de talento académico, como a quienes no fueron identificados como tales. Según el caso, se determinaba con el(la) coordinador comunal o escolar respectivo la mejor forma de envío de resultados, ya sea carta impresa o archivo electrónico y al establecimiento educacional o a la dirección personal.

Uno de los criterios para identificar a los estudiantes con potencial de talento era el desempeño en el test de Raven. Las personas con puntajes igual o sobre el percentil 90, del grupo de estudiantes nominados por sus profesores, eran quienes tenían más probabilidades de resultar identificados como estudiantes con potencial de talento académico. Un segundo criterio, en igualdad de condiciones intelectuales, era el resultado en la prueba de motivación; este criterio se utilizaba solo en caso que se debía competir por una beca de financiamiento.

Atendiendo a que la motivación académica, la adaptación socioemocional y la responsabilidad social están asociadas a las experiencias escolares y familiares previas, el criterio de la dirección de Talentos UdeC, durante el período 2004-2023, fue el ingreso al Programa de todas las personas cuyo desempeño cognitivo era igual o superior al 90 % de sus pares. Así, en Talentos UdeC tendrían la oportunidad de fortalecerse en los otros aspectos, en caso de necesitarlo. La experiencia y testimonios como el que sigue mostraron que así ocurrió:

---

<sup>24</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Informe MECESUP UCO0303», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2004.

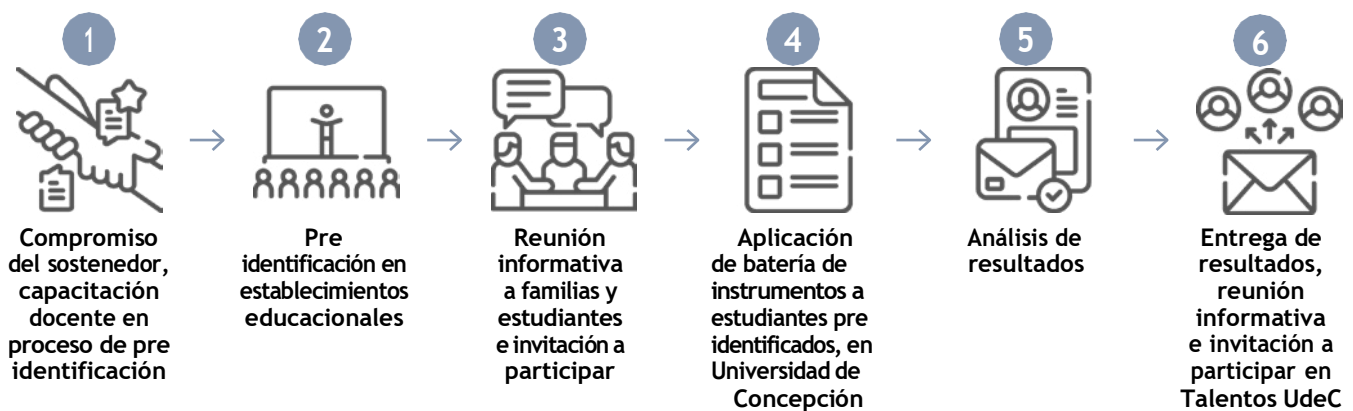
<sup>25</sup> María Paz Davidovich et al., «Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios», *Revista de Psicología* 16, no 1 (2005): 125-139, doi: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26414110>

<sup>26</sup> Véase la nota 2.

*Pasé todos mis años de formación en Talentos UdeC. Fue más que una institución educativa, fue mi hogar, mi vida. Hoy, gracias a este Programa, puedo afirmar con orgullo que soy un profesional socialmente responsable. Talentos UdeC no solo moldea mentes, sino también cultiva corazones, creando individuos comprometidos con el bienestar de la sociedad. (Testimonio de exalumno y actual profesor Talentos UdeC).*

Una vez identificados los estudiantes, la universidad informaba y enviaba la nómina de estudiantes de establecimientos públicos al Ministerio de Educación, a los Coordinadores comunales y al coordinador(a) del Servicio Local de Educación Pública (SLEP). Así también, informaba a los directores de colegios particulares y a las familias de los estudiantes que postulaban de manera independiente. A continuación, se presenta la figura 2, que resume el proceso de identificación de estudiantes con altas capacidades o potencial de talento académico.

Figura 2. Síntesis proceso de identificación de estudiantes



Iconos de Freepik - Flaticon.com

La tabla 4 muestra el número y porcentaje de hombres y mujeres identificados en los primeros y últimos procesos de admisión. Cabe destacar que el proceso realizado el primer semestre del año 2004 evaluó a 850 niños, niñas y adolescentes nominados para ingresar a Talentos UdeC el segundo semestre de ese mismo año; para el ingreso 2005 se evaluaron estudiantes a fines de 2004 y a inicios del año 2005. Los siguientes procesos regulares se realizaron entre los meses de agosto de cada año y el mes de marzo del año siguiente, en el cual se concretaba el ingreso al Programa por parte del estudiante.

Tabla 4. Hombres y mujeres identificados

	2004 para 2004	2005 para 2006	2020 para 2021	2021 para 2022
Mujeres	(54) 45 %	(23) 45 %	(31) 49,2 %	(43) 51 %
Hombres	(66) 55 %	(28) 55 %	(32) 50,8 %	(41) 49 %
Total	(120) 100	(51) 100	(63) 100	(84) 100

Respecto del proceso de admisión, los estudios realizados en el programa Talentos UdeC demuestran que, a medida que pasa el tiempo, las diferencias del ambiente educativo en que se desenvuelven niños y niñas afectan el desarrollo de las altas capacidades. En los niveles superiores de escolaridad se encuentra una mayor proporción

de estudiantes con altas capacidades provenientes de colegios particulares (subvencionados y pagados) que de colegios municipales o públicos<sup>27</sup>. Además, se observa un mayor nivel educacional de los padres de los estudiantes identificados con altas capacidades en educación secundaria, comparados con el de los padres de estudiantes de educación primaria, lo que estaría indicando que a medida que transcurre el tiempo los hijos e hijas de padres con menos años de educación formal no van expresando su potencial de talento, en la misma medida que los hijos e hijas de padres más instruidos.

Lo expresado anteriormente se pudo apreciar en los estudios realizados a partir de los procesos de admisión a Talentos UdeC, entre ellos, el estudio relacionado con los procesos de admisión 2004 y 2005<sup>28</sup>, con el proceso 2021<sup>29</sup> y con el proceso 2022. En estos estudios se observó que cuando se trataba de postulantes que provenían de establecimientos públicos y particulares, subvencionados o pagados, resultaban como estudiantes con altas capacidades un porcentaje menor quienes provenían de establecimientos públicos, en comparación de los estudiantes identificados de establecimientos particulares<sup>30</sup> y que el nivel de escolaridad promedio de los padres y apoderados de los estudiantes que provenían de colegios públicos fue más bajo que el promedio de los padres y apoderados de estudiantes que provenían de los colegios privados.

Finalmente, los estudiantes que participaban en Talentos UdeC eran, en último término, aquellos que, habiendo sido identificados con altas capacidades, se comprometían voluntariamente a participar al menos por un año académico y contaban, además, con la autorización de su familia expresada mediante la firma de un documento-compromiso. El año 2023 participaron 247 estudiantes de diecinueve comunas de la región del Biobío y Ñuble. Estas comunas fueron: Arauco, Bulnes, Cañete, Chiguayante, Coelemu, Concepción, Coronel, Curanilahue, El Carmen, Florida, Hualpén, Hualqui, Lebu, Los Álamos, Lota, Quilleco, San Pedro de la Paz, Santa Juana y Talcahuano.

## Equipo de trabajo y organización del Programa Talentos UdeC

La creación y desarrollo de Talentos UdeC fue posible gracias al trabajo colaborativo y servicio comprometido de equipos de personas integrados por académicos(as) de la Universidad de Concepción, profesionales y personal de apoyo, estudiantes de pre y postgrado y voluntariado. Quienes integraron el equipo en cada año académico se mantuvieron de manera permanente en programas de capacitación y desarrollo profesional para aportar en la inclusión educativa y en la formación de personas integrales, autorrealizadas y socialmente responsables.

A continuación, en la figura 3 se representa la organización del programa Talentos UdeC en marzo del año 2023, cada área técnica era, desde el punto de vista administrativo, una coordinación o unidad, la cual podía estar formada por varias personas y debía ser dirigida por un académico(a) experto(a) en la temática. Posteriormente se presentan las funciones principales de la dirección y las cuatro coordinaciones, destacando características relevantes tanto de la unidad como de sus integrantes.

---

<sup>27</sup> Véase las notas 19 y 26.

<sup>28</sup> María Elena Mathiessen, Olga Mora y Gracia Navarro, «Caracterización de la educación formal de los padres y madres de estudiantes identificados y no identificados con altas capacidades. Informe procesos de admisión a Talentos UdeC», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2005.

<sup>29</sup> Gracia Navarro Saldaña y María Gracia González Navarro, «Análisis del proceso de admisión a Talentos UdeC 2021», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2021.

<sup>30</sup> Gracia Navarro Saldaña y Diego Gaete Cser, «Análisis del proceso de admisión a Talentos UdeC 2022», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2022.

Figura 3. Áreas de organización de Talentos UdeC



### Dirección

Estaba formada por su directora y subdirector, ambos académicos con grado de Doctor y de Magister. La directora; Psicóloga educacional, Doctora en educación y Magister en responsabilidad social, responsable de la conducción general del Programa, su difusión y sostenibilidad, del diseño, aplicación y evaluación del modelo educativo, de la generación de conocimiento permanente y de obtener recursos materiales que contribuyan a lo anterior. Si bien el Programa dependía de Vicerrectoría, recibía apoyo significativo de la Vicerrectoría de Asuntos Económicos y Administrativos y de otras unidades de la Universidad de Concepción, entre ellas, Servicio Jurídico y Servicios Generales. El subdirector, era responsable de implementar la estrategia de difusión del Programa, estaba a cargo de la Coordinación de Vinculación Permanente y debía informarse del funcionamiento del Programa en todos sus componentes para reemplazar a la directora, en caso de necesitarse. La dirección contaba con el apoyo directo de un equipo de voluntarios, una secretaria y otros servicios de apoyo.

**Voluntariado Talentos UdeC:** estaba integrado por profesionales, académicos y estudiantes de pre y postgrado interesados en aportar en diferentes ámbitos del Programa como docencia, capacitaciones de profesores y coordinadores(as) estudiantiles, conferencias, logística, atención clínica a estudiantes, entre otros.

**Secretaría y otros servicios de apoyo:** incluía secretaria y auxiliar, más el apoyo permanente del servicio de vigilancia UdeC para las actividades realizadas en el campus universitario. La secretaria estaba a cargo de colaborar en diferentes aspectos de la gestión, atender necesidades de estudiantes, académicos y apoderados del Programa y de recibir solicitudes de establecimientos educacionales de los cuales provenían los estudiantes.

### **Coordinación de identificación.**

Unidad responsable del proceso de identificación de estudiantes con potencial de talento académico tanto en su etapa de nominación en los establecimientos educacionales y en las familias como en la etapa de evaluación especializada. Era responsable, también, de la construcción de conocimiento científico que aportara a la identificación del potencial de talento académico. Esta coordinación debía estar a cargo de un académico(a) de la Universidad, experto en investigación o con grado de Doctor y podía tener asistentes, que eran profesionales psicólogos, quienes se estaban especializando en la temática o realizando estudios de posgrado.

### **Coordinación académica.**

Unidad responsable de la implementación del modelo educativo, de construir conocimiento científico para su actualización permanente y de brindar apoyo, capacitación y asesoría a quienes participaban en los diferentes niveles de su implementación. Estaba formada por un equipo integrado por profesionales-educadores (profesores de cursos y talleres), ayudantes y coordinadores estudiantiles. La coordinación académica debía estar a cargo de un académico(a) de la Universidad, con grado de Doctor o por un experto(a) en psicología educacional y podía tener asistentes, quienes eran profesionales, psicólogos, que se estaban especializando en la temática o realizando estudios de posgrado.

**Educadores:** profesionales y académicos(as) de la Universidad de Concepción, con grado de Doctor o Magíster o estudiantes de doctorado en la Universidad de Concepción, quienes se desempeñaban como profesores y profesoras de cursos y talleres y eran previamente capacitados en el modelo educativo Talentos UdeC. En aquellas disciplinas de interés de los estudiantes, en las cuales no se contaba con académicos de la Universidad de Concepción interesados en participar, la docencia podía ser impartida por profesionales externos certificados en el modelo educativo Talentos UdeC. Entre las funciones de educadores estaba el diseño, aplicación y evaluación de un programa de curso o taller ajustado a las características y necesidades de cada uno de los estudiantes del grupo. Además, eran responsables de evaluar y retroalimentar a los estudiantes y participar de jornadas de capacitación y desarrollo profesional en el modelo educativo Talentos UdeC.

**Ayudantes:** estudiantes de la Universidad de Concepción, preferentemente de postgrado, que colaboraban con un docente responsable de un curso cuando este lo consideraba necesario, pudiendo tener a su cargo hasta un tercio de las actividades de una temporada.

**Coordinadores estudiantiles:** estudiantes de pregrado de la Universidad de Concepción, quienes decidían complementar su formación desde el servicio a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales. Contribuían a la formación valórica y actitudinal y apoyaban en la construcción/desarrollo de su proyecto de vida. Esto, en la interacción con los y las estudiantes en aquellas instancias en que estos no están a cargo de un académico y en talleres específicos diseñados para su formación socioafectiva y transversal. Además, los coordinadores estudiantiles apoyaban en aspectos logísticos necesarios para el funcionamiento del Programa.

### **Coordinación administrativa y financiera.**

Unidad encargada de analizar continuamente el sistema de gestión del Programa y proponer estrategias, procedimientos y acciones para asegurar la calidad en la gestión y en el servicio entregado a un costo apropiado y de manera eficiente. Conducía todos los procedimientos administrativos y financieros. Esta coordinación debía



estar a cargo de un académico(a) de la Universidad, preferentemente de las Ciencias Económicas y Administrativas o con experiencia en gestión universitaria o por un licenciado en Ciencias Económicas y Administrativas con formación de postgrado, formación en responsabilidad social y experiencia en educación. Era responsable de mantener activo el fondo de apadrinamiento «UdeC Realiza, contigo mis sueños se cumplen». Podía tener asistentes, quienes eran profesionales del área de administración y contabilidad.

### **Coordinación de vinculación permanente.**

Unidad encargada de fortalecer la vinculación con la comunidad y, en particular, de mantener un vínculo permanente y activo para el bien común con estudiantes, educadores y colaboradores que habían formado parte de Talentos UdeC. Desde esta coordinación se implementaban, además, políticas de difusión definidas con la dirección, se generaban recursos gráficos que contribuyeran a ello, se mantenía actualizada la plataforma web de Talentos UdeC y sus redes sociales y se reclutaba padrinos y madrinas para el fondo de apadrinamiento «UdeC Realiza, contigo mis sueños se cumplen». Esta coordinación debía estar a cargo de un académico(a) de la Universidad con grado de Doctor, preferentemente del área de las comunicaciones o con experiencia en gestión universitaria. Podía tener asistentes, quienes eran profesionales o estudiantes de pre o postgrado que se estaban especializando en la temática.

Los adultos que colaboraron con el programa Talentos UdeC, durante el período 2004-2023, lo hicieron con certificado vigente de no tener antecedentes delictuales, de violencia familiar ni conducta de abuso sexual. Además, todo participante en el equipo de trabajo de Talentos UdeC era informado, antes de ingresar, que el modelo educativo contemplaba, entre otras estrategias, el modelaje de los adultos de aquellos comportamientos en los que se estaba educando a los estudiantes. Con ello, era necesario que su comportamiento dentro y fuera de la universidad fuese ejemplar y que sus redes sociales personales no estuviesen disponibles para los alumnos. El testimonio que sigue ayuda a comprender algunas claves del funcionamiento de Talentos UdeC 2003-2023.

*Convertirse en docente del Programa implica establecer un vínculo profundo con el crecimiento de los estudiantes, capacitándolos para ser agentes de cambio comprometidos con el progreso social. En resumen, Talentos UdeC representa un modelo educativo completo, innovador y transformador, que no solo se centra en la transmisión de conocimientos, sino también forma individuos conscientes y socialmente responsables, preparados para enfrentar los desafíos del mundo actual con amor, confianza y responsabilidad.*

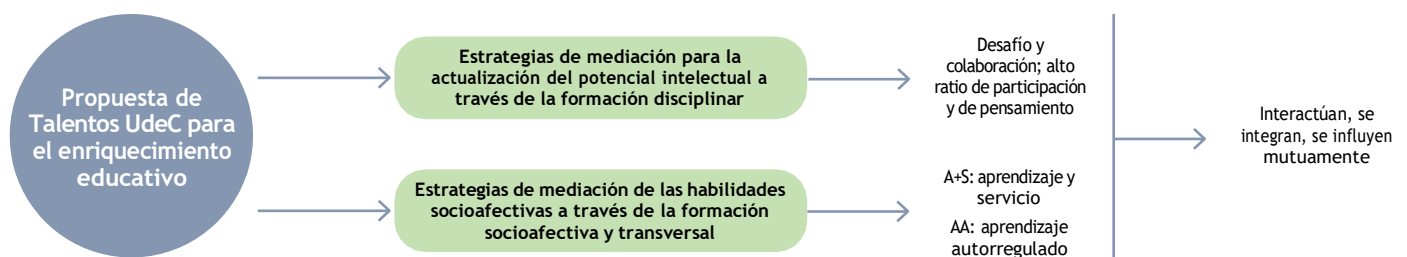
(Testimonio de educador Talentos UdeC).



## Modelo educativo Talentos UdeC

El modelo educativo de Talentos UdeC se basó en el modelo PENTA UC, sin embargo, desde su primer año de funcionamiento asumió el sello distintivo de la Universidad de Concepción: laica, pluralista, con vocación de servicio público, en la cual se forman profesionales de excelencia y socialmente responsables. Su propuesta del año 2021 para el enriquecimiento de la educación de estudiantes con altas capacidades se sintetizaba en el esquema que sigue (figura 4):

Figura 4. Propuesta 2021 para la formación de estudiantes



El modelo educativo Talentos UdeC complementaba la enseñanza regular con un conjunto de cursos y talleres caracterizados por un alto ratio de participación y de pensamiento, el desafío y colaboración, la práctica de la autorregulación y servicio a los demás. En ellos, los estudiantes profundizaban en contenidos disciplinares teniendo la oportunidad de actualizar su potencial intelectual (o dotación) para lograr un desempeño intelectual-académico sobresaliente (talento). Además, adquirirían actitudes y valores de universalismo y benevolencia sobre la base del respeto a sí mismos, a las personas y sus derechos y la valoración del desarrollo sostenible e inclusión social. Se centraba en los procesos y productos, en el fortalecimiento de habilidades de orden superior para la creación de productos significativos que desafiaran a las personas a formular conceptos, desarrollar relaciones, facilitar la generalización de las ideas y realizar aplicaciones concretas. Esto, para lograr aprendizajes significativos que contribuyeran a conciliar la satisfacción de las propias necesidades con el aporte a la satisfacción de las necesidades de los demás, para construir un proyecto de vida autorrealizador y socialmente responsable que aportara al bien común. El siguiente testimonio expresa de manera más concreta lo antes expuesto.

*Realmente disfruté el estar en este lugar con tanta gente similar a mí y sus opiniones enriquecieron la mía, nunca me ha gustado realmente discutir, pero pienso que el debate es una herramienta realmente infaltable para avanzar. Los profesores eran un claro ejemplo de una persona a la cual aspirar ser a primera instancia, eran un verdadero ejemplo, a la vez que también eran personas muy cercanas a*

*nosotros y, por lo menos a mí, me hicieron ver que no es tan difícil, como uno suele creer, el ser una buena persona que aporta a la sociedad.*

(Testimonio de exalumna).

Las clases se distribuían en tres temporadas: otoño, primavera y verano. Para cada una de ellas, se preparaba una oferta curricular especial considerando los intereses de los estudiantes y educadores e incluyendo diferentes disciplinas. Las disciplinas se distribuían en tres áreas: Químico-Biológico, Físico-Matemático y Sociales-Humanidades. Las prácticas pedagógicas buscaban favorecer la integración y convivencia entre estudiantes que provenían de diferentes comunas y establecimientos educacionales, inculcando la valoración de la diversidad y el reconocimiento de los beneficios y aportes de esta en la sociedad. Así mismo, en cada curso y taller se buscaba la adquisición de conductas prosociales que permitieran aportar en la sociedad desde los aprendizajes de diferentes disciplinas, a través del conocimiento y la disposición al servicio.

En cada temporada los estudiantes eran distribuidos en cuatro ciclos. El primero para quienes cursaban quinto y sexto de educación primaria en sus respectivos establecimientos educacionales, el segundo para quienes cursan séptimo y octavo de educación primaria, el tercer ciclo estaba integrado por quienes cursan primero y segundo año de educación secundaria y el cuarto para quienes cursaban tercero y cuarto año de educación secundaria.

Entre los años 2004 y 2023 se cumplió el compromiso contraído con los estudiantes de pregrado de la Universidad de Concepción, en relación con ofrecerles una oportunidad efectiva, a través del aprendizaje y servicio, para la formación de competencias genéricas, declaradas por la Universidad, para quienes participaron como coordinadores estudiantiles. Estas competencias son: pensamiento crítico, comunicación, responsabilidad social y trabajo en equipo interdisciplinario para emprender. Así mismo, se cumplió el compromiso contraído el año 2004 con la Rectoría de la Universidad de Concepción en cuanto a brindar, a los académicos que participaran en Talentos UdeC, una oportunidad efectiva para el perfeccionamiento a través de la capacitación y práctica en su modelo educativo, de modo de transferir los aprendizajes al desempeño de la función docente con estudiantes universitarios de pre y postgrado. Lo expresado en este párrafo se puede evidenciar con mayor claridad en los dos testimonios que siguen.

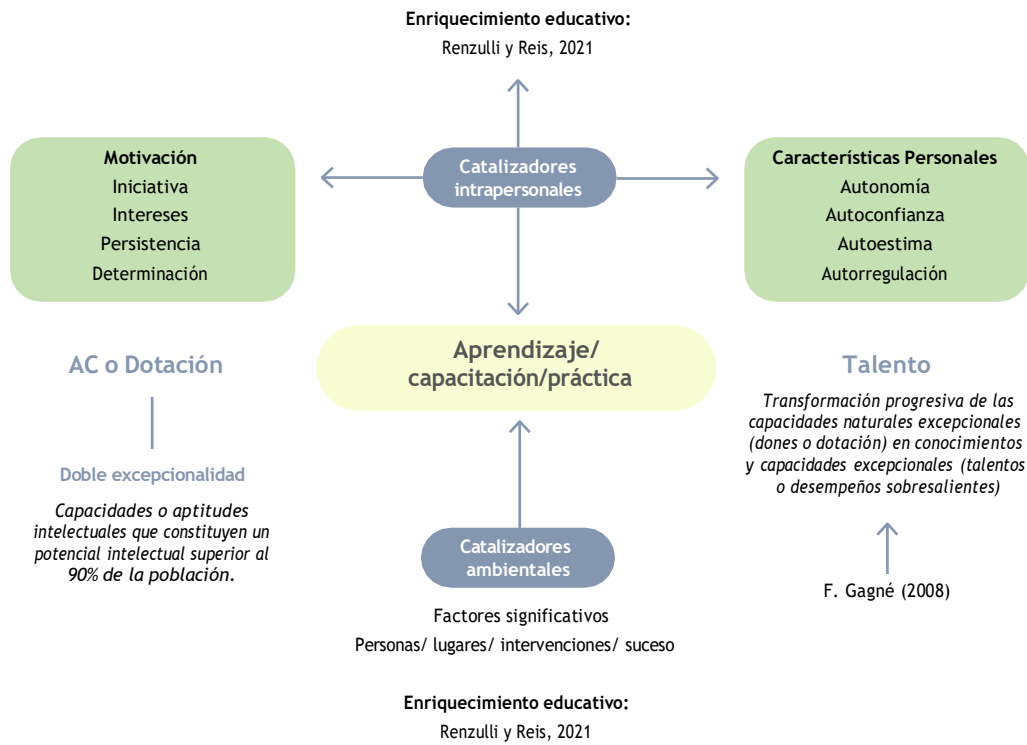
*Ser coordinador estudiantil ayudó a formarme como el profesional que soy hoy. Aprendí a relacionarme, a cooperar en un equipo y a aceptar ideas diferentes a las mías. También a desafiarme y a expresar mis emociones, para poder enseñarlo a los niños. (Testimonio de coordinador/a estudiantil). Trabajar con los estudiantes de Talentos UdeC me ha permitido desarrollar herramientas que luego puedo transferir a mis estudiantes de pregrado, me ha permitido estar siempre un paso adelante, ya que la alta capacidad de los estudiantes de Talentos UdeC les permite desarrollar aprendizajes rápidamente, lo que permite, a su vez, que en un corto tiempo puedo ejecutar y evaluar innovaciones pedagógicas.*

(Testimonio de académico/a UdeC).

El concepto de alta capacidad (AC) que se utilizó en el modelo educativo fue construido por integrantes del equipo de trabajo y publicado el año 2021. Se entendía la alta capacidad como la presencia de capacidades o aptitudes intelectuales que se expresan de manera espontánea y sin entrenamiento previo, constituyéndose como un potencial intelectual superior al 90 % de la población del mismo rango etario. En tanto potencial, requiere que la persona se comprometa con el aprendizaje, entrenamiento y práctica sistemática en una o varias áreas del conocimiento para transformarlo en desempeño sobresaliente o talento académico. Esta AC dota al estudiante de potencial para tener un desempeño sobresaliente en actividades académicas, el cual se expresará en la medida en

que sus necesidades educativas y socioafectivas sean atendidas y esté en interacción con catalizadores ambientales que movilicen su motivación, esfuerzo y perseverancia<sup>31</sup>. En esta visión se encuentra uno de los fundamentos para considerar e incluir actividades y prácticas que involucran lo disciplinar, socioafectivo y transversal en el modelo educativo Talentos UdeC, lo que puede visualizarse en la figura 5.

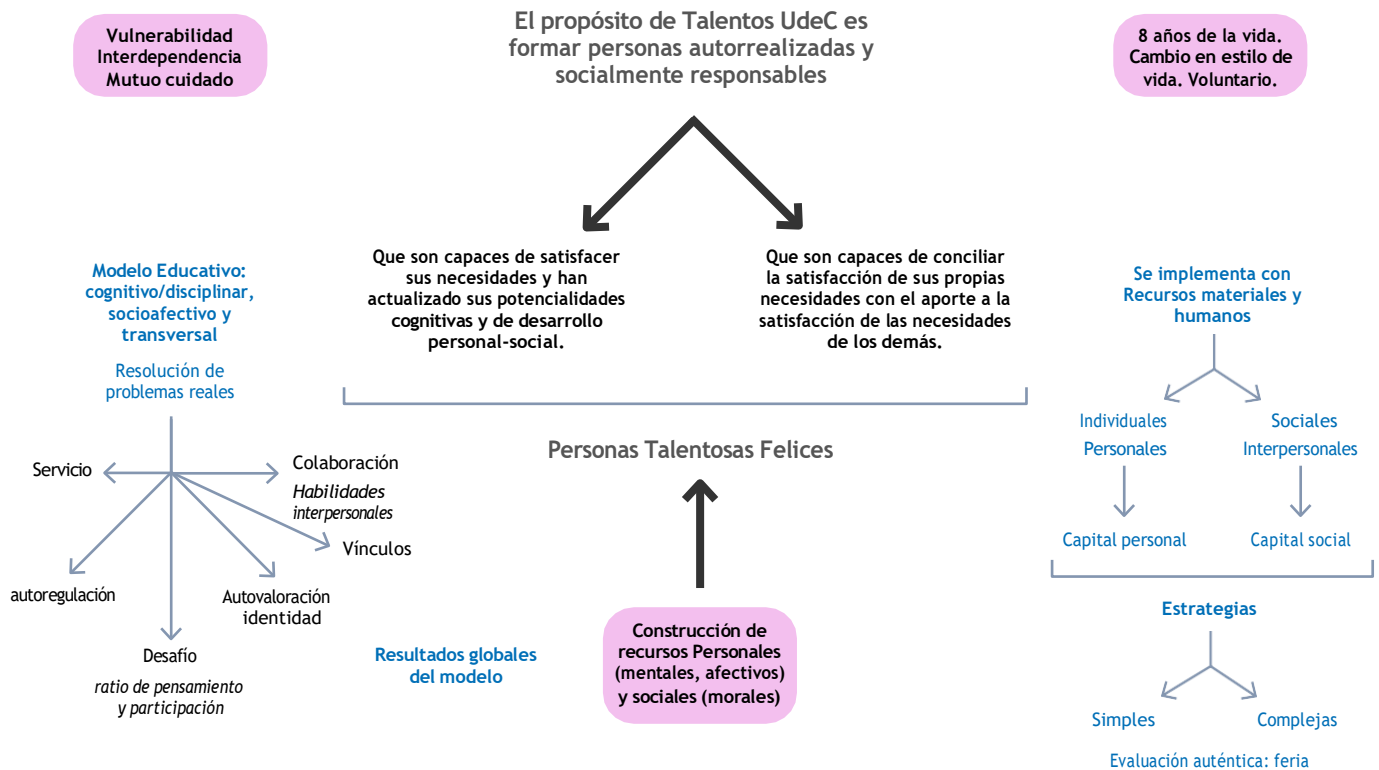
Figura 5. Conceptualización de la alta capacidad y el talento en Talentos UdeC



A continuación, en la figura 6 se presenta un esquema que sintetiza el modelo educativo.

<sup>31</sup> Gracia Navarro Saldaña, Gabriela Flores-Oyarzo y Josefina Rivera Illanes, «Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno». *Calidad de la educación* 55 (2021): 6-40, doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1007>

Figura 6. Modelo educativo Talentos UdeC 2004-2023



## Pilares del modelo educativo Talentos UdeC 2004-2023

El modelo educativo Talentos UdeC 2004-2023 se sostenía en algunos pilares fundamentales, los cuales constituían ideas centrales, principios y estrategias que orientaban sus acciones. Estos se basaban en el conocimiento teórico, la práctica, experiencia y expertiz en la educación de personas con altas capacidades. Los he sintetizado en dieciséis pilares-claves que hicieron posible que Talentos UdeC fuera efectivo en el logro de sus propósitos y ejercicio de su responsabilidad social. En las páginas que siguen se exponen en detalle estos pilares-claves.

### Pilar-Clave N° 1: Vulnerabilidad, interdependencia y mutuo cuidado.

Las personas somos vulnerable, necesitamos de autocuidado y del cuidado de los demás. Nuestros comportamientos y lo que somos están influidos por lo que hacen o dejan de hacer otras personas, en la actualidad y en el pasado. Así también, nosotros afectamos a lo que son y serán las otras personas. Afectamos también a quienes aún no han nacido.

## **Pilar-Clave N° 2: Formación de personas talentosas y felices.**

El propósito de la educación es la formación de personas con recursos personales y sociales para actualizar permanentemente su potencial de manera que logren autorrealizarse y ejercer su responsabilidad social. Personas que actualicen su potencial en los diferentes ámbitos de su vida y que sean capaces de conciliar la satisfacción de sus necesidades, con el aporte a la satisfacción de necesidades de los demás. Su educación debe estar focalizada transversalmente en la construcción de recursos personales (mentales o intelectuales y afectivos) y sociales (interpersonales y morales) para la felicidad. Para ello, en Talentos UdeC se disponía de ocho años en la formación de las personas, complementando su educación regular desde el quinto año de educación primaria hasta el cuarto año de educación secundaria.

## **Pilar-Clave N° 3: Construcción de un proyecto de vida humanizador.**

El ser humano está tomando decisiones constantemente y optando entre aquello que solo busca el propio beneficio, aquello que busca solo el beneficio de los demás o aquello que busca, al mismo tiempo, el beneficio propio y de los otros; la responsabilidad social implica optar por esto último<sup>32</sup>. Para alcanzarla es necesario desarrollar la capacidad para ponerse cognitivamente en el lugar de los demás, la capacidad de empatizar con sus afectos y la voluntad para orientar las acciones en pos del bien común. El modelo educativo Talentos UdeC 2003-2023 ofrecía una oportunidad para encontrar el sentido de vida y construir un proyecto para vivirla, el cual contemplara la actualización del propio potencial y el ejercicio de la responsabilidad social. Proveía de experiencias u oportunidades para el compromiso ético, dirigidas a orientar los pensamientos y comportamientos hacia el encuentro con el mundo de los valores, consigo mismo y con el otro<sup>33</sup> e involucraba tres dimensiones de este proceso: cognitiva, afectiva y conductual.

El modelo educativo proporcionaba los modelos y experiencias sociales que mostraban a las personas cuáles son las claves para discernir lo que construye de lo que destruye, modelos y experiencias que muestran cómo hacerse cargo de sí mismas con la ayuda de las demás y cómo aportar a otros, sabiendo que la persona está por sobre el grupo. En este modelo educativo los vínculos a nivel individual y social tenían un rol fundamental en la felicidad sólida de las personas, como la describió Capponi (2019)<sup>34</sup>, en su mutuo cuidado y en el ejercicio de la responsabilidad social.

El modelo se implementaba con recursos materiales y con recursos humanos de los educadores y de todos los colaboradores, buscando formar recursos mentales o personales en los estudiantes. Los recursos que la psicología denomina personales o mentales son almacenados en el lóbulo prefrontal de la corteza cerebral de las personas, se aprenden<sup>35</sup> y forman lo que en otras disciplinas se denomina capital mental, se construyen a partir de las relaciones íntimas o de la experiencia en instituciones sociales, en las cuales se encuentran los seres humanos, entre ellas, la familia y luego las instituciones educativas. A partir de los recursos mentales surgen los recursos sociales, ambos interactúan y se condicionan recíprocamente<sup>36</sup>. La formación en responsabilidad social es la que permite buscar el bien común en tanto componente esencial de un sentido de vida que permita trascender de sí mismo y encontrar lo esencial en la interacción con el otro.

---

<sup>32</sup> Gracia Navarro Saldaña, «¿Qué entendemos por educación para la responsabilidad social?», en *Educando para la responsabilidad social: La universidad en su función docente*, ed. por Carolina Ardiles (Santiago: Avina, 2003): 41-66.

<sup>33</sup> Adela Cortina, «El quehacer público de la ética aplicada: ética cívica transnacional», en *Razón pública y éticas aplicadas, los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*, ed. por Adela Cortina y Domingo García-Marzá (Madrid: Tecnos, 2003), 13-44.

<sup>34</sup> Ricardo Capponi, *Felicidad sólida: sobre la construcción de una felicidad perdurable*. (Santiago de Chile: Zig-Zag, 2019).

<sup>35</sup> Joaquín Fuster, *The Prefrontal Cortex* (Academic Press, 2008).

<sup>36</sup> Véase la nota 34.

## Pilar-Clave Nº 4: Bien común y multipropósito en las acciones.

Coherente con las ideas anteriores, cada decisión y acción realizada buscaba el bien común, conciliando intereses y necesidades de diferentes grupos. Las acciones respondían a varios propósitos relacionados con el bien común y mientras a más de estos propósitos sirviera una acción o actividad, mayor era su calidad. En el modelo educativo del programa Talentos UdeC el bien común se concebía en el sentido Aristotélico, como aquello que es bueno para un gran número de personas porque contribuye a la sobrevivencia y desarrollo humano, o lo que algunos autores denominan bien societal. Esto implica que para conducir el modelo se requería formación, valoración y expertiz en estas temáticas.

## Pilar-Clave Nº 5: Focalización en la formación académica, considerando los intereses de los estudiantes.

Se realizaban clases directas en cursos y talleres con académicos certificados en el modelo educativo, quienes organizaban las actividades para que los estudiantes lograran resultados de aprendizaje disciplinares, socioafectivos y transversales. Como ya se dijo, el conjunto de cursos y talleres, entre los cuales los estudiantes elegían para inscribir en cada temporada, abarcaban tres grandes áreas disciplinares: Químico-Biológica, Físico-Matemática y Sociales-Humanidades, los que se impartían mientras había estudiantes interesados en ellos.

Para definir los cursos y talleres a ofrecer se investigaban los intereses de los estudiantes de cada cohorte<sup>37</sup> y al inicio de cada temporada se realizaba la feria de inscripción de cursos y talleres, en la cual los estudiantes, luego de conocer en qué consistía cada curso y taller que se les ofrecía, manifestaban sus preferencias. A partir de ello, se formaban los grupos de cada clase, cuidando que, en la medida de lo posible, cada estudiante quedara siempre en sus primeras prioridades. La figura 7 muestra una imagen del material preparado por un educador para informar, a los estudiantes del cuarto ciclo, acerca del curso que ofrecía en una temporada del año 2021.

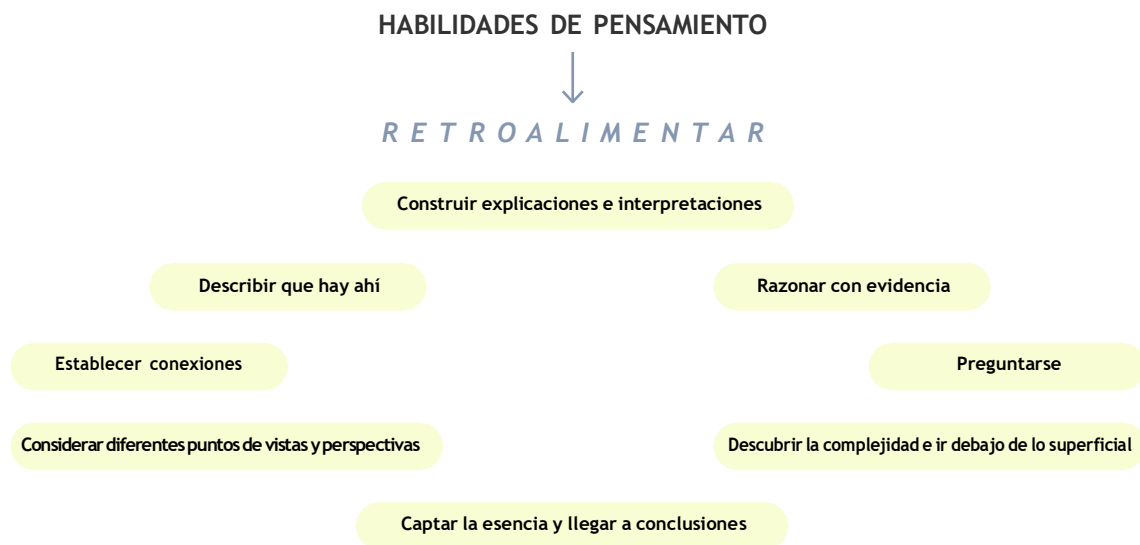
Figura 7. Ejemplo de material utilizado en inscripción cursos y talleres

El material de inscripción para el curso "Antropoceno: La era del cambio" está diseñado en un formato de tarjeta informativa. En la parte superior izquierda, se indica el título del curso y el nombre del profesor, Samuel Pérez Espinoza Dr (c) en Ciencias ambientales. El texto principal describe el contenido del curso, enfocándose en el contexto ecológico de nuestra evolución y el impacto que producimos en el equilibrio ecosistémico. Se mencionan conceptos actuales sobre el Antropoceno y las principales presiones ambientales que son producto de nuestras actividades como sociedad. A la derecha, se destaca que con el avance de las clases, el diálogo será fundamental para resolver las interrogantes que nos plantearemos sobre el desarrollo de la humanidad y la conservación de los sistemas naturales. En la parte inferior derecha, se menciona que a través del trabajo colaborativo y la expresión de ideas se formularán proyectos que demuestren acciones para tomar conciencia sobre los impactos ambientales que producimos y avanzar en el desarrollo de ciudades sustentables y la conservación de los ecosistemas. El material incluye imágenes de un planeta Tierra, un grupo de personas trabajando en un proyecto, y un par de manos pintadas con colores que representan el planeta. En la parte inferior, se muestran los logos de la Universidad de Concepción y el Programa Psicoeducativo de Enriquecimiento Extracurricular para Estudiantes con Potencial de Talento Académico de la Región del Biobío.

<sup>37</sup> Gracia Navarro Saldaña, Carla Cruz Toledo y Luis Miranda Miranda, «Intereses y motivación en estudiantes con altas capacidades que participan en un programa de enriquecimiento extracurricular chileno», *Revista Electrónica de Trabajo Social* 28 (2023). <https://trabajosocial.udec.cl/wp-content/uploads/2024/04/Intereses-y-motivacion-en-estudiantes-Navarro.pdf>

La focalización en lo académico es reflejo de una docencia realizada con base en la integración de diferentes perspectivas, herramientas y variados materiales. En la docencia se implementaba el aprendizaje por descubrimiento y por recepción, con actividades individuales y grupales: conferencias, lecturas en clases, desarrollo de guías, prácticas, demostraciones y modelaje del educador. Se utilizaban estrategias metodológicas que promovían el desafío y alto ratio de participación y de pensamiento, es decir, en cada actividad participaban intelectualmente todos los estudiantes, quienes debían realizar diferentes actividades, procesos o movimientos de su pensamiento. Se entendía por reto o desafío a aquello que se debe superar y está centrado en la persona. La persona lo valora como una situación o experiencia difícil o nueva, donde hay incertidumbre de logro. La persona no sabe si lo podrá conseguir y da lugar al planteamiento de más de una alternativa de solución. A continuación, en la figura 8, se presentan los movimientos del pensamiento y el autor que se consideró en el Programa.

Figura 8. Movimientos del pensamiento considerados en la docencia focalizada en lo académico en Talentos UdeC



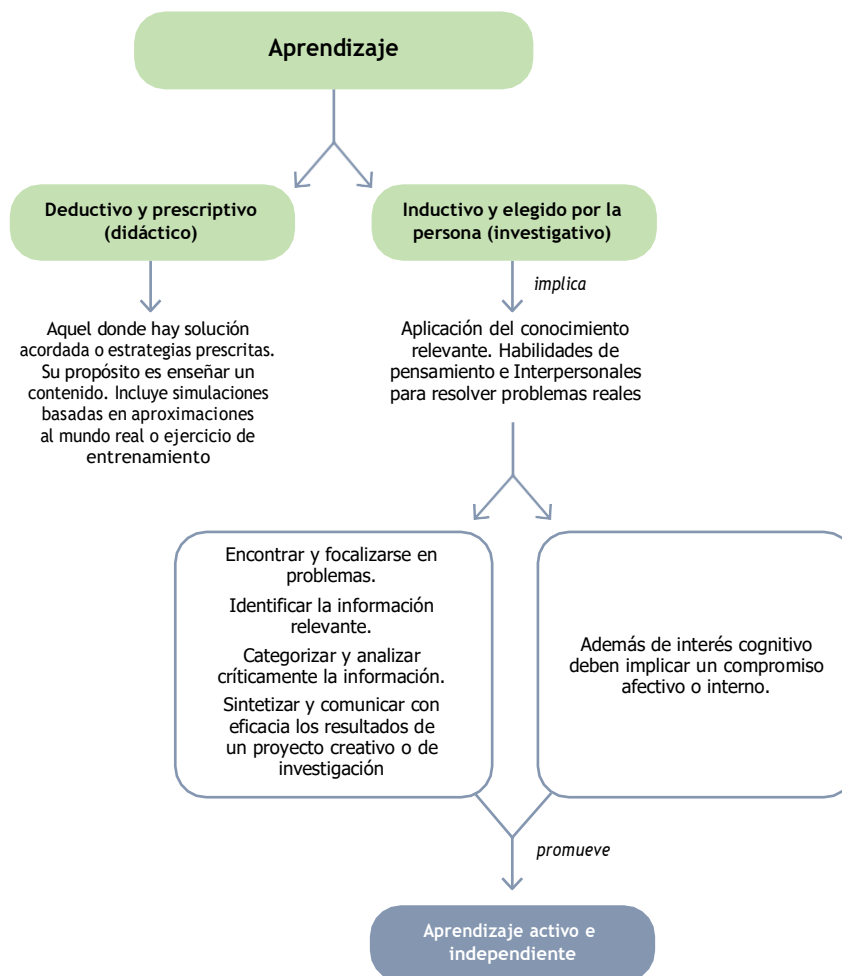
*Mapa del pensamiento (Adaptado de R. Ritchhart y otros, 2006), describe procesos que se deben dar en las personas con alta capacidad en una actividad diseñada y conducida apropiadamente.*

La focalización en lo académico implicaba centrarse en un aprendizaje enriquecido o investigativo. Esto es, la utilización de una metodología que estimula el uso más que la adquisición de información, mediante técnicas que promueven la creatividad y la solución de problemas. No obstante, los educadores debían enseñar la información actualizada con base en investigación reciente para que los estudiantes dispusieran de los contenidos que se requerían al resolver problemas, lograr soluciones creativas y generar diversos productos. Los productos generados resultaban de procesos de investigación y análisis originales, permitían la solución de problemas reales relacionados con la comunidad, eran generalizables y se presentaban públicamente para ser evaluados tanto por la comunidad como por los estudiantes. En la figura 9 se representa este tipo de aprendizaje investigativo.



Figura 9. Aprendizaje investigativo o enriquecido

EN EL MODELO TALENTOS UDEC SE RELEVÓ EL APRENDIZAJE INVESTIGATIVO, LLAMADO TAMBIÉN APRENDIZAJE ENRIQUECIDO.

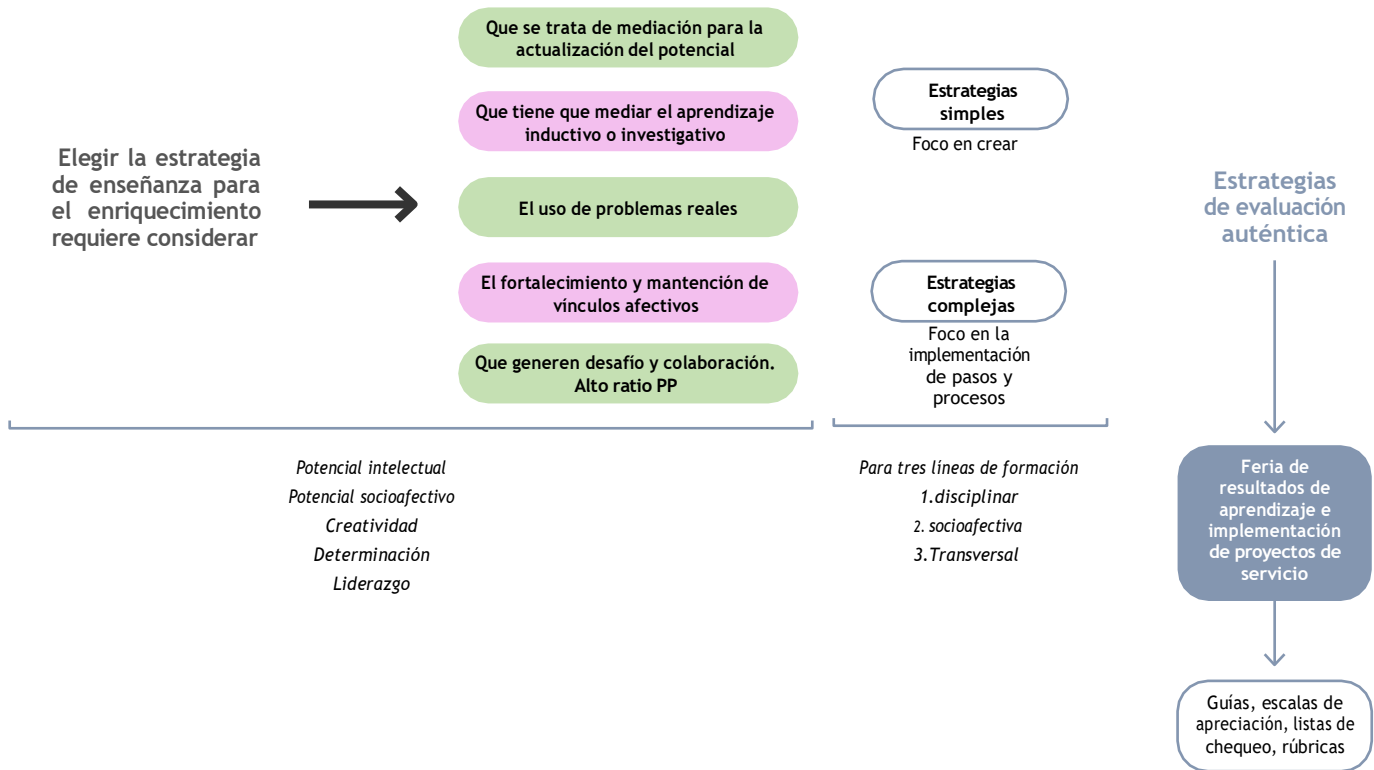


El ambiente era variado, flexible, no amenazante, con un clima cálido y confiable que promovía la creatividad y el pensamiento divergente<sup>38</sup>.

A continuación, en la figura 10, se esquematizan las estrategias de enseñanza para el enriquecimiento educativo que incluyó el modelo Talentos UdeC, destacando sus principales características y focalización, así como algunos ejemplos de estrategias simples y complejas que se promovió y utilizó.

<sup>38</sup> Daniel Willingham, ¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela? (Barcelona: Graó, 2011)

Figura 10. Estrategias de enseñanza utilizadas en el modelo educativo Talentos UdeC 2004-2023



Durante el período 2004-2023 se mantuvo la preocupación constante de atender a la diversidad de características y necesidades de los estudiantes y de todos los integrantes de la comunidad educativa, así como la identificación de las necesidades de las personas y la orientación de las actividades de manera que contribuyeran a satisfacerlas, se buscó favorecer el desarrollo de todos sus integrantes, no solo de los estudiantes. Esto por medio de la interacción en un clima cálido y acogedor que se sustentaba en los valores del respeto, la responsabilidad, el buen trato, el vínculo afectivo y mutuo cuidado y en la cuidadosa planificación, ejecución y evaluación de actividades que consideraban intereses y necesidades.

Las estrategias complejas son útiles para el enriquecimiento educativo académico disciplinar, socioafectivo y transversal. Sin embargo, con fines de sistematización y organización de este texto, las estrategias que son más específicas para lo académico-disciplinar se describen a continuación, en este apartado. Luego, en el apartado siguiente, se describen las estrategias complejas y específicas para el enriquecimiento educativo socioafectivo y transversal.

**Aprendizaje basado en desafíos o retos (ABD o ABR).** El aprendizaje basado en desafíos es una estrategia metodológica que, según lo descrito por Nottingham en el año 2020, plantea cinco facetas esenciales de una educación efectiva dirigida a la autosuficiencia, agrupadas en el acrónimo RADPA: retroalimentación, aplicación, desafío, pensamiento y autoestima<sup>39</sup>. El modelo educativo Talentos UdeC proponía no solo ayudar a los estudiantes a tener éxito enseñando y ayudando a descubrir variados métodos y procedimientos, sino también enseñarles a luchar frente

<sup>39</sup> James Nottingham, *Aprendizaje basado en desafíos* (México: Trillas, 2020).

a los desafíos y barreras del aprendizaje para superarlas, desarrollar resiliencia y resistencia. En este sentido, se puede decir que proponía dificultar las cosas a los estudiantes en lugar de facilitarlas.

Considerando que se buscaba educar para la autorrealización con responsabilidad social, se realizó una adaptación del ABD o ABR. A continuación, expongo los pasos que contempló esta estrategia en el modelo educativo Talentos UdeC:

- Definir una idea central: consiste en escoger un tema amplio (generalmente abstracto) de interés para los estudiantes y para la comunidad. Es necesario que el concepto involucrado en la idea central abarque varios temas y que sea real y significativo para los estudiantes, por ejemplo, salud, deportes, alimentación, diversiones. Puede obtenerse a partir de problemas locales expuestos en medios de comunicación o eventos próximos a suceder.
- Investigar con base en preguntas abiertas: consiste en buscar información acerca del tema y analizarla para obtener conclusiones sobre ella, las cuales ayuden a identificar espacios donde se pueda plantear posteriormente un desafío para un grupo de estudiantes y para cada estudiante en particular. Se pueden definir preguntas guías, recursos y actividades que orienten a los estudiantes a buscar información, ya sea a través de jornadas de búsqueda en la web, libros, revistas o conversaciones con expertos, entre otros.
- Plantear un desafío: desafiar implica enfrentarse o afrontar una dificultad, algo difícil. Un reto es un objetivo difícil de llevar a cabo por lo que constituye un estímulo y un desafío para quien lo afronta. Con base en la investigación sobre la idea central definida surge el reto y desafío para los estudiantes. Inicialmente los retos y desafíos los define el educador. Al hacerlo debe considerar los intereses, necesidades, fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar de los estudiantes y proponer algo difícil de alcanzar, con incertidumbre de logro, pero posible de alcanzar con un buen plan de acción. Luego, el educador verbaliza su propio pensamiento en el proceso, haciendo el modelaje para que, posteriormente, sea el grupo de estudiantes y cada estudiante en particular, quienes definen sus propios desafíos y retos.
- Definir e implementar el plan de acción: un buen plan de acción es aquel que define lo que hará el grupo de estudiantes y cada estudiante en particular, para superar cada reto que valora como una situación o experiencia difícil o nueva y no sabe si lo podrá conseguir. Para conseguirlo tiene que esforzarse, dedicarse, perseverar y mostrar determinación, siendo relevante escoger la opción más viable y atingente y llevar a cabo las actividades propuestas.
- Evaluar lo realizado: implica valorar de manera cualitativa o cuantitativa si se superaron los retos para afrontar la dificultad o desafío planteado; valorar la motivación y compromiso durante el proceso; el tipo de afectos involucrados, ya sea placenteros o no placenteros; la calidad del plan de acción implementado, la utilidad y resultado de cada acción realizada; la información que se obtuvo para el planteamiento de soluciones futuras; y las fortalezas y debilidades de lo realizado. Así también, en esta etapa se valora la propia habilidad para esforzarse, dedicarse y perseverar.
- Retroalimentación y autovaloración: a los cinco pasos anteriores se agregan dos procesos que deben implementarse en cada paso. La retroalimentación implica valorar la calidad de lo realizado a partir de criterios definidos por el grupo y para el grupo y por cada integrante para

sí mismo (lo que tiene del criterio y lo que le falta para lograrlo) y calificar, ya sea con un porcentaje de logro o con una nota en la escala numérica, a la cual los estudiantes están acostumbrados (de 1 a 7, en Chile).

**Aprendizaje por proyectos (APP).** Es una metodología didáctica que confiere la capacidad de organizar el aprendizaje a partir de la creación de proyectos y generalmente se realiza en equipos. Sus orígenes se remontan al trabajo precursor de W. Kilpatrick (1871-1965), quien destacó la importancia de la actividad del alumno en el proceso de aprendizaje porque debe diseñar, elaborar, crear, experimentar, desarrollar e imaginar partiendo de sus intereses y motivaciones, y también la importancia de la actividad del profesor que debe crear condiciones de aprendizaje que sean lo más cercanas posible a la vida real de los estudiantes, donde el punto de partida sea una situación o problema que conozcan y que les genere cierto interés o inquietud por resolverla. En el APP, los estudiantes resuelven tareas complejas basadas en preguntas o problemas desafiantes. Lo hacen a través del diseño del proyecto, investigación y solución de problemas que desembocan en la creación de un producto final o la entrega de un servicio. Además, la estrategia involucra la cooperación entre los docentes en la integración de diferentes contenidos y disciplinas.

Los proyectos abordan problemas o temas reales, no simulados, quedando abiertas las soluciones. Esto implica que no se puede esperar una única solución al problema, pues las opciones son múltiples y dependen de variables asociadas al contexto. Así, trabajar con problemas reales, detectados por los mismos estudiantes y aterrizados a su realidad, promueve la motivación intrínseca y el compromiso con el proyecto. Un proyecto es una actividad intencional que requiere un plan de trabajo y la realización de tareas individuales y sociales, emprendidas voluntariamente por un alumno o grupo de alumnos, quienes al elaborar los proyectos trabajan y estimulan la iniciativa, afán de investigación, creatividad, responsabilidad, y deseo de autorrealización, además de posibilitar el desarrollo del pensamiento divergente<sup>40</sup>.

Si bien es orientado por el educador, este proceso permitía a los estudiantes de Talentos UdeC involucrarse de manera activa en su propio aprendizaje a través de la realización de algunos pasos en la forma que se describe a continuación:

- **Pregunta guía y nombre del proyecto:** en este paso es importante que el problema esté situado en un contexto cercano para promover la vinculación comunitaria y la elaboración de un producto o servicio que pueda ser socializado de manera más efectiva. Paralelamente, se deben definir las competencias a desarrollar en su grupo de estudiantes y proponer indicadores de logro del proyecto y de los estudiantes.
- **Diagnóstico:** aquí es fundamental indagar qué necesidades trae consigo la problemática identificada, explorando si hay personas afectadas directa o indirectamente u otro tipo de consecuencias asociadas (según el desarrollo evolutivo de los estudiantes). De ser posible, promover la construcción de un vínculo entre sus estudiantes y los destinatarios para fomentar la responsabilidad social y otras habilidades socioafectivas.
- **Elaboración de soluciones:** en este paso se debe promover la libertad de pensamiento y expresión para facilitar que los estudiantes se atrevan a proponer soluciones sin temor a ser juzgados. Se puede utilizar una lluvia de ideas para luego elegir y pulir una propuesta a través de la creación de objetivos de trabajo, acciones, plazos, recursos, responsable de actividades y sistemas de evaluación.

---

<sup>40</sup> Noemí Paymal, *Pedagogía 3000. Guía práctica para docentes, padres y uno mismo* (Córdoba: Brujas, 2008).

- Resolución del problema: una vez definida la pertinencia de la solución, se debe trabajar en un protocolo para definir los pasos de la propuesta. Esta parte del trabajo requiere de una planificación con objetivos, metodología y evaluación (como parte del trabajo del estudiante). Además, es necesario verificar la óptima utilización del conocimiento teórico en el escenario práctico, lo que permitirá también la propuesta de nuevos enfoques, alternativas y soluciones al problema u otros nuevos problemas emergentes, tomando en cuenta que el trabajo con proyectos puede retroceder en sus pasos si la situación lo amerita. Finalmente, se va evaluando a través de los indicadores de logro el impacto logrado hasta ahora en los estudiantes.
- Elaboración de un producto o servicio: acá el educador define los roles, sus tareas y plazos específicos, de la manera más equitativa posible, con el fin de promover la sinergia, colaboración y buen clima dentro del equipo. Se pone en marcha el desarrollo de la solución para obtener el servicio, producto o prototipo según sea el caso.
- Evaluación y reporte: en este paso los estudiantes informan de los resultados obtenidos y los discuten con el educador. El proceso de evaluación configura uno de los procesos clave en el APP tanto para los resultados como para los aprendizajes de los estudiantes. Se recomienda utilizar instrumentos previamente diseñados como formularios o entrevistas.

**Aprendizaje basado en problemas (ABP).** Esta estrategia se caracteriza por producir el aprendizaje del estudiante en el contexto de la solución de un problema auténtico y se fundamenta en la obra de John Dewey, quien releva la importancia de aprender mediante la experiencia, y en la teoría sociocultural de Vygotsky, quien destaca la importancia de la participación del estudiante en comunidades de aprendizaje cognitivo donde intercambia y compara ideas con la de otras personas, interactuando activamente para resolver problemas. Corresponde al educador dirigir los esfuerzos de los estudiantes<sup>41</sup>.

Para que ocurra este aprendizaje debe existir un entorno con características como las siguientes: a) los contenidos y las habilidades a ser aprendidas se organizan alrededor de problemas reales auténticos; b) centración en el estudiante, quien tiene que desplegar una serie de procesos cognitivos y afectivos para investigar y resolver el problema; c) autodirección, es decir, se demanda a los estudiantes asumir la responsabilidad de identificar los objetivos de aprendizaje, planificar la recolección de información y realizar la búsqueda, procesamiento e integración de la información; d) autorreflexión, la cual implica propiciar que los estudiantes monitoren su comprensión y aprendizaje para ajustar sus estrategias; e) trabajo colaborativo con el cual se estimula el intercambio, diálogo y discusión entre pares; y f) andamiaje del docente, quien actúa como facilitador, cuyo rol fundamental es modelar y guiar procesos de razonamiento, de búsqueda e integración de información, facilitar procesos grupales y formular preguntas para indagar sobre la exactitud, pertinencia y profundidad de análisis de la información<sup>42</sup>.

En esta estrategia de enseñanza-aprendizaje son importantes tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes. Consiste en que un grupo pequeño de alumnos se reúne, con la facilitación de un educador, a analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje. Durante el proceso de interacción se logra el aprendizaje de contenidos y el compromiso con este proceso. Además, se logra que los estudiantes puedan elaborar un

---

<sup>41</sup> Paul Eggen y Donald Kauchak, *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento* (México: Fondo de Cultura Económica, 2015).

<sup>42</sup> Rose Marra et.al, «Why problem-based learning works: Theoretical foundations». *Journal on Excellence in College Teaching* 25 no 3-4 (2014): 221-238. [https://www.lhthompson.com/uploads/4/2/1/1/42117203/problem-based\\_learning.pdf](https://www.lhthompson.com/uploads/4/2/1/1/42117203/problem-based_learning.pdf)

diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje, comprender la importancia de trabajar colaborativamente, desarrollar habilidades de análisis y síntesis de información.

Destaca por ser un método de trabajo activo donde los alumnos participan constantemente en la adquisición de su conocimiento. Aquí, el método se orienta a la solución de problemas que son seleccionados o diseñados para lograr el aprendizaje de ciertos objetivos de conocimiento y se ha planteado que su aplicación en el aula debe ser desarrollada en cinco etapas: identificar una pregunta, generar hipótesis, acopio de información, evaluación de hipótesis y generalizar acerca de los resultados con base en la información<sup>43</sup>. A continuación, se describen las etapas en las que se implementaba esta estrategia en el modelo educativo Talentos UdeC:

- Diseño del problema: era tarea del educador diseñar un problema que respondiera a los objetivos y resultados de aprendizaje del curso o taller, considerando los intereses de los estudiantes.
- Clarificación de términos: una vez que se planteaba el problema, era necesario aclarar ciertos conceptos que podían ser difíciles de comprender por parte de los estudiantes.
- Definición del problema: luego se planteaba el problema a los estudiantes, presentado de forma que debía ser entendido por estos.
- Análisis del problema: los estudiantes hacían sus aportes de manera grupal, para establecer conexiones sobre las causas, consecuencias y posibles soluciones del problema. Resultaba útil que trabajaran a través de una lluvia de ideas donde el(la) docente preguntaba a cada uno sobre sus posibles aportes.
- Organización de las ideas: a continuación, se guiaba a los estudiantes para que realizaran una sistematización de sus ideas y formularan hipótesis sobre las posibles soluciones.
- Formular objetivos de aprendizaje: de acuerdo a las hipótesis planteadas, los estudiantes decidían qué aspectos del problema deberían indagar en mayor profundidad.
- Obtener nueva información: teniendo claro cuáles eran los objetivos de aprendizaje que cada estudiante o grupo desarrollaría, de manera individual o grupal, debían buscar información para profundizar en estos.
- Resumen del trabajo en grupo o presentación de resultados: a nivel grupal, se esperaba que los diferentes miembros pudieran discutir sus conclusiones con base en la información obtenida para, posteriormente, presentar frente a la clase una síntesis de sus resultados.

### **Pilar-Clave N° 6: Formación socioafectiva y transversal.**

En Chile ha sido muy difícil incorporar de manera sistemática la educación socioafectiva y transversal en la formación regular de las personas. Esto se debe a múltiples causas, entre ellas, y según mi experiencia, destaco: la

---

<sup>43</sup> Véase la nota 41.

existencia relativamente reciente (últimos 35 años) del concepto inteligencia emocional, el desconocimiento del concepto de inteligencia emocional, su educación y desarrollo y la resistencia para incorporar esta temática en la formación de psicólogos y educadores.

Sin embargo, el tema ya se abordaba hace más de 120 años, sus precursores se encuentran en el año 1908, cuando Binet y Simon afirmaron que había una inteligencia ideativa y otra instintiva. Luego, en 1920 Thorndike habló de inteligencia social. Posteriormente, en 1985 Payne se refirió a la naturaleza de la emoción y la importancia que tiene en la vida de las personas. En 1990 los investigadores Mayer y Salovey, de las universidades de New Hampshire y Yale, respectivamente, propusieron oficialmente la existencia de una nueva inteligencia, a la que llamaron inteligencia emocional, en la misma década en que Howard Gardner publicó su libro *Inteligencias múltiples*, en el cual describió las inteligencias intrapersonal e interpersonal. En 1996 Sternberg publicó un libro titulado *Inteligencia exitosa: cómo la inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida* y, en ese mismo año, Daniel Goleman difundió un artículo titulado «Inteligencia emocional: por qué podría importar más que el coeficiente intelectual». En los últimos años, algunos investigadores destacados han dedicado su trabajo a la investigación o educación de las emociones y otros afectos, entre ellos, las psicólogas y doctoras Neva Milicic y Susana Bloch, en Chile y el Dr. Rafael Bisquerra, en España.

La educación socioemocional es un proceso educativo continuo y permanente, que se centra en el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones, que preparan a la persona para afrontar mejor la interacción con los demás y los retos de la vida<sup>44</sup>. La educación emocional forma parte de lo que, en el modelo educativo Talentos UdeC, se denominaba educación socioafectiva. Así, en este modelo, el aprendizaje socioafectivo se comprendía como la adquisición en las personas de cambios relativamente permanentes y producto de la experiencia en el Programa, en cuanto a:

- El conocimiento, regulación, control y expresión de los afectos (emociones y sentimientos) hacia sí mismos, hacia los demás y hacia el mundo en general.
- El conocimiento, valoración y ejecución de habilidades sociales, superficiales y profundas.
- La regulación del comportamiento en la interacción con los demás a partir de normas, valores o principios de responsabilidad social.

El aprendizaje socioafectivo aludía a las transformaciones o cambios relativamente permanentes atribuibles a la experiencia educativa en la consciencia, regulación y autonomía emocional, en la autovaloración y modo de relación consigo mismo, en el modo de relacionarse con los demás y de orientar las decisiones, en las habilidades de convivencia y bienestar social y, siguiendo a Capponi (2019), en los recursos personales para la felicidad o reducción de displaceres psicológicos<sup>45</sup>.

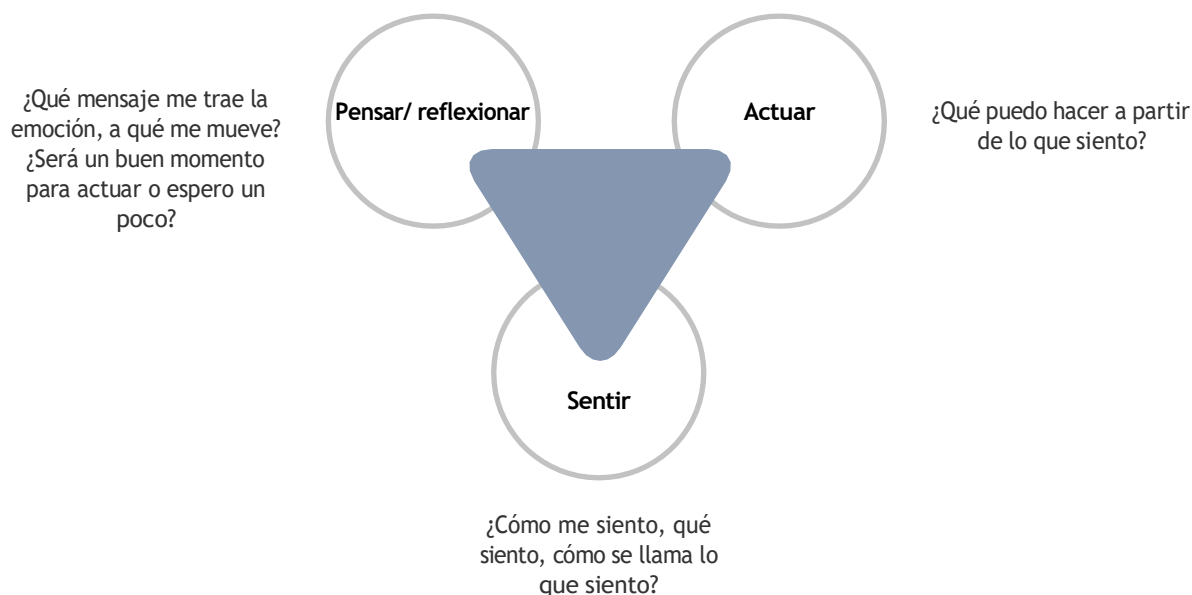
A partir de lo anterior, en el modelo educativo Talentos UdeC se definía la formación socioafectiva como los procesos a través de los cuales los(as) niños(as) y adultos adquieren y aplican los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para entender, regular o modular y expresar los afectos; para fijarse y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás; y para establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables con base en el bien común. La educación emocional implicaba trabajar el triángulo emocional que se representa en la figura 11:

---

<sup>44</sup> Neva Milicic et al., *Aprendizaje socioemocional* (Barcelona: Paidós, 2014).

<sup>45</sup> Véase la nota 34.

Figura 11. Triángulo de la educación emocional



La formación socioafectiva y transversal en Talentos UdeC se condujo, hasta el año 2023, desde una concepción de los seres humanos como vulnerables e interdependientes que necesitan del cuidado de otras personas, que deben aprender comportamientos prosociales y motivados por el bien común, para orientar su comportamiento hacia la integración de la autorrealización con la responsabilidad social. Esto es posible si se les educa para construir recursos personales y sociales a la vez. La formación socioafectiva se concebía como una educación para la vida en competencias personales e interpersonales, con elementos que conducían a la felicidad y movilizaban hacia el autocuidado y cuidado mutuo. Estos elementos correspondían a los sintetizados por Seligman en su Teoría del Bienestar o modelo PERMA<sup>46</sup>, publicada el año 2011 y son los siguientes:

- Emociones positivas. Entre ellas la paz, la gratitud, la satisfacción, el placer, la inspiración, la esperanza, la curiosidad o el amor. Estas emociones nos permiten experimentar bienestar en nuestras vidas. Se trata, entonces, de desarrollar las habilidades para aumentar la cantidad de estas emociones como herramienta para lidiar con las emociones negativas.
- Compromiso. Se trata de un acuerdo con nosotros mismos, con nuestras fortalezas y búsqueda de experiencias óptimas con el fin de situarnos en un estado de armonía, de afinidad, de flujo de conciencia. Esto es, el compromiso en la búsqueda de aquellas actividades, tareas o proyectos que nos permitan entrar en un estado óptimo de activación, en un estado de flujo donde el tiempo parece detenerse y perdemos nuestro sentido de nosotros mismos, concentrándonos intensamente en el presente. Se ha propuesto veinticuatro fortalezas del carácter que se agrupan en seis virtudes, que son valoradas por sí mismas y se pueden modificar con el ejercicio de la voluntad<sup>47</sup>.
- Relaciones positivas. Las relaciones con los demás suponen un factor de protección y de apoyo extremadamente poderoso y, por ende, importante y necesario. Por ello, fomentar este aspecto

<sup>46</sup> Martin Seligman, *La vida que florece* (Barcelona: Ediciones B, 2011).

<sup>47</sup> Christopher Peterson y Martin Seligman, *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Nueva York: Oxford University Press, 2004).



implica mejorar nuestras relaciones personales y habilidades personales lo que favorece de forma sustancial nuestra felicidad.

- Propósito y significado. Todos necesitamos encontrar un sentido a nuestras vidas para tener bienestar. El propósito y significado se refieren a encontrar la pertenencia a algo más grande que uno mismo, para que el sentido de nuestra vida vaya más allá de nosotros mismos, de manera que, a cada objetivo alcanzado, a cada meta obtenida, a cada propósito logrado le subyace un significado relevante que forma parte de un sentido trascendental.
- Éxito y sentido del logro. Implica establecer metas, las cuales una vez alcanzadas servirán para sentirnos competentes fomentando nuestra propia autonomía y conseguir objetivos en complemento a la mejora de nuestras habilidades.

Considerando lo expuesto anteriormente, la educación socioafectiva del modelo educativo Talentos UdeC se focalizó en el logro de tres grandes metas basadas en el modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning o Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional), fundado el año 1994 por Daniel Goleman<sup>48</sup>. Estas metas fueron:

1. Desarrollar conciencia de sí mismo y habilidades de autocontrol para lograr un buen desempeño académico y en la vida.
2. Usar la conciencia sobre el otro y las propias habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas.
3. Demostrar habilidades de toma de decisiones y comportamientos socialmente responsables por acción u omisión en las relaciones personales, Programa y los contextos comunitarios.

Así, cada curso y taller de Talentos UdeC tenía, además de objetivos y resultados de aprendizaje disciplinares (por ejemplo, sobre física, biología, arte), objetivos y resultados de aprendizaje socioafectivos y transversales. El modelo también contemplaba la implementación de talleres específicos de formación socioafectiva, destinados a lograr resultados de aprendizaje en el ámbito del desarrollo personal-social, enfatizando la coherencia entre lo que se enseña y lo que se hace.

La formación en actitudes y valores tuvo como base la ética de la excelencia, con foco en la autorrealización, autorregulación y responsabilidad social para favorecer la convivencia y las alianzas necesarias para el desarrollo sostenible. A través de actividades lúdico-formativas se abordaban las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual del aprendizaje de valores, actitudes y comportamientos que aportan a la formación social y moral de los estudiantes.

Para concretar la educación transversal, desde la coordinación de desarrollo docente y con la participación del equipo de educadores que participaban el año 2018, se diseñó una matriz de estándar (SA), resultados (RA) e indicadores (IA) de aprendizaje socioafectivos para los cuatro ciclos formativos que contemplaba el modelo educativo. Desde la matriz construida, cada educador seleccionaba como ejemplo indicadores para el ciclo en el cual se impartía su curso o taller. A partir de estos ejemplos de indicadores construía los de su curso o taller, considerando sus características y las características y necesidades del grupo de estudiantes. Respecto de la orga-

---

<sup>48</sup> CASEL Organización, <https://casel.org/>

nización de las clases, el modelo educativo contemplaba algunos criterios y especificaciones propias, entre ellos los que se presenta en la figura 12.

Figura 12. Algunos elementos para organizar una clase



Además de lo anterior, el modelo educativo contemplaba dos objetivos transversales comunes a todos los cursos y talleres. Para cada objetivo planteaba tres metas de aprendizaje, cuyo alcance requería de procesos de sistematización, reflexión, evaluación y retroalimentación permanente. Estos objetivos fueron:

1. Autocontrolar los pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los propios objetivos o metas de aprendizaje (AA).
2. Integrar el aprendizaje y el servicio en un mismo comportamiento o actividad (A+S).

Para la implementación de ambos objetivos, cada educador seleccionaba una meta y definía resultados de aprendizaje e indicadores ajustados a sus propias características e intereses, y al contexto e intereses, características y necesidades educativas específicas de los estudiantes de su curso o taller. A continuación, en la figura 13 se presenta un esquema, utilizado en una jornada de desarrollo docente de la temporada de otoño del año 2023, que describe los dos objetivos de aprendizaje transversal y las tres metas de aprendizaje de cada uno.

Figura 13. Objetivos y metas de aprendizaje transversal en Talentos UdeC

### OBJETIVOS Y METAS DE APRENDIZAJE

Objetivo 1. Autocontrolar los pensamientos, acciones, emociones y motivación, a través de estrategias personales para alcanzar los propios objetivos o metas de aprendizaje.

**Meta 1 AA:** Desarrollar estrategias de análisis de tareas y fortalecimiento de creencias automotivadoras, para planificar el aprendizaje.

**Meta 2 AA:** Desarrollar estrategias de autoobservación y autocontrol para la ejecución de la actividad de aprendizaje.

**Meta 3 AA:** Desarrollar estrategias de autojuicio y autorreacción, para favorecer la autorreflexión o valoración de su trabajo y explicación de resultados obtenidos

Objetivo 2. Integrar el aprendizaje y el servicio en un mismo comportamiento o actividad

**Meta 1 A+S:** Sistematizar los aprendizajes logrados y categorizarlos en función de su utilidad para las personas

**Meta 2 A+S:** Desarrollar estrategias para el diagnóstico de necesidades de un socio comunitario o grupo a servir

**Meta 3 A+S:** Desarrollar estrategias para la planificación de una propuesta de servicio y su presentación en la Feria RA, ya sea en su planificación y/o en su implementación.

Cada meta contaba con una matriz de ejemplos de resultados de aprendizaje e indicadores propuestos por el equipo de educadores participantes el año 2022, los cuales fueron perfeccionados desde la coordinación académica de Talentos UdeC. Así, el educador elegía para desarrollar en su curso o taller una meta de aprendizaje para cada objetivo (1 y 2). Luego, para cada meta seleccionaba desde la matriz y adaptaba o diseñaba, personalmente, un resultado de aprendizaje cognitivo, uno afectivo y uno conductual, con sus respectivos indicadores. Posteriormente, definía para cada uno los contenidos, actividades pedagógicas y actividades de evaluación a realizar con los estudiantes. A continuación, en las figuras 14 y 15 se presentan láminas que reflejan el nivel de especificidad de las orientaciones prácticas abordadas con los educadores en jornadas de desarrollo docente.

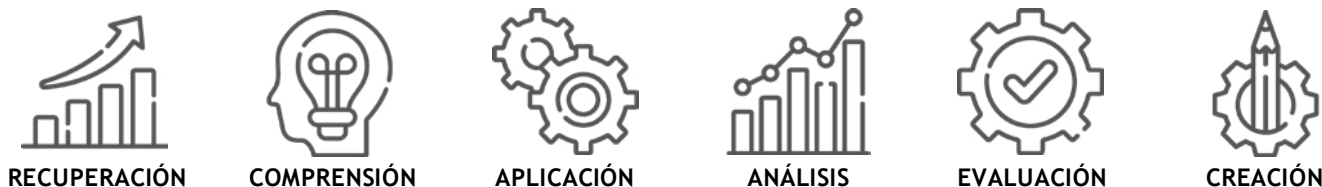
Figura 14. Pasos para desarrollar actividades de una clase

#### SE PROPONE UTILIZAR LOS SIGUIENTES PASOS PARA DESARROLLAR ACTIVIDADES DE UNA CLASE:

- 1 Elegir uno de los indicadores de resultados (IR) de aprendizaje (afectivo, cognitivo po conbductual) de su objetivo transversal relacionado con el AA y decidir si es adecuado o es necesario modificar
- 2 Crear una actividad específica para avanzar en el indicador que decidió en el paso anterior. Es importante explicitar a los estudiantes cuál es el IR que se está trabajando. Se recomienda que esta actividad dure entre 10 y 20 min.
- 3 Verifique que cada estudiante logre cumplir el IR. Para ello puede usar una lista de chequeo, una escala de verificación o una rúbrica. Se recomienda que esta actividad dure entre 10 y 20 min.
- 4 Sistematizar, reflexionar y evaluar. Para sistematizar puede pedir a los estudiantes que resuman en una palabra o en una oración qué aprendieron en la actividad. Para reflexionar, haga preguntas a sus estudiantes en relación a la valoración de lo aprendido con la actividad. Ej. ¿Qué tan importante es lo realizado hoy? ¿Por qué? ¿Para qué? Para evaluar, puede pedir a sus estudiantes que califiquen su trabajo en escala de uno a siete y fundamenten. Se recomienda que esta actividad dure entre 10 y 20 min.

Figura 15. Preguntas que ayudan a orientar una actividad

**PREGUNTAS QUE PUEDE UTILIZAR PARA ORIENTAR SU ACTIVIDAD**  
Las que escoja, y cómo ejecutarlas, dependen de sus indicadores y de su propia creatividad.



Las siguientes preguntas fueron clasificadas de acuerdo con la Taxonomía de Bloom, haciendo referencia a los distintos movimientos del pensamiento que se espera producir en los estudiantes.

Iconos de Freepik - Flaticon.com

El modelo educativo de Talentos UdeC favorecía el aprendizaje de contenidos declarativos y procedimentales integrados con el aprendizaje actitudinal-valórico, de manera que ayudara a los estudiantes a conocer, a ser, a hacer y a estar con otros, a partir de sus características personales y asumiendo un rol social activo. El currículum buscaba desarrollar hábitos cognitivos en cada disciplina, el aprendizaje activo y la resolución de problemas reales, así como también, la transferencia de estos hábitos a actividades de la vida cotidiana.

El sistema instruccional se focalizaba, entonces, en conceptos importantes como sistema y cambio, en el proceso de investigación y sus impactos, en la resolución de problemas que involucran un alto nivel de cuestionamiento, y en un análisis que distinga hechos de opiniones y variables, entre ellas los afectos y diferentes alternativas de solución. Se focalizaba, además, en la evaluación por parte de las personas de las consecuencias de las decisiones individuales y colectivas en sí mismas y en las demás, incluso en quienes no habían nacido.

El paso por Talentos UdeC debía ayudar a los y las estudiantes a desarrollar o mantener la sensibilidad y compromiso con los demás, así como también, la motivación y comportamientos necesarios para que, en el futuro, pudieran y optaran por liderar, ya sea en el campo social, científico, artístico, político, religioso, militar y familiar. Por lo tanto, además de las estrategias que se focalizan en el aprendizaje de contenidos disciplinares y hábitos intelectuales, se utilizaban otras estrategias esenciales en la formación de niños y jóvenes con potencial de talento académico, entre ellas, las estrategias de autorregulación y de servicio vinculadas al aprendizaje. A continuación, se presenta una síntesis de cada una.

**Aprendizaje y servicio o A+S.** Talentos UdeC fue pionero en América Latina, junto con el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), fundado en Argentina el año 2002, en implementar la estrategia metodológica Aprendizaje y Servicio (A+S) con niños y niñas de educación primaria y lo hizo en todos sus cursos y talleres. El A+S es una estrategia metodológica de enseñanza y evaluación que ha mostrado ser apropiada para modificar creencias, afectos y acciones asociadas al comportamiento socialmente responsable. Puede ser una muy buena herramienta para ayudar a las personas a encontrar sentido a su vida incorporando la responsabilidad social en sus componentes, orientando su libertad hacia elegir aquello que parezca ser la mejor alternativa tanto para sí mismo como para los demás y, de esta manera, aportar a la rehumanización<sup>49</sup>.

<sup>49</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Rehumanización; aprendizaje y servicio y responsabilidad social», en *Rehumanizar nuestro mundo*, ed. por José Luis Cañas Fernández, Humberto Grimaldo Durán y Ángel Salmerón Rodríguez-Vergara (Madrid: Dykinson, 2024), 167-186.

El aprendizaje y servicio es una estrategia metodológica que busca, paralelamente, que los estudiantes aprendan una materia y que sirvan a la comunidad. Es recomendable para enseñar y aprender contenidos disciplinares, actitudes y valores y, en especial, para aprender la responsabilidad social. Se concreta a través del diseño y aplicación de un proyecto de aprendizaje y servicio por parte de los estudiantes, en pequeños grupos y con la guía y supervisión de un educador. Tiene una doble intencionalidad, ya que es un servicio solidario desarrollado por los estudiantes destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, pero planificado de manera tal que contribuye a que los estudiantes aprendan o profundicen sus aprendizajes disciplinares y socioafectivos. En consecuencia, tiene también un doble impacto, ya que influye, por una parte, en los aprendizajes académicos formales y en el desarrollo personal de los estudiantes y, por otra, están asociados a la efectiva satisfacción de necesidades de una comunidad o grupo de personas.

Un proyecto de aprendizaje y servicio es un conjunto de actividades organizadas y evaluadas en función del logro de objetivos, para ayudar a una comunidad a mejorar sus condiciones o calidad de vida<sup>50</sup>, así como para el aprendizaje de contenidos, actitudes, valores o habilidades en los estudiantes<sup>51</sup>. Como estrategia metodológica consta de tres grandes etapas: conceptualización teórica y detección de necesidades en personas o comunidades, planificación de una actividad o conjunto de actividades para ayudarles a satisfacer sus necesidades a partir de los contenidos de un curso o taller e implementación y evaluación de los aprendizajes logrados y del servicio realizado. En cada una de estas etapas, se realizan tres procesos específicos: sistematización, reflexión y evaluación.

La sistematización de la información en A+S consiste en un proceso analítico de recogida de datos y registros de todo tipo que sirve para detallar y contextualizar el problema o situación que se está trabajando y que contribuye a realizar diferentes movimientos del pensamiento o procesos cognitivos, que van desde los más simples a los más complejos, y desarrollar habilidades asociadas a las competencias de comunicación y pensamiento crítico<sup>52</sup>.

- La reflexión en A+S es el proceso de pensar sobre un tema y responderse preguntas en torno a él y su relación con otros. Ocurre en las memorias de trabajo cuando se combinan las informaciones que llegan del entorno con las que están almacenadas en las memorias a largo plazo. Para que un razonamiento sea exitoso es esencial saber cómo combinar y reorganizar las ideas en las memorias de trabajo<sup>53</sup>.

La evaluación en A+S es un proceso metacognitivo que implica aplicar todas las estrategias de medición y valoración requeridas frente a lo ya realizado y aplicar las estrategias de hipotetización frente a aquello por realizar, para volver a sistematizar información e ideas, pero esta vez, desde el encuentro empírico con el problema o situación, poniendo en práctica la responsabilidad social y el pensamiento crítico.

Para Talentos UdeC se realizó una adaptación de la estrategia metodológica A+S. Esta adaptación se focaliza en la primera etapa y toma algunos elementos de las otras dos etapas. Para su implementación se realizaban actividades en las semanas 7, 13 y 15 de cada temporada académica. Estas actividades se entregaban manualizadas a cada educador (previamente capacitado), quien decidía si utilizaba la propuesta de la coordinación académica o diseñaba las propias. A continuación, en las figuras 16, 17 y 18, presento tres esquemas que utilicé en las jornadas de desarrollo docente de educadores de Talentos UdeC, entre los años 2020 y 2023.

---

<sup>50</sup> María Nieves Tapia, *Manual para docentes y estudiantes solidarios* (Buenos Aires: CLAYSS, 2013). [https://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/Natura2013.pdf](https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf)

<sup>51</sup> Andrew Furco. «Is service-learning really better than community service? A study of High school service program outcomes», en *Service-learning, the essence of the Pedagogy. Advances in Service-learning Research*, ed. por Andrew Furco y Shelley Billig (Connecticut: IAP, 2019), 23-52.

<sup>52</sup> Gracia Navarro Saldaña, *Construcción de conocimiento en Educación Superior. Educación en competencias genéricas en la Universidad de Concepción, Chile* (Concepción: Editorial Universidad de Concepción, 2015).

<sup>53</sup> Véase la nota 38.

Figura 16. Procesos en un proyecto de A+S



Gracia Navarro Saldaña, 2021

Figura 17. Etapas y pasos de un proyecto de A+S



Gracia Navarro Saldaña, 2021

Figura 18. Modelo de implementación A+S en Talentos UdeC



Gracia Navarro Saldaña, 2021

En Talentos UdeC el desarrollo del proyecto de servicio se lograba a partir de la implementación de la etapa 1 (completa) de la estrategia metodológica original, integrando elementos de sus etapas 2 y 3. La operacionalización con niños y niñas de Talentos UdeC se realizaba en tres etapas que diseñé, especialmente, para ello y el proyecto de servicio diseñado se implementaba en la feria de resultados de aprendizaje, la que constituía una instancia de evaluación auténtica en el modelo educativo (la cual se abordará en detalle en el apartado sobre evaluación).

- Etapa 1 Talentos UdeC. Identificación de los aprendizajes y cómo se puede servir a partir de ellos.
- Etapa 2 Talentos UdeC. Definición del socio comunitario, planificación e implementación de una estrategia para la detección de necesidades.
- Etapa 3 Talentos UdeC. Planificación de la actividad o propuesta de servicio e implementación de ella.

Los educadores tenían un rol activo en la incorporación de esta estrategia en sus respectivos cursos y talleres. Les correspondía diseñar y planificar actividades que llevaran a la consecución de los objetivos planteados para cada etapa. Además, debían ocuparse de:

- Guiar cada una de las actividades y reflexiones hacia el logro del objetivo final.
- Motivar a los alumnos hacia la comprensión de que su aprendizaje es una herramienta de servicio a los demás.
- Responder y enviar a la coordinación académica, para su retroalimentación, las guías que sistematizan y resumen los resultados de cada una de las etapas.

Esta estrategia permite educar para la ciudadanía y la promoción de la inclusión, ya que alienta el protagonismo de todos los estudiantes, contextualiza la enseñanza, brindando la oportunidad de ensayar repertorios conductuales, favorece el aprendizaje de actitudes, valores y afectos, así como el trabajo en conjunto educador-alumno. Facilita el desarrollo de competencias como investigar, el estudio de temas de relevancia social, trabajar y cooperar con otros, desarrollar la capacidad de liderar y emprender, y desarrollar un sentido ético respecto del acercamiento a otras personas. Permite, además, la articulación de redes con las organizaciones de la comunidad, donde se reconozca a los estudiantes como activos protagonistas del presente<sup>54</sup>. A continuación, desarrollo las tres etapas A+S del modelo educativo Talentos UdeC.

***Etapas 1 A+S Talentos UdeC.*** El objetivo de esta etapa fue identificar los aprendizajes logrados en el curso o taller y cómo se puede servir a través de ello. Por lo tanto, el educador debía planificar al menos una actividad para la clase, en la cual que los alumnos puedan:

- Identificar los aprendizajes que están logrando en el curso o taller.
- Identificar para qué sirven estos aprendizajes (a sí mismo y a los demás).
- Identificar personas o grupos a quienes podrían ser útiles estos aprendizajes.

Para planificar actividades de esta etapa y las dos siguientes, el educador recibía asesoría individual desde la dirección y coordinación académica, participaba en jornadas de desarrollo docente, en las cuales se construían actividades educativas, desde la colaboración y con la guía de la coordinadora de desarrollo docente y de la directora. Además, se le entregaba pequeñas guías en papel o en formato electrónico, en las cuales se sintetizaba y fundamentaba teóricamente, y con investigaciones recientes, las buenas prácticas de los educadores de temporadas anteriores y actuales.

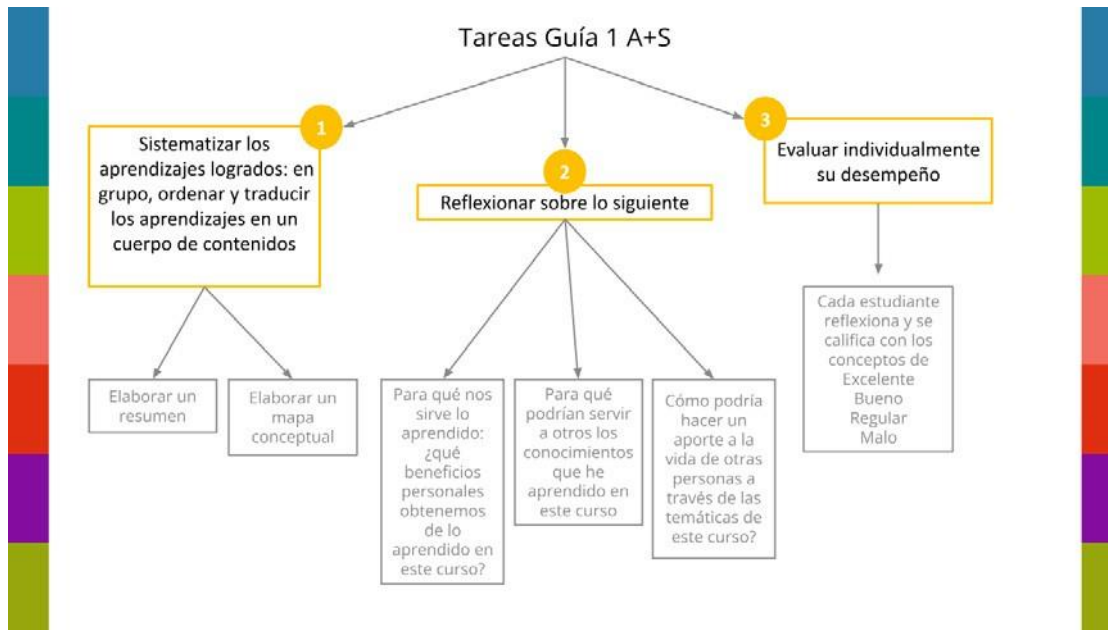
Si algún educador estaba en condiciones de hacerlo podía planificar, implementar y evaluar actividades de manera independiente cuidando que se ajustaran al modelo educativo Talentos UdeC e informar a la coordinación académica sobre los resultados obtenidos, autorizando a hacer la fundamentación teórica, la adaptación necesaria para que sirviera a otros cursos y talleres y su posterior difusión entre pares. A continuación, en la figura 19 se presentan ideas de actividades a realizar con los estudiantes en esta etapa, las que fueron entregadas con el nombre Guía N° 1 A+S, en la jornada de desarrollo docente del año 2021.

---

<sup>54</sup> Véase la nota 50.



Figura 19. Guía Nº 1 A+S



Gracia Navarro Saldaña, 2021

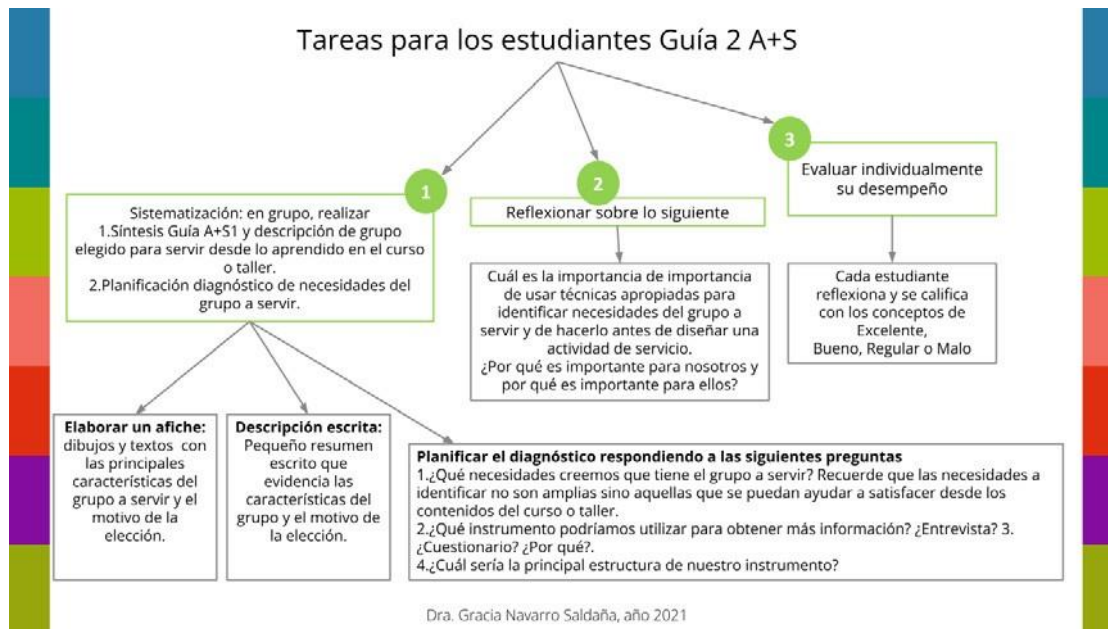
**Etapa 2 A+S Talentos UdeC.** El propósito de esta etapa era definir el socio comunitario con el cual desarrollar el servicio. Además, definir una estrategia para identificar las necesidades del socio comunitario respecto a lo que estaban aprendiendo los alumnos en el curso o taller. La planificación de esta etapa consideraba actividades por parte de los estudiantes, en las cuales el educador debía orientarles al menos en lo siguiente:

- Objetivos de diagnóstico o de detección de necesidades del socio comunitario. Las necesidades de los demás no pueden ser identificadas sin conocer la percepción de los involucrados. Estimo indispensable contemplar la visión de los estudiantes que hacen el proyecto y la visión de las personas a quienes van a servir. Definir objetivos del diagnóstico o detección de necesidades implica responder a la pregunta: ¿para qué voy a diagnosticar? Las respuestas pueden ser varias y de ellas surgen uno o varios objetivos de diagnóstico.
- Técnicas e instrumentos a utilizar. Para diagnosticar las necesidades se puede usar una sola técnica o hacer una combinación de varias. Puede servir el uso de entrevistas, cuestionarios, observación, grupos de discusión, aplicación de test o instrumentos estandarizados, entre otros. Es necesario definir, también, con quiénes vamos a usar las técnicas, es decir, caracterizar al socio comunitario.
- Población y muestra. Según la cantidad de personas del grupo total, se determina si es posible aplicar las técnicas e instrumentos a todos o a un número más reducido, que les represente lo mejor posible. Si se toma la segunda opción, entonces, hay que asegurar que en el grupo con el que se utilice las técnicas contemple representantes de los distintos subgrupos o conglomerados que existen en la población.
- Cronograma, materiales y fuentes de financiamiento. Distribuir en el tiempo las actividades de diagnóstico a realizar (en este caso, dos semanas) y considerar que deben ser actividades

realizadas en forma individual por los estudiantes, pues no es posible reunir durante la semana a grupos de estudiantes de Talentos UdeC, quienes provienen de diferentes comunas. Hacer cronograma, definir los materiales o recursos que se necesitan y definir cómo conseguirlos. Para ello, identificar y evaluar posibles fuentes de financiamiento y alianzas necesarias para conseguir los recursos.

A continuación, en la figura 20, presento ideas de actividades a realizar con los estudiantes en esta etapa, las que fueron entregadas con el nombre Guía No 2 A+S, en la jornada de desarrollo docente del año 2021.

Figura 20. Guía N° 2 A+S



Gracia Navarro Saldaña, 2021

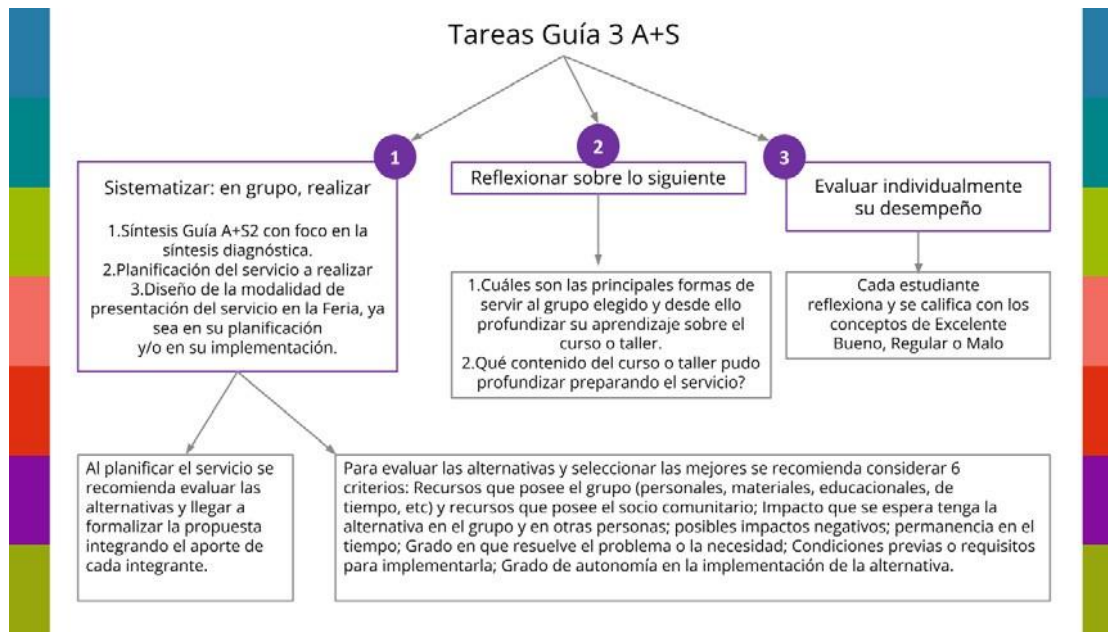
**Etapa 3 A+S Talentos UdeC.** La tercera etapa tenía como propósito planificar, en todos sus componentes, un proyecto de servicio que satisfaga alguna de las necesidades detectadas en el proceso de diagnóstico. Lo anterior, implicaba realizar las siguientes actividades: síntesis diagnóstica, diseño del proyecto e implementación, y reflexión y evaluación.

- Síntesis diagnóstica. Se deben analizar los datos obtenidos en la etapa anterior, en relación con el socio comunitario y sistematizar la información recolectada en términos cuantitativos y cualitativos. Para ello se recomienda preguntar a los estudiantes: ¿qué podemos concluir en relación con los objetivos del diagnóstico, a partir de las técnicas utilizadas? La síntesis diagnóstica debe responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las necesidades del grupo o persona?, en función de los objetivos del diagnóstico definidos previamente. En cuanto a los contenidos del curso o taller: ¿en qué necesita(n) ayuda para mejorar su calidad de vida o poder desarrollar su potencial como ser humano?, ¿en qué podemos aportarles desde este curso o taller? Recomendando escribir la síntesis diagnóstica en un formato como el siguiente: «A partir del diagnóstico realizado, se puede concluir que las personas (habitantes y nombre del lugar, alumnos y curso o nivel, etcétera) necesitan (identificar necesidad) en relación con los contenidos del curso o taller (identificar curso o taller).»

- Diseño e implementación del proyecto. Con base en la etapa anterior, se planifican las actividades a hacer y para qué se van a hacer. Considerando que el «para qué» se relaciona con los resultados del diagnóstico. Se recomienda diseñar el proyecto a través de las siguientes acciones:
- Plantear alternativas o ideas para contribuir a satisfacer las necesidades de las personas. Deben, a la vez, aportar al logro de los objetivos de aprendizaje de cada estudiante que forma el grupo de trabajo.
- Evaluar las alternativas o ideas propuestas. Para evaluar las ideas y seleccionar las mejores se recomienda considerar seis criterios: a) los recursos que posee el grupo (personales, materiales, educacionales, de tiempo, etcétera) y recursos que poseen las personas de la comunidad; b) el impacto que se espera de la alternativa o idea en el grupo y en otras personas; c) la permanencia en el tiempo; d) el grado en que resuelve el problema o la necesidad; e) las condiciones previas o requisitos para implementarla; y f) el grado de autonomía en la implementación de la alternativa.
- Elegir la mejor alternativa, considerando que las mejores serán aquellas que resuelven en mayor grado los problemas o necesidades detectadas; que se ajusten mejor a los recursos de que se dispone o que es factible gestionar; que tienen un mayor impacto positivo en las personas y en más personas y que tienen menos impactos negativos; que se pueden sostener o mantener en el tiempo; que requieren condiciones previas o insumos con los que se cuenta; y que dan mayor autonomía a las personas. El proyecto diseñado se implementa en la feria de resultados de aprendizaje e implementación del servicio.
- Reflexión y evaluación. A partir de las actividades realizadas, cada alumno reflexiona acerca de los aprendizajes logrados según la actividad realizada en la etapa tres y describe, de manera escrita u oral, los resultados de su reflexión. Luego, evalúa su desempeño en acciones como las siguientes: presentar de manera clara y ordenada una síntesis diagnóstica; reflexionar en profundidad respecto a las principales formas de servir al grupo elegido y aprender desde ello sobre el curso o taller; trabajar cooperativamente con los compañeros de equipo para lograr el diseño de un buen proyecto de aprendizaje y servicio y obtener los recursos para ello; lograr una buena organización para planificar el proyecto de aprendizaje y servicio; y autoevaluar responsablemente el desempeño en las actividades.

Para la evaluación se recomendaba considerar los siguientes niveles: malo, regular, bueno, excelente, agregando un argumento que justificara la autoevaluación realizada. Se recomendaba diseñar escalas de verificación o listas de chequeo como instrumentos, adaptables a cada etapa. En la figura 21 se presentan ideas de actividades a realizar con los estudiantes en esta etapa, las que fueron entregadas con el nombre Guía N° 3 A+S, en una jornada de desarrollo docente.

Figura 21. Guía N° 3 A+S



Gracia Navarro Saldaña, 2021

**Aprendizaje autorregulado.** La autorregulación fue definida por Zimmerman, en el año 2014, como el control que la persona realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido. Esto implica la metacognición o control estratégico de los procesos cognitivos, de la conducta, de sus estados placenteros o displacenteros en relación con el aprendizaje y del interés y mantención del interés o concentración, mediante el ejercicio de la voluntad para escoger las metas adecuadas hacia las cuales dirigir el esfuerzo, en este caso, elegir la finalidad de aprender, en lugar de evitar aprender.

Según el investigador, hay tres fases para lograr la autorregulación del aprendizaje y en cada una de ellas se realizan ciertos procesos. La primera fase es la de planificación donde ocurren dos procesos importantes: el análisis de la tarea a realizar, el establecimiento de objetivos y planificación estratégica para lograrlos; y la formulación de creencias automotivadoras de autoeficacia, expectativas de resultados, el valor de la tarea y la orientación hacia metas de aprendizaje. La segunda fase es la de ejecución, en ella se realizan procesos de autocontrol, tales como darse autoinstrucciones, creación de imágenes, gestión del tiempo, control del entorno de trabajo, búsqueda de ayuda e incentivos por pequeños logros. En esta segunda fase se realizan, además, procesos de autoobservación, tales como el automonitoreo y autoregistro. La tercera fase es la de autorreflexión, en ella ocurren procesos de autoevaluación donde se emiten juicios acerca del trabajo realizado y se hacen atribuciones de causalidad surgiendo de ello autorreacciones de satisfacción consigo mismo, de indiferencia o de desvaloración de sí mismo<sup>55</sup>. Las investigaciones muestran que la autorregulación influye sobre el desempeño académico, a través de la activación de las estrategias de aprendizaje adecuado y que las personas talentosas logran autorregular su aprendizaje.

Considerando que el programa Talentos UdeC ofrecía una oportunidad educativa para que la alta capacidad

<sup>55</sup> Barry Zimmerman, «Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis», en *Self-regulated learning and academic achievement*, ed. por Barry Zimmerman y Dale H. Schunk (Nueva York: Routledge, 2001), 1-37.

se expresara como talento o desempeño sobresaliente, su modelo educativo buscaba que los estudiantes aprendieran a aprender de manera autónoma y autorregulada y ponía énfasis en el aprendizaje inductivo o investigativo. Para ello, los estudiantes debían tener la oportunidad de escoger las metas adecuadas hacia las cuales dirigir su esfuerzo (metas de aprendizaje) y se requería, por parte de los educadores, de la creación de un clima positivo para la motivación.

El segundo semestre del año 2021, desde la dirección de Talentos UdeC, se empezó a preparar al equipo de educadores de ese año para una mayor focalización en la autorregulación del aprendizaje y el año 2022 se construyó con los educadores del equipo la matriz de estándar, metas, resultados de aprendizaje e indicadores por ciclo. En coherencia con ello, se agregaron indicadores en la pauta de autoevaluación de educadores y de evaluación por parte de los estudiantes a los educadores. Así también, el año 2023 se realizó una investigación de los procesos de autorregulación utilizados por los estudiantes para tener un diagnóstico que permitiera fortalecerlos, de manera focalizada, a partir del año 2024.

A continuación, en la figura 22 se representa el desafío planteado a los educadores y en la figura 23 las fases del proceso de autorregulación del aprendizaje, descritas por Zimmerman (2014), las cuales se abordaron en profundidad en las jornadas de desarrollo docente, realizadas en la temporada de primavera del año 2022.

Figura 22. Desafío para los educadores de Talentos UdeC

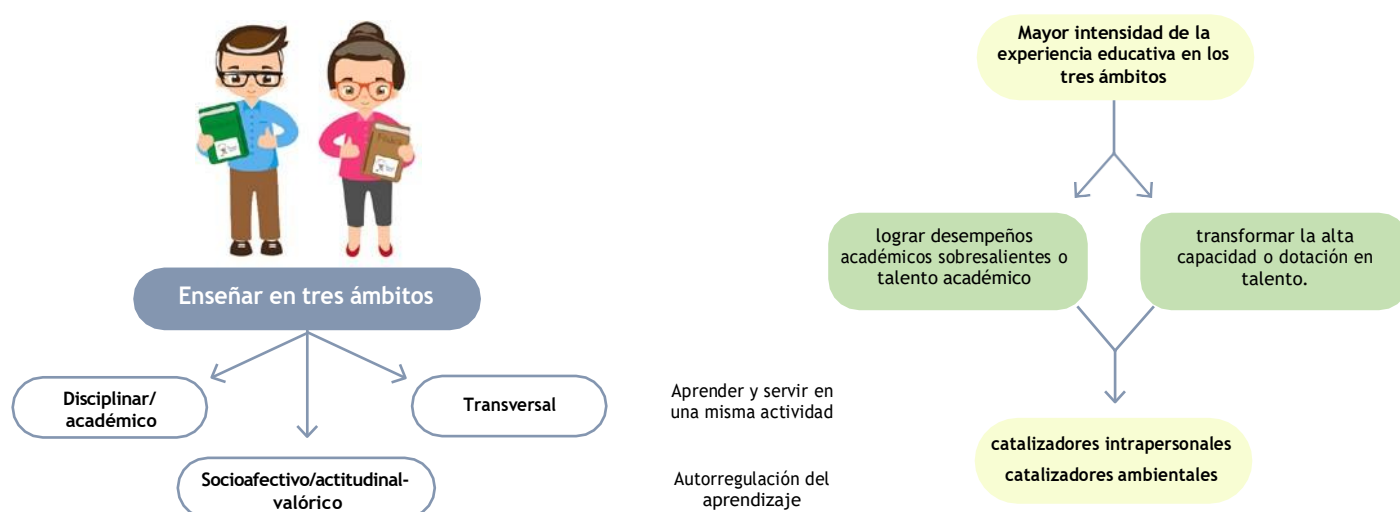
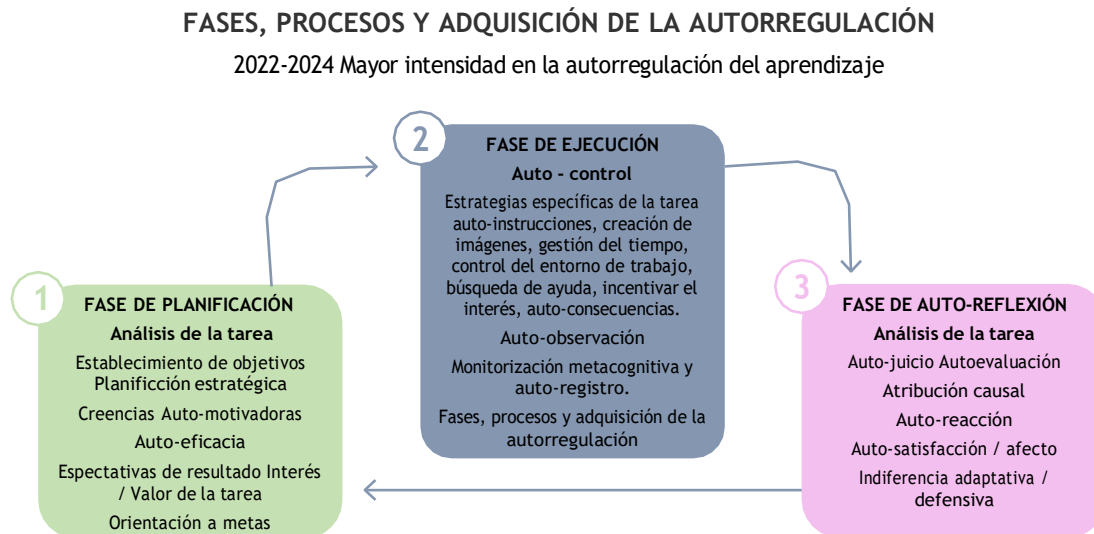


Figura 23. Fases del proceso de autorregulación del aprendizaje



Fases y procesos de la autorregulación según Zimmerman y Moylan (2009). © Routledge.

Para incorporar la autorregulación del aprendizaje de manera sistemática e intensiva en todos los cursos y talleres, además de definir participativamente la matriz por ciclo, se diseñaron seis guías para educadores con actividades a implementar con los estudiantes en al menos seis de las dieciséis sesiones de cada temporada académica del año 2023. Si se sigue implementando el modelo educativo Talentos UdeC el desafío, a partir del año 2024 en relación con este tema, sería sintetizar en tres las guías para educadores, para la implementación de la estrategia de autorregulación del aprendizaje con los estudiantes e incorporarlo en las jornadas de inducción de educadores.

### Pilar-Clave N° 7: Formación permanente del equipo de trabajo.

Como se expuso en el capítulo 1 de este libro, la alta capacidad se encuentra asociada a una mayor habilidad general o específica en algún dominio e implica una potencialidad, lo cual supone la necesidad de oportunidades y recursos que permitan un proceso de desarrollo para alcanzar el desempeño académico sobresaliente<sup>56</sup>. Entre ellos, destacan catalizadores ambientales como la familia, profesores, la escuela o programas destinados al enriquecimiento extracurricular<sup>57</sup>. Considerando lo expuesto, la formación en Talentos UdeC debía aportar sistemáticamente al proceso de actualización de las potencialidades cognitivas y socioafectivas de los estudiantes. Para garantizarlo, y asegurar el sello del Programa no solo se promovía el desarrollo profesional docente, sino también el desarrollo profesional de todo el equipo.

Los profesionales que participaban desde algún rol en Talentos UdeC debían aprender a diseñar e implementar, al menos una vez, un curso o taller para estudiantes con altas capacidades, a partir de lo cual se esperaba su mayor capacitación para apoyar en el futuro, desde el rol no docente, a la implementación del modelo educativo. Esto, en consonancia con lo que proponen estudios acerca de la formación de asesores pedagógicos, proceso

<sup>56</sup> Frank Worrell et al., «Gifted Students». *Annual Review of Psychology* 70 (2019): 551-576, doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>

<sup>57</sup> François Gagné, «De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD», *Revista de Educación* 368 (2015): 12-39, doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>

que requiere de un acompañamiento inicial que permita a los asesores reflexionar y orientar sus aportes de acuerdo al contexto de la institución educativa en la cual participan<sup>58</sup>, al mismo tiempo que se logra adquirir un lenguaje común y la comprensión de ciertas dificultades o desafíos tras haber experimentado estos<sup>59</sup>.

Entonces, cada profesional que integraba el equipo de gestión diseñaba, implementaba y evaluaba al menos un programa de curso o taller el cual debía contemplar resultados de aprendizajes en las líneas disciplinar, socioafectiva y transversal, dando especial relevancia a metodologías como el aprendizaje y servicio (A+S) y la realización de una feria de resultados de aprendizaje como instancia de evaluación auténtica. Al término de la temporada se apreciaba el grado de adquisición de aprendizaje por parte de los estudiantes, así como también, obtenían retroalimentaciones y sugerencias que le permitían identificar los principales aportes y fortalezas, al igual que las oportunidades de mejora para futuros cursos y talleres.

### **Pilar-Clave N° 8: Docencia efectiva.**

En los veinte años de existencia de Talentos UdeC, además de las características y cambios del contexto global, de América Latina y de Chile, el Programa y su comunidad debió enfrentar movilizaciones estudiantiles y situaciones de violencia en el interior del campus de la Universidad de Concepción o en las vías de acceso, violencia en las carreteras por las cuales debían pasar los estudiantes de comunas rurales, incendios forestales de gran magnitud en algunas comunas de la región, un terremoto (2010), un estallido social (2019) y una pandemia (2020-2022). Cada acontecimiento global, nacional, regional y local generó impactos y aprendizajes en las organizaciones y en las personas, aprendizajes que fueron incorporados, junto con las publicaciones científicas de cada año, en el modelo educativo Talentos UdeC y en las capacitaciones de profesores de colegios que participaron en el proceso de admisión, en las capacitaciones de los directivos y docentes que solicitaron apoyo al Programa y en las jornadas de desarrollo personal y profesional de los educadores y equipo de trabajo de Talentos UdeC.

Así, la docencia en el modelo educativo Talentos UdeC se caracterizó por el dinamismo. Su calidad, pertinencia, actualización y adaptación al cambio tanto en el contexto educativo como en las características de estudiantes de cada cohorte, en las características de las personas que integraban el equipo docente (que podía cambiar cada año) y del equipo de gestión. El carácter de voluntaria y ser una oportunidad para enseñar aquello que apasiona al educador en lo disciplinar, en lo valórico y en habilidades que estima como importantes para una buena vida, fueron otras características que distinguieron la docencia en el modelo educativo (ver Anexo 1: las funciones de docentes de Talentos UdeC). La idea central era mantenerse voluntariamente en Talentos UdeC mientras fuera desafiante, gratificante y se pudieran realizar las funciones de educador con calidad y oportunidad. Así, una persona podía cambiar de función, retirarse por un tiempo y luego volver, ya sea en el mismo o en otro rol u otras funciones. Si bien se pagaba un incentivo a las personas, su motivación central no se sostenía en ello, sino que estaba asociada al sentido de vida. Una tercera característica importante fue la efectividad docente.

La docencia en Talentos UdeC se iniciaba desde la reflexión en torno a preguntas acerca del tema disciplinar que a la persona le apasionaría enseñar, entre aquellos temas en los cuales estaba certificada o investigaba formalmente. La reflexión posterior permitía dar respuesta a preguntas esenciales y, a partir de ello, conocer en profundi-

---

<sup>58</sup> Edgar Insuasty y Lilian Zambrano, «Experiencias reflexivas de asesoría en la práctica docente», *Lenguaje* 42, no 2 (2014): 389-414, doi: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i2.4990>

<sup>59</sup> Jesús Segovia, «Los momentos del proceso asesor», en *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*, ed. por SEP-OEI (México: SEP-OEI, 2006): 107-134. <http://ceai.edu.mx/pdf/foro%20itinerante/asesoria.pdf>

dad el modelo educativo para optar por aquellos elementos que mejor representaban sus intereses y motivaciones. Finalmente, se planificaba un curso o taller. Un ejemplo de las preguntas esenciales que se respondían los educadores es: ¿por qué un niño, niña o adolescente con alta capacidad debiera dejarse educar por otra persona, dejar que otra persona entre en su mundo y estar dispuesto a negociar sus marcos conceptuales con ella?

Las respuestas, construidas año tras año, se pudieron clasificar en cuatro categorías: porque siente que la otra persona quiere lo mejor para él o ella; porque se siente querido, aceptado y valorado; porque racionalmente puede concluir que lo que le están enseñando es bueno o sirve; y porque concluye que el otro le puede aportar lo que él no puede hacer solo. Las cuatro razones anteriores son fundamentales e implican que cuando se educa a un grupo formado solo por personas con altas capacidades o potencial de talento, el educador debe desarrollar habilidades personales y pedagógicas que le conduzcan a la efectividad docente. Para ello será necesario avanzar en el propio desarrollo personal y profesional y fortalecer los hábitos intelectuales, actitudes y comportamiento en cuya enseñanza se espera ser efectivo.

La efectividad docente es el conjunto de características, competencias y conductas de los educadores que permiten a los estudiantes alcanzar los resultados deseados, ya sean objetivos de aprendizajes específicos u objetivos más amplios como pensar críticamente o trabajar colaborativamente<sup>60</sup>. Se ha descrito un conjunto de características en los educadores que son efectivos, con mayor o menor énfasis en algunas, dependiendo del autor o investigador. Una forma de clasificarlas fue la realizada por Hunt, en el año 2009, desde el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), la cual propone tres dimensiones presentes en un docente efectivo: conocimientos, actitudes y desempeño. Para que un docente sea efectivo requiere manejar conocimientos sobre sí mismo, los estudiantes, el contexto educativo, las prácticas pedagógicas y de evaluación. Así también, tener actitudes favorables hacia el ser humano, su desarrollo y educación, actitudes favorables hacia sí mismo y los estudiantes, hacia la interdependencia, mutuo cuidado y desarrollo sostenible. Finalmente, para ser efectivo se requiere un desempeño que se caracterice por prácticas de aulas bien organizadas, seguras, con normas claras y buen uso del tiempo, la creación de un ambiente que promueva el aprendizaje y el uso de técnicas de enseñanza y evaluación efectivas<sup>61</sup>.

Existen diferentes clasificaciones de las habilidades para una buena docencia, por ejemplo, la de Carpintero, Villamor, García y Biencinto (2020), quienes definen once competencias para ella: competencia emocional, competencia tecnológica, dominio de la materia, vínculos con la comunidad, liderazgo, adaptación a las diferencias, comunicación, compromiso ético, valores, planificación e investigación. Se ha encontrado también, que la efectividad docente tiene relación, por una parte, con decisiones individuales relacionadas al concepto que el educador tiene de sí mismo, lo que tiene impacto en sus estudiantes<sup>62</sup> y que variables como la habilidad de reflexión<sup>63</sup> y autoeficacia<sup>64</sup> estarían presentes en los docentes efectivos. Además, las habilidades sociales y de liderazgo<sup>65</sup>, así como la flexibilidad e innovación<sup>66</sup>, formarían parte de sus características distintivas.

<sup>60</sup> Graciela Beaugard Solís, «Análisis de la efectividad docente en un cuerpo académico», *Emerging Trends in Education* 9, no 19 (2017): 23-28, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9493863>

<sup>61</sup> Bárbara Hunt, «Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina», Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe 43 (2009): 1-36. <https://www.flacsoandes.edu.ec/agora/efectividad-del-desempeno-docente-una-resena-de-la-literatura-internacional-y-su-relevancia>

<sup>62</sup> Elvira Carpintero Molina et al., *Competencias docentes. 11 píldoras formativas para la excelencia y la equidad* (Madrid: Círculo Rojo, 2020).

<sup>63</sup> Barry Zimmerman y Adam Moylan, «Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect», en *Handbook of metacognition in education*, ed. por Douglas J. Hacker, John Dunlosky y Arthur C. Graesser, 299-315 (Nueva York: Routledge).

<sup>64</sup> Marjolein Zee y Helma Koomen. «Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research». *Review of Educational Research* 86 no 4 (2016): 981-1015, doi: <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

<sup>65</sup> Natalia Reoyo, Miguel Ángel Carbonero y Luis Jorge Martín, «Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de secundaria», *Revista de Educación* 376 (2017): 62-86, doi: [10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344)

<sup>66</sup> Andrea Naranjo, «La importancia de las habilidades blandas para la docencia universitaria en el contexto actual», *Revista Pensamiento Académico* 2, no 1 (2019): 82-100. <https://www.revistapensamientoacademico.cl/index.php/Repeac2/article/view/39>



Por otra parte, la efectividad docente tiene relación con el proceso de formación para mejorar los aprendizajes en los estudiantes, a través del desarrollo de capacidades y competencias útiles en el rol de educador que involucra una reflexión constante<sup>67</sup> respecto del desempeño pedagógico y laboral, proceso que algunos autores denominan gestión pedagógica<sup>68</sup>.

La experiencia muestra que las competencias de los educadores para lograr la excelencia, inclusión y equidad en el enriquecimiento educativo extracurricular, que ofrecía Talentos UdeC, eran de dos tipos: habilidades profesionales relacionadas con la efectividad docente y habilidades personales. Estas habilidades o competencias podían orientar la autorreflexión, la autoevaluación y la autosuperación de cualquier educador, independientemente de su edad, su experiencia o el ciclo educativo de Talentos UdeC en el cual se desempeñaba. Eran competencias interrelacionadas entre sí, de manera que el desarrollo de una llevaba a la mejora de otra. Un ejemplo de ello es que si el educador sabía qué quería hacer, conocía hacia dónde iba y no perdía de vista el objetivo, le ayudaba a mantenerse en el camino y a elegir un instrumento para poder planificarse y estar actualizado. Otro ejemplo es que el liderazgo para formar equipo y trabajar juntos compartiendo objetivos promovía el pensamiento creativo, la resolución de problemas y la búsqueda de nuevas soluciones. Además, ofrecía un espacio de crecimiento personal y profesional para mejorar la práctica docente, el aprendizaje del estudiantado, el sentido de pertenencia a Talentos UdeC y el clima de trabajo.

La experiencia en Talentos UdeC permitió construir un modelo de efectividad docente según el cual las habilidades personales esenciales para estar en condiciones de ofrecer una oportunidad real de enriquecimiento educativo eran la determinación y creatividad, en conjunto con las habilidades socioafectivas y de liderazgo. La determinación es una capacidad que ha sido identificada en personas con desempeños sobresalientes. Implica poder perseverar, con pasión y voluntad, en pos de una meta interesante y con sentido. Es realizar una práctica que supone un desafío y recuperarse luego de las dificultades para seguir intentándolo<sup>69</sup>, la actitud del éxito estará formada por esta mezcla de pasión y voluntad<sup>70</sup>.

La creatividad es un aspecto importante de la solución de problemas<sup>71</sup> y de la obtención de resultados novedosos, valiosos o significativos<sup>72</sup> y constituye una de las características del pensamiento divergente<sup>73</sup>, que es aquel que busca soluciones fuera de la lógica común o de única respuesta, el cual está compuesto por cuatro habilidades básicas que demuestran la capacidad creadora de la persona: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración<sup>74</sup>. En el modelo Talentos UdeC el educador efectivo era aquel que se atrevía a innovar, que se le ocurrían muchas ideas respecto de cómo enseñar, las podía elaborar y probar diferentes formas de hacer.

Las habilidades socioafectivas del educador son aquellas que favorecen la relación consigo mismo y la interacción con los demás. En su conjunto reflejan el nivel de desarrollo afectivo, social y moral alcanzado por un adulto(a). Entre ellas, las que se relacionaban mejor con la efectividad del educador en Talentos UdeC se podían clasificar en simples y complejas. Incluían, por ejemplo, saludar y agradecer; actitudes vinculativas para integrar-

<sup>67</sup> Patricia Medina Zuta y Ángel Deroncele Acosta, «La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo» *Maestro y Sociedad* 16, n° 3 (2019): 597-610. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4979>

<sup>68</sup> Marleni Quispe Pareja, «La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente», *Investigación Valdizana* 14, no 1 (2020): 7-14, doi: <https://doi.org/10.33554/riv.14.1.601>

<sup>69</sup> Angela Duckworth, *Grit: The power of passion and perseverance* (Nueva York: Scribner/Simon & Schuster, 2016).

<sup>70</sup> Carol Dweck, *Mindset-updated edition: Changing the way you think to fulfil your potential* (Londres: Robinson, 2013).

<sup>71</sup> Yajaira Blanquiz y María Flor Villalobos, «Estrategias de enseñanza y creatividad del docente en el área de ciencias sociales de instituciones educativas de media de San Francisco», *Telos* 20, n° 2 (2018): 356-375. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99356889008>

<sup>72</sup> Vlad Petre Glaveanu, «Creativity in and for Society», *Creativity. Theories, Research, Applications* 5 (2018): 155-158, doi: <https://doi.org/10.1515/ctra-2018-0012>

<sup>73</sup> María Teresa Esquivias, «Pensamiento creativo en estudiantes de educación superior: evaluación de competencias en el aula» (tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, 2008), [https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL\\_UNAM/5041\\_TD298](https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/5041_TD298)

<sup>74</sup> Ellis Torrance, *Educación y capacidad creativa* (Madrid: Marova, 1976).

se a una comunidad educativa y prosociales para beneficiar a las personas; autoeficacia, regulación emocional, serenidad y autocontrol, empatía, asertividad, habilidad de negociación, toma de perspectiva social, compromiso ético; y valores asociados al respeto, la interdependencia, mutuo cuidado y responsabilidad social.

El liderazgo es entendido como el proceso de influencia social por el cual los educadores, de manera individual o colectiva, influyen en otras personas de la comunidad educativa, entre ellas, sus pares educadores, estudiantes, directivos, familias de estudiantes y otros miembros de la comunidad con el fin de impulsar las prácticas de enseñanza-aprendizaje que permitan aumentar el logro y aprendizaje de sus estudiantes<sup>75</sup>. Se han descrito diferentes tipos de liderazgo, entre los cuales, el liderazgo transformacional favorecería la efectividad docente, impactando en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje<sup>76</sup>, en los resultados académicos<sup>77</sup> y en el clima educativo<sup>78</sup>.

El análisis de testimonios de exalumnos de Talentos UdeC, realizado en el año 2024, permite concluir que los educadores efectivos son aquellos que logran dejar huella en sus estudiantes, que influyen en ellos de manera tal que favorecen el encuentro del sentido de vida y la construcción de un proyecto vital que, además de propósitos, incorpora hábitos de trabajo intelectual, creencias, actitudes, valores y comportamientos en pos del bien común<sup>79</sup>. A continuación, se presenta el testimonio de un exalumno de talentos UdeC.

*Para mí, Talentos UdeC representó un verdadero rescate en medio de una sociedad que promovía la competencia y el individualismo. Me dio una nueva perspectiva, me enseñó a observar, a fortalecerme para ayudar a otros, y me proporcionó las herramientas para crear y ser un agente de cambio en una sociedad más justa y emocionalmente comprometida.*

(Testimonio de exalumno).

La inclusión educativa de personas con altas capacidades se traduce, finalmente, en oportunidades para satisfacer necesidades educativas especiales en el ámbito intelectual. Estas necesidades implican, por ejemplo, desafío intelectual o nivel mayor de dificultad, menos repetición de materia, más trabajo intelectual con la materia, normas que permiten hacer más de una cosa por vez, opciones para ocupar el tiempo que les sobra mientras esperan a sus compañeros. Desde la experiencia en Talentos UdeC puedo sostener que la inclusión educativa de estos estudiantes requiere de oportunidades para desarrollar, ejercitar y fortalecer habilidades cognitivas o de pensamiento y en particular el pensamiento crítico, y también puedo sostener que el desarrollo de estas habilidades requiere compromiso con la vida de las personas y tiene algunas complejidades que el educador de Talentos UdeC debía tener en consideración.

Entre las consideraciones que debía tener el educador de Talentos UdeC estaban: ocupar cada minuto de la clase para enseñar; monitorear el trabajo del estudiante; exigir el 100 %; adecuación al responder preguntas; preguntar a todos los estudiantes de una clase, de manera que nadie se escape; mantener el foco en lo académico, en el desafío cognitivo y en hacerlo entretenido; hacer buenas planificaciones; mantener un clima de aula positivo con vínculos afectivos; y altas expectativas de comportamiento y rendimiento.

---

<sup>75</sup> Aurora Bernal y Sara Ibarrola, «Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa», *Revista iberoamericana de educación* 67 (2015): 55-70. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a03.pdf>

<sup>76</sup> José Contreras coord., *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (Barcelona: Octaedro, 2016).

<sup>77</sup> Christopher Day, Qing Gu y Pam Sammons, «The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference», *Educational Administration Quarterly* 52, no 2 (2016): 221-258, doi: <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>

<sup>78</sup> María Isabel Dimas-Rangel et al., «El liderazgo en la función docente, estrategia pedagógica que acrecienta los índices de eficiencia terminal en la educación superior». *Revista Sociología Contemporánea* 3, no 6 (2016): 12-19, [https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sociologia\\_Contemporanea/vol3num6/Revista\\_Sociologia\\_Contemporanea\\_V3\\_N6\\_2.pdf](https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sociologia_Contemporanea/vol3num6/Revista_Sociologia_Contemporanea_V3_N6_2.pdf)

<sup>79</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Análisis de testimonios integrantes de la comunidad Talentos UdeC», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2024.

Se proponían las siguientes acciones para que los educadores transmitieran altas expectativas a los estudiantes: volver a preguntar cada vez que un estudiante daba una respuesta incorrecta, incompleta o de baja elaboración, ofrecer modelos de respuestas adecuadas que reflejan elaboración intelectual y profundizar en las respuestas de los estudiantes para llevarlos a un mejor o mayor procesamiento cognitivo. Así, en una sala de clases de Talentos UdeC había altas expectativas en los estudiantes y se esperaba que todos participaran. Por esto, cuando había estudiantes que no sabían una respuesta o no querían participar, la recomendación era volver a hacer la pregunta, pedir a otro estudiante que respondiera y luego continuar con el primero. También, se recomendaba que el profesor diera la respuesta o entregara pistas a los estudiantes. La idea era no conformarse con un «no sé».

En conjunto con lo anterior, era necesario que el educador demostrara expectativas de que no era suficiente responder, sino que la calidad de la respuesta también era importante. Tenía que asegurarse de que, entre todos los estudiantes, o el mismo, dieran respuestas modelo, en las cuáles quedara claro o se explicitara lo que era totalmente correcto y completo o parcialmente correcto de acuerdo con un estándar establecido. Se recomendaba profundizar en las respuestas de los niños y niñas, esto implicaba hacer preguntas más complejas frente a respuestas correctas, por ejemplo, cómo o por qué profundizar en... y poner énfasis en la importancia de aprender ese contenido.

En Talentos UdeC el aprendizaje de las habilidades cognitivas o de pensamiento contemplaba actitudes positivas frente al aprendizaje, movimientos simples y complejos del pensamiento, reconocimiento de los propios procesos de aprendizaje, diferenciando entre los que le sirven y los que no (metacognición), hábitos mentales productivos, tales como la consideración de diferentes puntos de vista o perspectivas, la integración de ideas, la fluidez, flexibilidad y originalidad del pensamiento. Para facilitar el aprendizaje de estas habilidades era necesario que el educador enseñara el pensamiento explícita e intencionadamente, de manera que cada clase involucrara contenido instruccional y manejo de habilidad intelectual para la profundización, extensión e integración del conocimiento, incluyera metacognición y tratara del pensamiento involucrado en el uso significativo del conocimiento y del vínculo de la destreza intelectual con la vida diaria (transferencia).

Así, cada clase debía fundarse en una rigurosa planificación que incluyera las tres líneas de formación contempladas en el modelo educativo Talentos UdeC: disciplinar, socioafectiva y transversal. Planificar para la inclusión educativa de estudiantes con altas capacidades implicaba diseñar, estratégicamente, una clase para que los estudiantes lograsen los aprendizajes esperados y planificar con foco en ellos. Es decir, durante el diseño de las clases, pensar en el proceso de aprendizaje que vive el estudiante y no en lo que estará haciendo el profesor. Al planificar una clase, se recomendaba a los educadores de Talentos UdeC que se plantearan y respondieran preguntas, tales como:

- ¿Qué se espera que logre el estudiante con altas capacidades en esta clase?
- ¿Qué debería ser capaz de realizar el estudiante al finalizar la clase? (desempeños claros y observables)
- ¿Qué contenidos necesita conocer?
- ¿Qué habilidad necesita tener o desarrollar?
- ¿Qué actitud debería demostrar?
- ¿Cuál es la mejor forma de adquirir esos contenidos, habilidades o actitudes?

- ¿En qué momento van a demostrar su desarrollo?, ¿por medio de qué?
- ¿Cómo evaluarán su progreso?, ¿por medio de qué?

Para asegurar la efectividad Talentos UdeC contaba con un programa de desarrollo docente que era permanente, actualizado y contextualizado en las necesidades de estudiantes, docentes y de la sociedad en cada año académico. El programa de desarrollo docente se iniciaba con un proceso de reclutamiento e inducción que concluía con la habilitación para la docencia en el modelo educativo. Posteriormente, contemplaba jornadas de desarrollo docente, centradas en el fortalecimiento de habilidades personales y profesionales para la efectividad docente. Además, incluía asesorías de retroalimentación y apoyo a partir de la observación de clases, del análisis de planificaciones o análisis de casos y resolución de problemas relacionados con la formación de estudiantes excepcionales y con doble excepcionalidad, y de actividades para compartir buenas prácticas entre educadores y generar colaborativamente estrategias metodológicas, actividades de enseñanza y evaluación y materiales apropiados.

La capacitación inicial de educadores la hizo el equipo de PENTA UC, según el modelo de la Pontificia Universidad Católica de Chile en el año 2004. Se capacitaron cincuenta académicos de la Universidad de Concepción, algunos de estos académicos hicieron docencia en Talentos UdeC. A partir de este impulso inicial, anualmente se incorporaba un promedio de seis a diez educadores nuevos quienes, antes de decidirse a ingresar a Talentos UdeC, participaban en un proceso que incluía: entrevista personal, visita a las actividades regulares del programa (presencial u online), trabajo de sistematización y reflexión y participación en el curso de habilitación en el modelo educativo. La invitación a incorporarse se hacía dos veces al año contando siempre con interesados(as), lo que contribuía a que la oferta curricular tuviese variaciones cada año y respondiera a los intereses de los estudiantes. Así también, a los educadores interesados en mantenerse en el Programa se les solicitaba planificar dos o más cursos o talleres, de manera que no se impartiera un mismo programa más de dos veces para una generación de estudiantes.

El curso de habilitación para docencia en el modelo educativo tenía trece horas de actividades presenciales u online sincrónicas. En ellas se desarrollaba el programa «Inclusión educativa de estudiantes con altas capacidades o potencial intelectual superior: estrategias para su formación». La participación de académicos UdeC fue certificada por la dirección de docencia de la Universidad de Concepción, hasta el año 2019. El mismo programa se implementó con profesionales externos a la UdeC interesados en participar como educadores en el modelo educativo y fue certificado por Talentos UdeC.

Durante el desarrollo de las temporadas los educadores tenían acceso a diversas instancias tendientes a recibir apoyo para una mejor implementación de sus respectivos cursos y talleres. Entre ellas estaban, la observación de clases y las entrevistas personales con la coordinación académica o directora para retroalimentar y profundizar en temáticas que se desprendían de lo observado en la implementación de un curso o taller. Entre las temáticas abordadas estaban: la interacción profesor-alumno, estrategia de aprendizaje y servicio, estrategias de enseñanza y evaluación, autorregulación del aprendizaje, clima social escolar, inclusión educativa, autorregulación y construcción participativa de normas de convivencia. En cada jornada de actividades o clases de Talentos UdeC tanto presencial como online se contaba con un espacio o café docente para compartir experiencias y consultas, así como también, para ir construyendo en comunidad algunas actividades para los estudiantes.

Durante un año académico se realizaban diez jornadas de desarrollo docente, las cuales duraban entre noventa minutos y tres horas. En ellas, se profundizaban los temas abordados en el curso de habilitación docente

en el modelo educativo Talentos UdeC; se trataban temas técnicos con base en investigaciones recientes en el ámbito de la psicología educacional y en las necesidades de estudiantes y educadores; se creaban actividades aplicables a todos los cursos y talleres (con las adaptaciones pertinentes); se buscaba en conjunto y desde la cooperación, alternativas para abordar problemas reales relacionados con la educación de personas con altas capacidades; se construían estrategias y actividades para abordar situaciones o problemas contextuales que estaban impactando en la comunidad Talentos UdeC o en algunos de sus integrantes (estudiantes, familias, educadores); y se construía comunidad. Algunos ejemplos de temas abordados en las jornadas son los siguientes: motivación y autorregulación del aprendizaje; propósito, alcance ético y significado de Talentos UdeC luego de la pandemia; modelos de enriquecimiento extracurricular de las oportunidades educativas; características personales que contribuyen a la efectividad docente para el enriquecimiento educativo extracurricular; y la educación socioafectiva integrada al aprendizaje disciplinar: metas y estándar de aprendizaje socioafectivo para los estudiantes y para el docente.

Durante la pandemia se construyó, y luego se mantuvo hasta el año 2023, el aula virtual de coordinación académica. En esta aula se realizaban reuniones de asesorías sincrónicas semanales de carácter voluntario y se almacenaba material actualizado de uso asincrónico para educadores. También se mantuvo actualizada un aula de recursos virtuales para educadores, la que pudo ser usada de manera asincrónica hasta el mismo año.

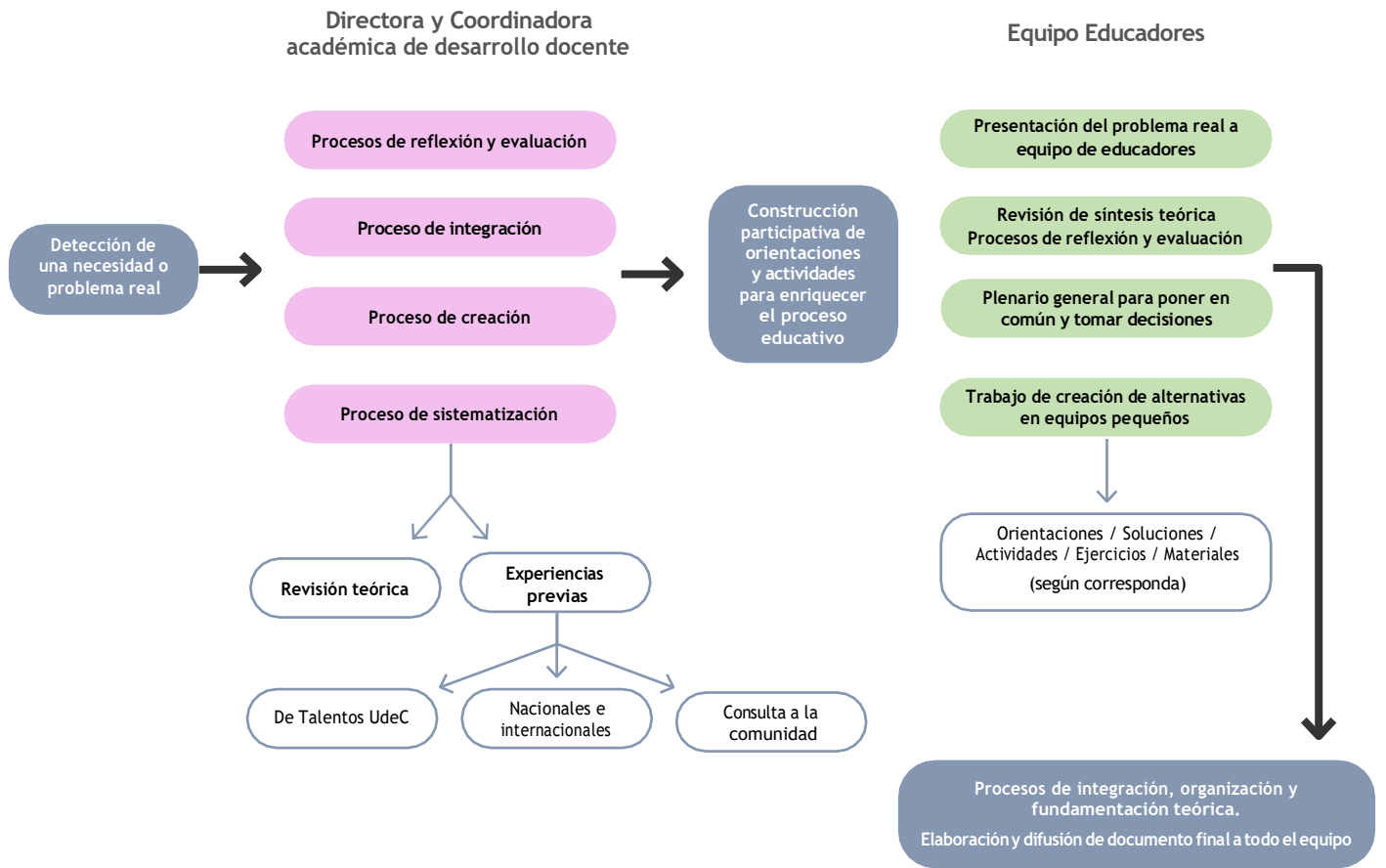
El procedimiento para la construcción de conocimiento para las jornadas de desarrollo docente y desde las jornadas de desarrollo docente tenía dos etapas. Estas etapas se realizaban luego de la detección e identificación de un problema real en relación con la educación de personas con altas capacidades. En una primera etapa los especialistas del Programa, expertos en Psicología educacional, realizaban cuatro procesos previos a la jornada: sistematización, reflexión y evaluación, integración y creación. En una segunda etapa, el equipo de educadores, conducidos desde la dirección o desde la coordinación de desarrollo docente, realizaba la construcción participativa de orientaciones y actividades para enriquecer el proceso educativo. Finalmente, la dirección o coordinación de desarrollo docente realizaba el proceso final de integración, organización y fundamentación teórica, que llevaba a la elaboración y difusión de un documento técnico, el cual posteriormente se enviaba a cada educador y se utilizaba en la inducción de nuevos educadores. A continuación, se presenta el testimonio de un educador de Talentos UdeC.

*Las JDD eran excelentes, en ellas se aprendía, se compartía experiencias. Se mostraba rigurosidad en la conducción del equipo, conocimiento actualizado y profundo de la educación, realizábamos trabajo en equipo que nos llevaba a resolver en conjunto los problemas o situaciones que teníamos que enfrentar con los estudiantes.*

(Testimonio de educador Talentos UdeC).

En la figura 24 se ofrece un esquema que sintetiza el proceso de construcción de conocimiento en y para las jornadas de desarrollo docente.

Figura 24. Construcción de conocimiento jornadas de desarrollo docente



En las figuras 25, 26, 27 y 28 se presentan esquemas construidos con el procedimiento expuesto anteriormente y difundidos a todo el equipo de trabajo.

Figura 25. Desarrollo socioafectivo y contexto social



Dra. Gracia Navarro Saldaña, año 2021

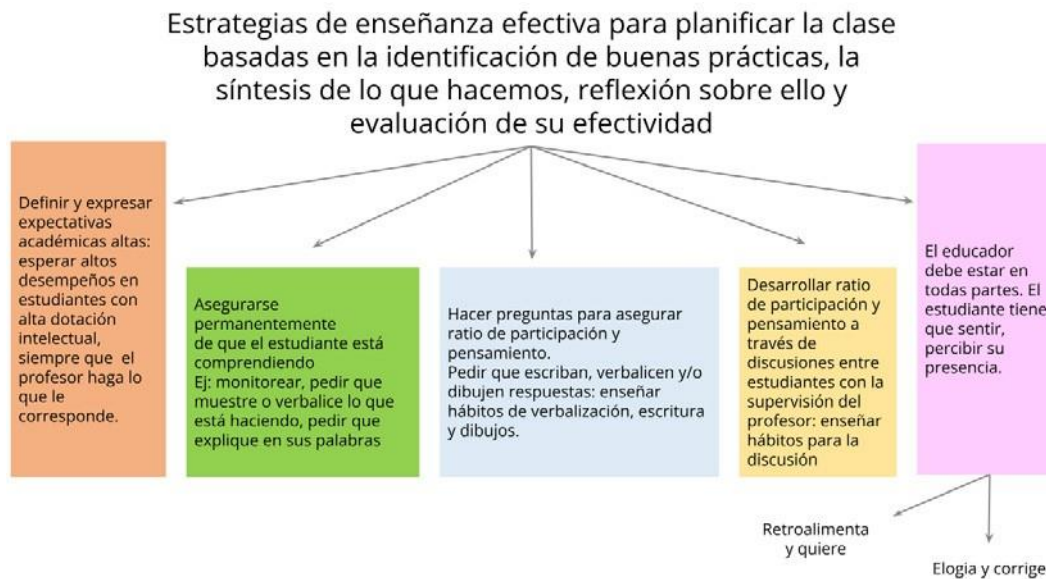
Figura 26. Cómo favorecer un clima apropiado en Talentos UdeC



Figura 27. Formación transversal para favorecer el desarrollo socioafectivo



Figura 28. Estrategias para planificar una clase de Talentos UdeC



### Pilar-Clave N° 9: Evaluación auténtica y permanente.

La evaluación auténtica es necesaria para tomar decisiones acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. En el modelo educativo Talentos UdeC se sostenía que evaluar era dialogar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y era un componente esencial de dicho proceso. La evaluación implicaba poner énfasis en las decisiones educativas para promover una enseñanza que considere la diversidad entre los alumnos con potencial de talento académico; en promover aprendizajes con sentido y con aplicación para los alumnos; en ocuparse del tema de la regulación de la enseñanza y el aprendizaje; y en favorecer el traspaso desde la regulación externa hacia la autorregulación de los alumnos tanto en aprendizaje como en evaluación. En el Programa no se utilizaba notas, sino porcentajes de logro y retroalimentación sobre los avances que lograba cada estudiante, para lo cual era necesario que cada educador definiera, en función de los objetivos y resultados de aprendizaje planteados, qué criterios utilizaría para determinar y constatar si el niño o niña aprendió. En el modelo educativo Talentos UdeC se concebía que evaluar implicaba seis temas centrales:

- La identificación de los objetos de evaluación, es decir, ¿qué queríamos evaluar en Talentos UdeC?
- El uso de determinados criterios para la realización de la evaluación, cuya fuente principal eran las intenciones educativas predefinidas. Los criterios podían ser: de realización, que se refieren a aquellos que nombran los actos concretos que se esperan de los alumnos; y de resultados, los que contemplan aspectos como pertinencia, precisión, originalidad, volumen de conocimientos utilizados, etcétera. Interesaba saber si para un objeto de evaluación dado se han alcanzado los conceptos correspondientes y en qué grado.
- La sistematización mínima necesaria para la obtención de la información, la que se logra a través de la aplicación de técnicas, procedimientos e instrumentos evaluativos. La pregunta a responderse en Talentos UdeC era: ¿con qué vamos a evaluar?



- La construcción de una representación lo más fidedigna posible del objeto de evaluación a partir del mayor número de elementos y fuentes posibles.
- La emisión de juicios. A partir de la confrontación entre criterios predefinidos en las intenciones educativas y los indicadores emerge el juicio valorativo. Este juicio constituía la esencia de la evaluación y permitía realizar una interpretación sobre ¿cómo y qué tanto habían sido satisfecho los criterios del interés del educador?
- La toma de decisiones. Realizada a partir del juicio construido, la toma de decisiones es el por qué y para qué de la evaluación. Las decisiones pueden ser de carácter estrictamente educativa o de carácter social. Las decisiones educativas en Talentos UdeC permitían hacer ajustes y mejoras a la enseñanza y al aprendizaje, las decisiones sociales se relacionaban con la acreditación, aprobación y certificación.

La evaluación es un juicio que debe estar fundamentado. El modelo educativo Talentos UdeC proponía evaluar en diferentes momentos del proceso educativo y contemplaba el uso de tres tipos de evaluación: diagnóstica o predictiva, formativa y sumativa.

**Evaluación diagnóstica.** El modelo educativo Talentos UdeC planteaba que era necesario hacer un diagnóstico inicial que permitía, al estudiante y al educador, conocer los conocimientos previos y el punto de partida con el que contrastarían cambios durante y al final del proceso.

**Evaluación formativa.** Se realizaba durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y su finalidad era regularlo. Interesaba conocer cómo estaba ocurriendo el progreso de la construcción de aprendizajes por los alumnos y alumnas. Interesaba la riqueza cualitativa de las relaciones logradas entre la información nueva a aprender y los conocimientos previos, así como también, los errores cometidos por los estudiantes, pues mostraban la calidad de las representaciones mentales y estrategias que habían construido y lo que les faltaba aprender.

**Evaluación sumativa o final.** Era aquella que se realizaba al término de un curso, taller o actividad educativa y permitía conocer el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas. Proporciona información que permitía concluir acerca del éxito y eficacia de la experiencia educativa global. Permitía hacer un balance general de los resultados conseguidos al finalizar el proceso de enseñanza aprendizaje, enfatizaba la recolección de datos y el uso de instrumentos de evaluación formal confiables. Si bien este tipo de evaluación tiene varias funciones, en Talentos UdeC se la utilizaba fundamentalmente para emitir juicios acerca del porcentaje de logro en la temporada y juicios que informaban al alumno y alumna acerca de sus resultados al finalizar un curso o taller.

El modelo educativo Talentos UdeC contemplaba la autoevaluación del estudiante, la evaluación que le hacía el educador, la evaluación por parte de los pares u otras personas, al inicio de un curso o taller, durante todo el proceso y a su término. La recomendación era evaluar siempre si los objetivos, propósitos o intenciones educativas del curso o taller lo ameritaban.

El carácter académico-científico de Talentos UdeC garantizaba que desde este programa se generara conocimiento sobre la identificación, educación, enseñanza y aprendizaje de los niños, las niñas y jóvenes con altas capacidades, para poner al servicio de la comunidad nacional e internacional, por lo cual fue absolutamente necesario definir algunos criterios comunes para la calificación de los resultados de aprendizaje en cursos y talleres. Así, se evaluaba el logro de objetivos y resultados de aprendizaje con base en cuatro criterios: no logrado o escasamente logrado, parcialmente logrado, logrado y logrado con excelencia. Estos criterios eran definidos por el educador (o equipo de

educadores) de cada curso o taller a partir de indicadores concretos. Para definirlos era útil responderse preguntas como la siguiente: ¿en base a qué indicadores observables puedo concluir que el alumno tiene totalmente logrado un resultado de aprendizaje? o ¿en base a qué indicadores se puede concluir que está escasamente logrado? En el modelo educativo Talentos UdeC el interés del educador al evaluar a los(as) estudiantes estaba en:

- El grado en que los alumnos y alumnas habían construido interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos tratados. Para valorar esto se proponía observar el grado de amplitud y nivel de complejidad con que se habían elaborado los significados o esquemas, es decir, el grado de vinculación o interconexión semántica (cantidad y calidad de relaciones) existentes entre los esquemas previos y los contenidos nuevos que se aprendería.
- El grado en que los alumnos eran capaces de atribuir un valor funcional a sus interpretaciones, es decir, de descubrir la aplicabilidad o involucramiento para la solución de problemas cotidianos y la utilidad que estos aprendizajes podían tener para otros futuros.
- El grado de control y responsabilidad que los alumnos alcanzaban respecto al aprendizaje de algún contenido curricular enseñado intencionalmente: conceptos, principios, explicaciones, habilidades y estrategias de aprendizaje.
- El grado en que los alumnos adquirirían aprendizajes cognitivos, afectivos y conductuales (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en función de los propósitos o intenciones educativas.

El modelo educativo Talentos UdeC proponía técnicas de evaluación informal, semiformal y formal:

**Técnicas de evaluación informal.** Dado que no se presentaban a la persona como actos evaluativos, estas técnicas eran ideales para evaluar el desempeño tal y como se daba en un momento determinado. Incluían la observación de las actividades realizadas por los alumnos y la exploración a través de preguntas formuladas por el educador durante la clase. Entre los instrumentos que ayudaban a sistematizar el acto de observar, se recomendaban los registros anecdóticos, las listas de control y los diarios de clase.

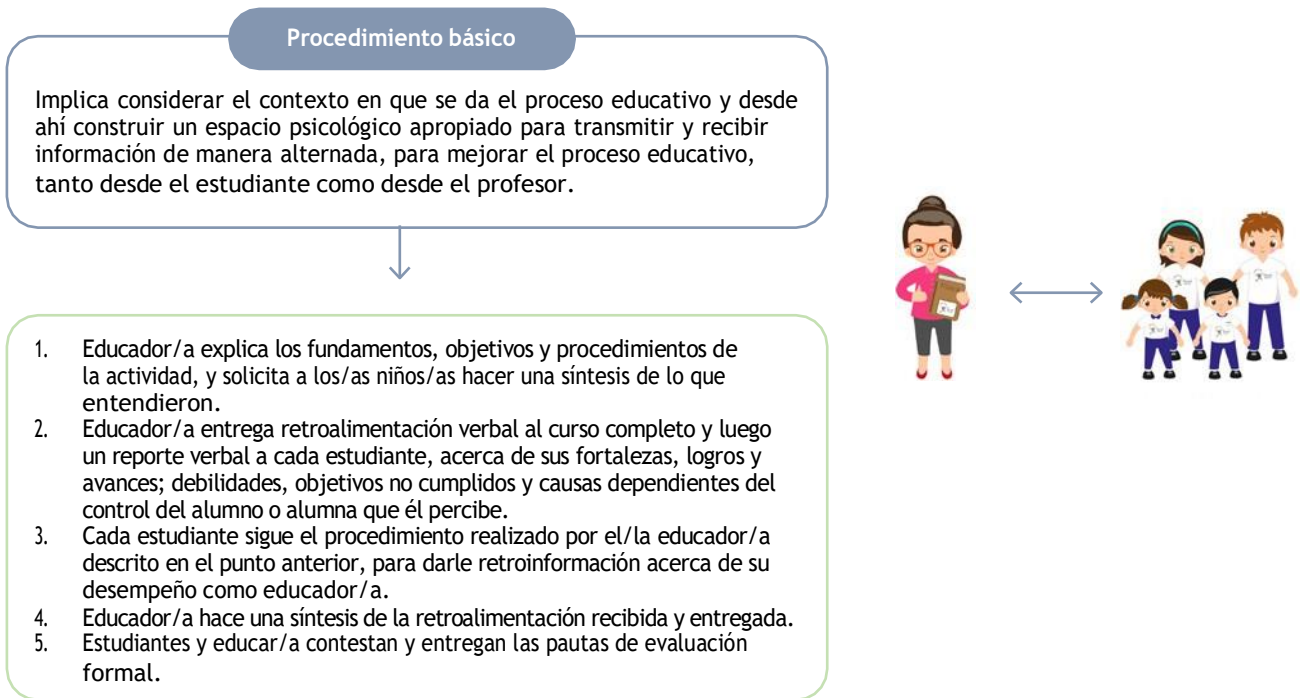
**Técnicas semiformales.** Estas técnicas requerían mayor preparación que las informales, demandaban mayor tiempo para su valoración y exigían respuestas más duraderas a los estudiantes. Por ejemplo: trabajos, ejercicios y elaboración de portafolios en clase.

**Técnicas formales.** Exigían un proceso de planeación y elaboración más sofisticados y se recomendaba su uso en situaciones que demandaban un mayor grado de control. Se podían usar en forma periódica o al finalizar una temporada de actividades. Incluían pruebas, mapas conceptuales y evaluación del desempeño (rúbricas y listas de control o verificación y escalas).

Para decidir qué técnicas utilizar e implementar, informales, semiformales o formales, se recomendaba participar en reuniones de asesoría y apoyo de la coordinación académica.

La evaluación era concebida como un proceso participativo en el cual todos se evaluaban a sí mismos (autoevaluación) y eran evaluados por otras personas (heteroevaluación). Se evaluaba a partir de indicadores observables que dieran cuenta de objetivos y resultados de aprendizaje. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes, se evaluaba en cada curso y taller el logro de los objetivos disciplinares, socioafectivos y transversales mediante indicadores de resultados de aprendizaje cognitivo, afectivo y conductual de cada uno. En la figura 29 se presenta una parte del procedimiento.

Figura 29. Retroalimentación estudiantes-educador



En la figura 30 se presenta la pauta para la evaluación general de los estudiantes, realizada por escrito y entregada verbalmente a cada persona.

Figura 30. Pauta para registrar evaluación de los estudiantes, antes de la entrega de retroalimentación verbal

Nombre curso o taller.....		Temporada .....				
Nombre del educador/a.....						
Estudiantes	Evaluación de proceso		Evaluación final cuantitativa			Retroalimentación, expresada en palabras
	%Participación	%Desempeño	%Logro disciplinar	%Logro socioafectivo	%Logro transversal	
N°1						
N°2						
N°3						
N°20						

En síntesis, se puede decir que en Talentos UdeC la evaluación se realizaba con diferentes propósitos, entre ellos, tomar decisiones respecto del modelo educativo y su implementación en todos los componentes, respecto de las personas y de sus interacciones, acerca de la oferta de cursos y talleres, y de estrategias metodológicas, actividades de evaluación y uso de materiales<sup>80</sup>. En la figura 31, se presenta, a modo de ejemplo, el documento que sirvió de base para la retroalimentación dada por la dirección del Programa a un educador.

<sup>80</sup> Navarro Saldaña, Gracia, «Modelo curricular Talentos UdeC, 2009», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2009.

Figura 31. Retroalimentación educador



Universidad  
de Concepción

Programa Psicoeducativo de  
Enriquecimiento Extracurricular para  
Estudiantes con Potencial de Talento  
Académico de la Región del Biobío



---

**Curso: xxxxxx.**

Profesor: xxxxxx



**Fortalezas**

Clima favorable al proceso educativo.  
Amabilidad y confianza, los alumnos comentan sus dudas sin problemas.  
Desafío, colaboración y participación activa en la clase.

Los alumnos trabajan en equipo, creando una especie de laboratorio virtual donde realizan una tarea en conjunto.

Hay preocupación por todos los estudiantes por parte del educador y atiende a los que no participan.

**Se recomienda**

Hacer presentaciones más llamativas.  
Presentar un ppt. y utilizar además, la pizarra virtual incorporada recientemente a meet.

Dra. Gracia Navarro Saldaña, año 2021

Todas las temporadas, y tres veces en un año académico, los estudiantes evaluaban a los educadores mediante indicadores de cuatro factores: las características del educador, las características de la metodología utilizada por el educador, las características del clima de aprendizaje facilitadas por el educador, y las características de los recursos utilizados por el educador en la clase. Estos factores influían a nivel de aula presencial y virtual para que los estudiantes disfrutaran la clase, se sintieran desafiados, con oportunidad de interactuar y colaborar entre ellos, a fin de lograr resultados de aprendizaje disciplinares, socioafectivos y transversales. Además, en los cursos y talleres se realizaba evaluación curricular en sus tres niveles:

- Declarativo: evaluaba el discurso o declaración acerca de un curso o taller. Se realizaba mediante análisis de la coherencia interna de lo declarado en el programa de curso o taller con lo declarado en el modelo educativo.
- De proceso e implementación: evaluaba la coherencia de lo realizado en clases u otras actividades de implementación del modelo con la declarado en el programa. Para ello se realizaba observación de clases usando una pauta previamente diseñada.
- De producto o resultados: evaluaba al término de un curso y taller los indicadores de resultados de aprendizaje disciplinares, socioafectivo y transversales declarados. Esta evaluación de producto se realizaba mediante la feria de resultados de aprendizaje.

Además, los estudiantes evaluaban cada curso y taller durante su realización y a su término con una pauta mediante la cual se calificaba en escala de uno a siete, en diferentes componentes y en el aporte que hacía a la felicidad del estudiante. Así también, cada estudiante retroalimentaba cursos y talleres describiendo los aspectos positivos y a mejorar en cada uno y también de los aspectos que lo hacían recomendable para otros estudiantes. Esta información era analizada mediante técnicas cualitativas y cuantitativas y se constituía como una rica fuente de retroalimentación al Programa tanto al equipo de gestión como a sus educadores.

Cada tres o cuatro años se realizaban estudios cualitativos destinados a caracterizar algún componente o dimensión del programa Talentos UdeC e identificar los principales desafíos para los próximos tres años. Un ejemplo de ello fue el estudio de convivencia escolar, realizado el año 2018 por la coordinación de desarrollo docente de la época. Se analizaron documentos, realizaron entrevistas y observaciones y luego se triangularon los datos. Los documentos analizados fueron el modelo educativo y manual de convivencia, programas de cursos y talleres, la calendarización y temas de los talleres de objetivos transversales y el informe análisis estadísticos de medición de habilidades socioemocionales de los estudiantes de quinto y sexto año de educación primaria, de la promoción 2018. Se entrevistó a académicos, directora, coordinadores estudiantiles y estudiantes. Además, se realizó observación de clases en cursos, en la feria de resultados de aprendizajes, durante la entrega de colación y el horario de almuerzo.

A partir del análisis de la información recogida, se concluyó que el modelo educativo del Programa buscaba promover el desarrollo de una buena convivencia y que esto se lograba, que se observaba la implementación de los aspectos declarativos del currículum y que las personas percibían un ambiente de respeto, colaboración y buen trato, en el que además disfrutaban estar. Se identificó la necesidad de fortalecer o mejorar en la convivencia que surgió luego del ingreso, por primera vez, de un porcentaje cercano al 30 % de estudiantes de quinto año de educación primaria al Programa, para lo cual se plantearon dos desafíos: fortalecer comunidad estudiantes de Talentos UdeC con niños y niñas de diferentes edades y desarrollar habilidades socioemocionales en estudiantes de quinto y sexto de educación primaria<sup>81</sup>.

Lo descrito en el párrafo anterior se tradujo en acciones concretas para los tres años siguientes, entre ellas, el diseño de la matriz de estándar, objetivos, resultados de aprendizaje e indicadores socioafectivos para los cuatro ciclos y la capacitación de educadores y coordinadores estudiantiles en la temática; la realización de actividades de formación o talleres socioafectivos interciclo, tanto presenciales como online; y la incorporación de cursos y talleres disciplinares interciclo.

**Feria de resultados de aprendizaje.** La feria de resultados de aprendizaje e implementación de proyectos de servicio era, a la vez, una estrategia de enseñanza, una estrategia de evaluación auténtica y una oportunidad de enriquecimiento educativo. Era un espacio de encuentro que se realizaba al término de una temporada de enriquecimiento educativo en el cual las personas podían, por una parte, compartir los aprendizajes obtenidos y sus proyectos de servicio (A+S) con toda la comunidad y, por otra parte, ser retroalimentadas. En la feria, las personas mostraban los conocimientos, habilidades y capacidades potenciadas y desarrolladas durante una temporada tanto a la comunidad interna como externa y ejecutaban un servicio a los visitantes a partir de lo aprendido (A+S). Por su parte, la comunidad interna y externa o grupos de interés que participaban, influían, se beneficiaban o se afectaban por Talentos UdeC, evaluaban al programa y sus resultados de aprendizaje disciplinares, socioafectivos y transversales en los estudiantes. Estos grupos estaban formados por estudiantes, educadores y equipo de trabajo de Talentos UdeC, familiares de los estudiantes, de los educadores y del equipo de trabajo, por profesores, directivos y apoderados de los colegios de los cuales provenían los alumnos y alumnas, por funcionarios y estudiantes de la universidad, por autoridades locales y gubernamentales, entre otros.

Se entendía como aprendizaje todo cambio relativamente permanente y atribuible a la experiencia educativa, ya sea en el comportamiento o en los procesos mentales, y se entendía como resultado de aprendizaje lo que se esperaba que el estudiante pudiera hacer, decir o demostrar una vez terminado el proceso. Los aprendizajes que se compartían en la feria eran los obtenidos a nivel disciplinar, socioafectivo y transversal (en sus dimensiones cognitiva, afectiva y conductual) en un curso, taller o experiencia de enriquecimiento educativo realizados en una temporada. Eran el educador, los estudiantes y directivos quienes diseñaban y pla-

---

<sup>81</sup> María Gracia González Navarro, «Informe del Estudio de la convivencia escolar en Talentos UdeC», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2018.

nificaban cooperativamente la mejor manera de mostrar lo aprendido y de ofrecer un servicio a la comunidad a partir de ello (A+S).

Uno de los propósitos de esta instancia era evaluar con la comunidad los resultados de aprendizaje alcanzados por las personas, por lo que al final de la actividad se solicitaba a los asistentes una evaluación de la misma, de los cursos, talleres y experiencias de enriquecimiento educativo. Esta evaluación se realizaba a partir de pautas diseñadas por el equipo directivo, las cuales permitían obtener la retroalimentación necesaria para los estudiantes, educadores y el equipo en general. La retroalimentación permitía realizar las mejoras necesarias en una próxima temporada y aludía a la calidad de los aprendizajes y del servicio recibido, además de la forma de presentación del resultado de aprendizaje. Por otra parte, la feria de resultados de aprendizaje e implementación de proyectos de servicio era un lugar clave para la interacción, socialización, trabajo colaborativo y enriquecimiento educativo, en donde el estudiante era el protagonista. Eran las familias, académicos o educadores y directivos, quienes podían hacer posible esta oportunidad.

El educador era responsable de tomar decisiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y tenía un papel decisivo para lograr el mayor grado posible de desarrollo de las competencias y el éxito académico de todos los estudiantes de Talentos UdeC. Por tanto, era también el responsable de tomar decisiones de manera participativa, con estudiantes y con la comunidad, para que la feria fuera una instancia provechosa. Para concretar la feria, cada curso, taller o proyecto de enriquecimiento tenía un *stand* o espacio en el cual presentar sus resultados de aprendizaje. Este espacio podía ser presencial o telemático, mediante cápsulas de video que sintetizaban lo expuesto anteriormente, acompañadas de toda la innovación y creatividad que fuese posible. La feria se preparaba y desarrollaba en un proceso de tres etapas: planificación y organización, ejecución y evaluación. A continuación, describo estas etapas.

**Primera etapa: planificación y organización.** Describía la forma de cómo planificar y organizar una feria de este tipo previo a su ejecución. Se refería a las actividades concretas que debía realizar el educador, la descripción de los roles a desempeñar por las personas que participaban en este proceso y la elección de modalidad de presentación de resultados.

A partir del programa de un curso, taller o actividad de enriquecimiento, el educador reflexionaba sobre los logros de sus alumnos y alumnas. Elegía libre y voluntariamente cuál de estos logros deseaba mostrar como resultados en la feria. Reflexionaba acerca de cuál sería la manera más eficaz para que una persona externa al curso, taller o experiencia de enriquecimiento educativo pudiera observar esos logros en sus estudiantes. También podía consultar a otros y, a partir de la respuesta a ello, más la opinión de los y las estudiantes de su clase o proyecto de enriquecimiento, determinar la modalidad a utilizar.

Luego, el educador evaluaba de acuerdo con su percepción el logro de estos indicadores de resultados de aprendizaje en sus estudiantes y determinaba quiénes habían tenido mayor logro. Esto era útil al momento de definir y asignar los roles que se requerían por parte de los estudiantes para mostrar los resultados de aprendizaje en su curso, taller o experiencia de enriquecimiento educativo. Incluía, por ejemplo, rol en el diseño de la actividad, en la preparación de materiales, en el montaje, en la aplicación de encuesta a visitantes. Se recomendaba decidir, en conjunto con los estudiantes, el rol a desempeñar de cada uno y considerar los siguientes criterios al momento de hacerlo: interés de los niños y niñas en cada rol, resultados de aprendizaje de los estudiantes y funciones a desempeñar en los otros cursos en los cuales participaban (para no duplicar roles).

Respecto de las modalidades de presentación de los resultados de aprendizaje, la coordinación académica de Talentos UdeC, sistematizó el trabajo previo al año 2010 y construyó cuatro modalidades que se implemen-

taron a partir de esa época: exposición, presentación, ejecución compartida y testimonio<sup>82</sup>. Estas modalidades se fueron perfeccionando y actualizando, para definirse al año 2022 de la siguiente manera:

- Modalidad exposición: se presenta un material sobre algún tema relacionado con el curso, taller o experiencia de enriquecimiento educativo. Se exponen los contenidos y se explican. Como materiales pueden usarse maquetas, papelógrafos, mapas, diapositivas, fotografías, modelos, herramientas o instrumentos, entre otros.
- Modalidad presentación: se prepara alguna actividad que resuma lo aprendido durante el semestre y la presentan en un escenario especialmente dispuesto para esto. Entre las presentaciones puede destacarse las que son individuales, tales como una interpretación musical, un monólogo, una coreografía de baile y también las que son grupales, por ejemplo, la presentación de una breve obra teatral breves o la presentación de un coro musical.
- Modalidad ejecución compartida: se dispone de material de trabajo que será utilizado para enseñar a crear un determinado producto al visitante. Además, puede ser acompañado por modelos que representen las diferentes etapas de ejecución y que puedan ser admirados por los y las visitantes. Ejemplos de esta modalidad son la guía a visitantes de la feria en la realización de un circuito, en la preparación de alguna receta, o en la modificación de algunas fotografías con herramientas computacionales, entre otras.
- Modalidad testimonio: se presenta a los visitantes la experiencia vivida durante su participación en el curso, taller o experiencia de enriquecimiento educativo, comentando los aprendizajes obtenidos en él. Ejemplos de ello son los video testimoniales, relato de experiencias en audios u oratoria, párrafos escritos con el relato acerca de vivencias o experiencias de las personas en el curso o taller, etcétera. Para construir los testimonios recomiendo plantear un tema amplio a desarrollar, por ejemplo, «mi experiencia en el curso Telaraña» o preguntas acerca de lo vivido ¿qué cambios tuve luego de participar en el curso Telaraña?

Los diferentes equipos y roles a desempeñar podían estar compuestos por educadores, estudiantes y voluntarios ajenos a los cursos o talleres que se presentaban en la feria, pero motivados e interesados por las metas y valores que promovía esta instancia. Recomiendo al menos los siguientes:

- Encargado de la logística: define el tiempo de ejecución de la feria, los espacios para llevar el montaje y el desmontaje de cada *stand*. Coordina actividades para la puesta en marcha de la feria con los recursos disponibles.
- Encargado de establecer los objetivos y los logros esperados de la feria. Comunica acerca de la feria, realizar su inauguración y el cierre.
- Encargado de la publicidad y difusión de la feria. Motiva e incentiva la participación de la mayor cantidad de personas y público en general, considerando para ello medios impresos y audiovisuales como, por ejemplo: invitaciones, afiches, página de internet.

---

<sup>82</sup> Hania Sandoval Cartes, «Modalidades para presentar resultados de aprendizaje en feria de Resultados Talentos UdeC», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2010.

- Encargado del diseño y ambientación de *stand*. Implica, por ejemplo, diseñar u ocuparse de que se disponga de títulos llamativos que identifiquen a los stands y dentro de cada uno de ellos, la ubicación de materiales, posición, colores, símbolos, espacios, música, imágenes, etcétera.

**Segunda etapa: ejecución.** Detallaba las actividades que debía realizar el educador a cargo de cada módulo o *stand*, las actividades de los estudiantes y de la comunidad durante la realización de la feria. El día de la feria, el educador la visitaba e invitaba a sus amigos(as) y conocidos(as) a verla. Al final del día participaba de la reunión que hacía la directora de Talentos UdeC para conocer impresiones y facilitar la retroalimentación. El educador era la persona responsable de que la feria resultara atractiva para el público, de modo que este se sintiera motivado a preguntar e indagar más sobre los resultados de aprendizajes obtenidos.

Los educadores no asumían un rol protagónico en la presentación de los resultados de aprendizaje de sus cursos o talleres, pero sí lo asumían en dirigir, supervisar y apoyar a sus estudiantes para que lo hicieran. Supervisaban el comportamiento de los estudiantes que colaboraban en la preparación y exhibición de la feria, para que se enmarcara en los valores que había enseñado durante el curso o taller, y modelaban cómo resolver problemas desde esos valores.

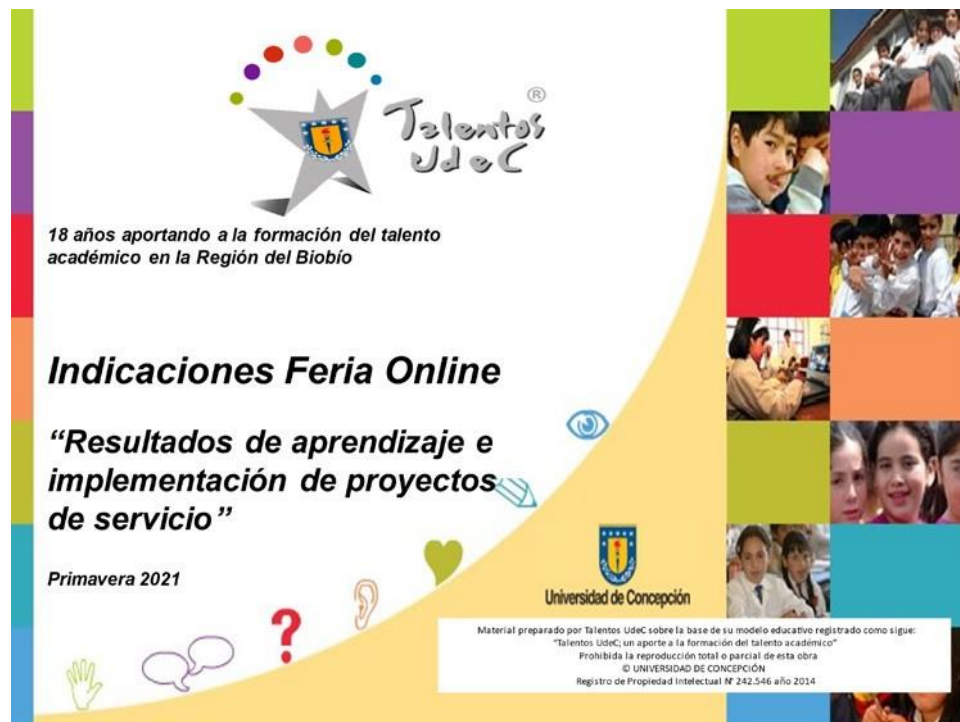
Los estudiantes presentaban con la modalidad elegida sus resultados de aprendizaje e implementaban sus propuestas de servicio a la comunidad. Podían presentar una o varias veces, dependiendo del tiempo que duraba cada presentación y del tiempo del cual se disponía. La recomendación era no más de cinco minutos por presentación, pues, por lo general, los visitantes tenían que ver varios cursos y talleres. La dirección de Talentos UdeC desempeñaba el rol de anfitrión ante la comunidad interna y externa y también evaluaba los resultados de aprendizaje de los estudiantes en cada curso y taller.

**Tercera etapa: evaluación.** Contemplaba las consideraciones a tomar en la etapa de cierre de la feria, momento clave para visualizar el impacto de ella, sus aspectos positivos y las consideraciones que surgían de ello para un próximo encuentro de este tipo. Había tres actores importantes: visitantes, participantes y organizadores. Estos últimos eran los que, a través de medios de retroalimentación apropiados y concretos como entrevistas y encuestas, retroalimentaban a los estudiantes y al programa Talentos UdeC en relación con los resultados de aprendizaje, determinaban la calidad del servicio recibido mediante un proyecto A+S y el éxito de la feria.

Se recomendaba utilizar al menos los siguientes indicadores para la evaluación: claridad y precisión de la información entregada por los estudiantes; conocimiento y seguridad de los estudiantes al momento de responder preguntas; coherencia entre los resultados de aprendizaje declarados en el curso o taller y la modalidad de presentación utilizada para observarlos; evidencias de resultados de aprendizaje en la modalidad de presentación realizada; y atractivo y belleza del montaje realizado. Los indicadores eran presentados en una pauta de entrevista, encuesta de respuestas abiertas o cerradas, escala tipo Likert, lista de chequeo o escala de verificación, entre otros. La evaluación podía ser realizada a través de una reunión online sincrónica o durante la feria presencial. Para hacerla, un grupo de voluntarios aplicaba los instrumentos de retroalimentación por turnos a los visitantes. En la figura 32 presento la portada de un documento con indicaciones para preparar la feria de resultados de aprendizaje de la temporada de primavera del año 2021, realizada en modalidad online.



Figura 32. Indicaciones feria de resultados de aprendizaje e implementación de proyectos de servicio



A partir de mi experiencia en Talentos UdeC recomiendo considerar al menos tres claves para que una feria de resultados de aprendizaje e implementación de proyectos de servicio (A+S) logre su propósito. Estas son:

- Los cursos, talleres y experiencias de enriquecimiento educativo que utilizan esta estrategia deben tener un enfoque abierto, flexible, promocionar la creatividad, la investigación y suponer un reto cognitivo.
- La preparación de la feria permite crear un clima de colaboración, socialización, ayuda mutua, sensibilización ante los conflictos y resolución de los mismos.
- La feria favorece la creación de un clima más solidario que favorezca un aprendizaje más eficaz en la comunidad educativa.

El enriquecimiento se consigue a través de la interacción y del trabajo en grupos heterogéneos, de forma que se viva la colaboración entre personas con distintas habilidades, intereses, ritmos, aptitudes y actitudes.

### **Pilar-Clave No 10. Valoración del programa por parte de sus estudiantes.**

Un componente importante del sistema de evaluación de Talentos UdeC era la valoración que hacían los estudiantes acerca del Programa. Esta valoración se realizaba al menos tres veces en un año académico y una vez en cada temporada, para considerar la información en la planificación de la temporada siguiente. Sin embargo, en cinco temporadas, y a solicitud de los educadores, se sumó una evaluación en la mitad de su ejecución para hacer ajustes en lo que quedaba de clases de la temporada evaluada. Por lo tanto, se cuenta con información de 62 valoraciones de los estudiantes, desde la primavera 2004 hasta el otoño 2023, ambos inclusive.

Para fines de este libro, se realizó un análisis y estudio comparativo de la valoración que hicieron los estudiantes a diferentes componentes del modelo educativo en cuatro temporadas de otoño realizadas en los años 2020 a 2023. Se encuestó a una muestra total de 1.189 estudiantes, distribuidos por año de la forma que se presenta en la tabla 5.

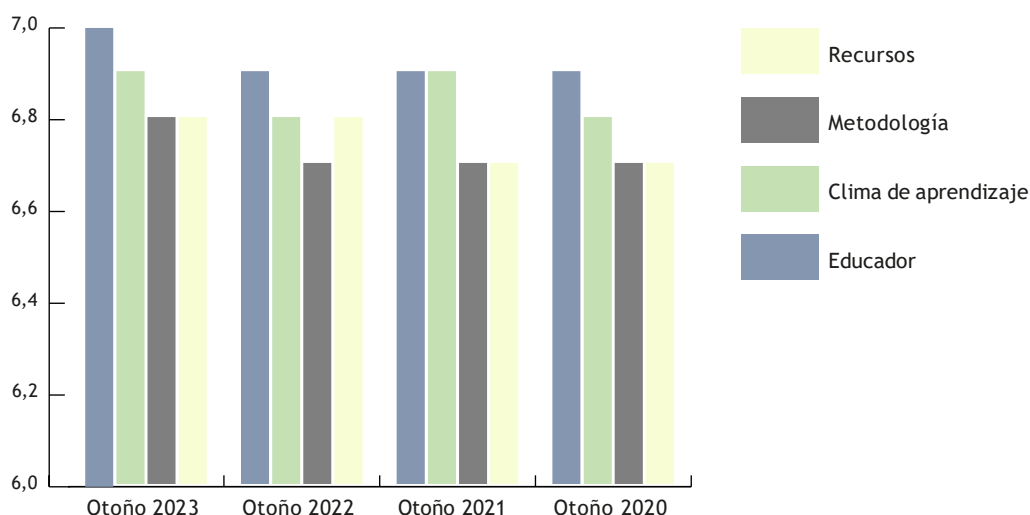
Tabla 5. Muestra de estudiantes de cuatro temporadas de otoño

Temporada	Estudiantes matriculados	Estudiantes que evalúan	Porcentaje
Otoño 2020	369	319	86 %
Otoño 2021	324	290	90 %
Otoño 2022	317	307	97 %
Otoño 2023	285	273	96 %

Se utilizó la escala tipo Likert construida en los primeros años del Programa y actualizada el año 2020. Para cada curso y taller realizado en la temporada el estudiante evaluaba cuatro dimensiones relacionadas con el educador, las cuales son: características del educador, características del clima de aprendizaje facilitadas por el educador, características de la metodología utilizada por el educador y características de los recursos utilizados por el educador durante la clase. Estas dimensiones están formadas por 24 ítems frente a los cuales se debía expresar la valoración calificando en una escala entre 1 y 7, donde 1 es valoración mínima y 7 valoración máxima. Además, el estudiante realizaba una valoración global, en escala de 1 a 7, del curso o taller, del educador, del programa en cuanto al aporte que hace a su felicidad y una valoración de sí mismo en dos dimensiones: su felicidad y su aporte al curso o taller. Finalmente, el estudiante respondía dos preguntas abiertas relacionadas con el gusto o disgusto por el curso o taller y las razones de ello y qué tan recomendable consideraba ese curso o taller, las razones de ello y las recomendaciones que daría al educador para mejorarlo en el futuro.

El análisis de los datos de la evaluación de las cuatro dimensiones relacionadas con el educador mostró que los estudiantes de las cuatro temporadas analizadas valoran con un promedio de 6,8, sin diferencias significativas por ciclo ni por cursos o talleres. Los datos se presentan en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Evaluación de las dimensiones relacionadas con el educador



Las valoraciones globales que realizaron los estudiantes son muy similares entre los ciclos en lo relativo al educador, al curso o taller y al aporte del estudiante al curso o taller. Sin embargo, se aprecian diferencias entre las valoraciones que hacen los estudiantes acerca de los profesores y acerca de los cursos y talleres, con la autovaloración, en desmedro de esta última. También se pudo apreciar diferencias entre las valoraciones que hacen los estudiantes de los dos primeros ciclos con el tercero y cuarto, en lo relativo a la felicidad del estudiante y al aporte que hace el Programa a su felicidad, siendo más bajos en los ciclos que corresponden a estudiantes de educación secundaria.

Analizada esta información, primero con los educadores de las respectivas temporadas y luego con un grupo focal de diez estudiantes, se concluye que la felicidad de los estudiantes de tercer y cuarto ciclo (educación secundaria) estaría menos influenciada por Talentos UdeC y más influenciada por la interacción con personas fuera del Programa y por dinámicas relacionadas con la definición de la identidad. Se concluye, además, que es necesario profundizar estas temáticas en el modelo educativo. Los resultados promedio de la evaluación de las temporadas, realizada por los estudiantes según ciclo, se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 6. Evaluación promedio de las temporadas por ciclo educativo

	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo	Cuarto ciclo
Valoración del educador	6,9	6,8	6,9	6,8
Valoración del curso o taller	6,9	6,9	6,8	6,7
Valoración del estudiante	6,2	6	6,1	5,9
Felicidad del estudiante	6,3	6,2	5,5	5,7
Valoración del aporte Talentos UdeC a la felicidad	6,7	6,6	6,2	6

El análisis cualitativo de las respuestas abiertas de los estudiantes se realizó mediante la construcción de categorías para su clasificación e interpretación y muestra lo siguiente:

1. Aspectos favoritos de cursos y talleres. Los estudiantes tienden a destacar aspectos favoritos que fueron clasificados en las siguientes categorías: contenidos interesantes y de utilidad; metodologías de enseñanza desafiantes y con trabajo en equipo; características del profesor; actividades prácticas y salidas a terreno; clima social positivo; relación con compañeros y profesor. Destacan los aprendizajes adquiridos durante los cursos y señalan que las clases son espacios de aprendizaje divertidos en donde es posible interactuar con sus compañeros. Así también, se hace énfasis en la calidad de los docentes para entregar los contenidos y atender a sus diferentes necesidades. A modo de ejemplo, cito dos respuestas de estudiantes:

«Lo que más me gustó fue que el profesor era muy bueno y muy interactivo con los estudiantes.»

«La verdad es que para mí este curso fue perfecto, la profesora ayudó a que cada estudiante aprendiera y que no nos quedáramos con dudas. Fue muy cariñosa y comprensiva.»

2. Además, los estudiantes valoran positivamente las metodologías de enseñanza implementadas, como las actividades prácticas y variadas y destacan el entusiasmo y conocimiento del profesor. También, resaltan las características del profesor como su simpatía, atención, trato amable y respetuoso. Valoran diversos aspectos del curso o taller, como las salidas a lugares cercanos y la visita a la Pinacoteca de la Universidad de Concepción, la calidad de los contenidos impartidos y el trato respetuoso y atento por parte del profesor. También, destacaron las dinámicas utilizadas para facilitar la comprensión de los temas y la claridad en las explicaciones, y valoraron la posibilidad de poner en práctica el razonamiento crítico en los talleres a través de la reflexión, la participación y las instancias de discusión. Así también, mencionan que las clases son de su interés y permiten motivarlos a participar en cada una de ellas.
3. En cuanto a las sugerencias, si bien la mayoría de los estudiantes señalaron que no harían sugerencias a los cursos puesto que son muy buenos, se orientan hacia mejorar algunos cursos o talleres y fueron clasificadas en las siguientes categorías: innovación en actividades y materiales de clase; tiempo y organización; disciplina y orden en la clase; modalidad de enseñanza con juegos, variación de los recursos e innovación; profundización teórica; y adaptación de la enseñanza a necesidades de los estudiantes.
4. Los aportes que reportaron hacer los estudiantes al curso o taller pudieron clasificarse en las categorías: participación en clases, respeto y convivencia, colaborar en actividades de clases, actitud positiva hacia el aprendizaje de contenidos, compromiso y responsabilidad, cooperación en grupos de trabajo y liderazgo dentro de los equipos o grupos de trabajo.

En relación con sus aportes al curso o taller, se destacaron la participación activa en clases, con la realización de preguntas que resuelven dudas y la colaboración en actividades grupales. Asimismo, enfatizaron la importancia del respeto y convivencia, siendo respetuoso, evitando interrupciones y manteniendo un comportamiento adecuado. Los estudiantes también mencionaron su participación y colaboración en actividades de clase, ayudando cuando pueden y apoyando a sus compañeros; resaltaron el compromiso y responsabilidad, mostrando una buena disposición para trabajar en grupo, prestando atención y terminando las tareas en equipo<sup>83</sup>.

Al cierre de este apartado es necesario destacar que, quien decida educar con el modelo Talentos UdeC 2004-2023, es un profesional proveniente de cualquier disciplina dispuesto a aprender el modelo, con una actitud, un lenguaje verbal y no verbal y comportamiento que expresan su disposición a:

- Querer negociar marcos conceptuales y modificar las propias creencias.
- Valorar la mentalidad de crecimiento, el concepto de inteligencia variable y la importancia de los catalizadores personales y ambientales necesarios para actualizar el potencial de las personas.
- Asignar importancia a la determinación, entendida como una combinación de pasión y perseverancia, en el desempeño sobresaliente o talento.
- Desplegar la fluidez, flexibilidad y originalidad del pensamiento, para enriquecer la educación

---

<sup>83</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Valoración del programa Talentos UdeC por parte de sus estudiantes», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2024.

de las personas con altas capacidades.

- Promover el aprendizaje basado en desafíos, la colaboración, perseverancia y práctica, así como la alta tasa de participación y pensamiento en las actividades de enriquecimiento educativo.
- Creer que todos los estudiantes tienen un potencial por desarrollar, que las actividades de enriquecimiento deben responder a la diversidad de perfiles cognitivos y socioafectivos e incluir necesidades y aportes de todos y todas.
- Trabajar de manera permanente en la actualización de su propio potencial, en encontrar y mantener el sentido de vida y la coherencia entre los pensamientos, afectos, discurso y acción en pos de la autorrealización con responsabilidad social.
- Dar y recibir retroalimentación en relación con el comportamiento e interacción social en función del modelo educativo Talentos UdeC.

### **Pilar-Clave No 11: Coordinación estudiantil sostenida en la ética de la excelencia.**

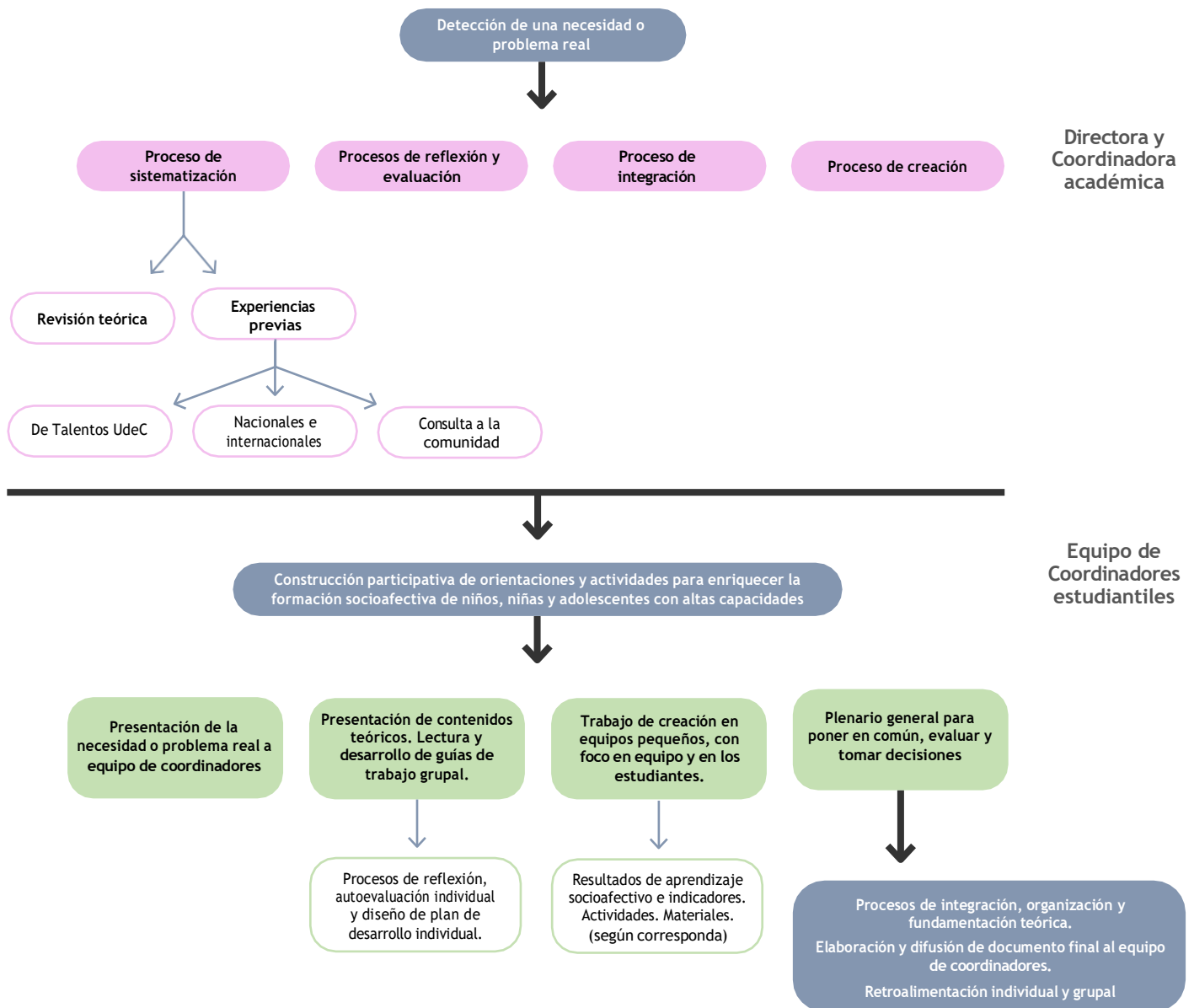
El modelo educativo Talentos UdeC se implementó con la colaboración de estudiantes de pregrado de diferentes y variadas carreras de la Universidad de Concepción, entre ellos, algunos egresados del Programa. Los coordinadores estudiantiles buscaban ser mejores personas ayudando a estudiantes del Programa a desarrollarse como personas y orientaban su desempeño con foco en la calidad y oportunidad con que realizaban actividades en pos del bien común. Mientras desempeñaban este rol aprendían competencias genéricas de trabajo en equipo interdisciplinario, pensamiento crítico, comunicación interpersonal y responsabilidad social. La participación en la coordinación estudiantil se iniciaba con una invitación a estudiantes de carreras (titulaciones) de las cuales iba quedando cupos. Los cupos se producían cuando un coordinador estudiantil dejaba de ser estudiante de pregrado o cuando entraba en una etapa de su formación académica en la cual no disponía de espacios para participar, por ejemplo, cuando un estudiante iniciaba su internado o su práctica profesional. La invitación se hacía a través de vicedecanos o jefes de carrera, según su disposición o de manera directa a través de coordinadores o excoordinadores estudiantiles. Aquellos postulantes interesados en participar como coordinadores estudiantiles realizaban una asignatura complementaria interdisciplinaria (con dos créditos), para formarse en competencias genéricas a través de aprendizaje y servicio y realizaban la implementación de su proyecto en Talentos UdeC. El semestre siguiente a su voluntariado, en caso de aprobar el curso complementario y estar interesados en seguir colaborando, podían integrarse al equipo permanente, hasta egresar de la educación superior de pregrado. La formación de coordinadores estudiantiles, igual que la de profesores, era permanente y constaba de una jornada mensual (diez en un año académico completo) con una duración que iba entre noventa minutos y tres horas.

Los coordinadores estudiantiles tenían el rol de aportar a la educación de niños, niñas y jóvenes en valores, actitudes y desarrollo socioafectivo y, además, de colaborar en la implementación de diferentes actividades de Talentos UdeC. Su aporte a la educación se realizaba a través de la vinculación con los estudiantes, el modelaje de conductas y la implementación de programas educativos individuales y grupales que respondieran a las necesidades de un estudiante o de un grupo de estudiantes en particular (ver anexo 2: las funciones de los coordinadores estudiantiles).

Durante el año 2004 colaboraron dos coordinadores estudiantiles, ambos estudiantes de la carrera de Psicología. A medida que se fue complejizando el modelo educativo y los estudiantes fueron requiriendo mayor formación transversal, el número de coordinadores estudiantiles fue aumentando y se amplió la diversidad de carreras de pregrado o titulaciones de procedencia. Esto para garantizar diversidad en los aportes, hasta llegar a un total de dieciocho coordinadores estudiantiles en el año 2022 provenientes de diez carreras: Ingeniería Civil Química, Ingeniería Civil Metalúrgica, Ingeniería Civil Industrial, Bioquímica, Medicina, Psicología, Obstetricia y Puericultura, Medicina Veterinaria, Arquitectura, Bioingeniería y Auditoría. Algunos de ellos apoyaron las actividades de manera voluntaria a través del aprendizaje y servicio para formarse en responsabilidad social, complementando su formación profesional disciplinaria. La ampliación del número de coordinadores estudiantiles y diversidad disciplinar generó, por una parte, un desafío mayor a la coordinación académica para ofrecerles capacitación permanente y, por otra, generó un mayor aporte a la formación transversal de estudiantes de pregrado en competencias genéricas.

En las jornadas de formación de coordinadores estudiantiles se profundizaba en el modelo educativo Talentos UdeC y en el rol del coordinador estudiantil. Se capacitaban para la formación de los niños, niñas y adolescentes en los temas identificados como relevantes para la formación personal-social de los coordinadores estudiantiles y para la formación de niños y niñas de Talentos UdeC, se fortalecían vínculos afectivos y se construía comunidad. Los contenidos que se abordaban en las jornadas de formación de coordinadores estudiantiles incluían temas como los siguientes: modelo educativo; rol del coordinador estudiantil y desarrollo personal social; educación socioafectiva y vínculos afectivos; enriquecimiento educativo y estrategias de mediación de las habilidades socioafectivas; regulación emocional; aprendizaje basado en desafíos o retos; aprendizaje y servicio; planificación de taller de formación socioafectiva; autorregulación del aprendizaje; educación de la responsabilidad social; creatividad, determinación y liderazgo; construcción de indicadores de resultados de aprendizaje y evaluación en el modelo Talentos UdeC; primeros auxilios psicológicos, entre muchos otros. A continuación, en la figura 33 se presenta un esquema que resume el procedimiento que se seguía para la formación de coordinadores estudiantiles.

Figura 33. Procedimiento para la formación de coordinadores estudiantiles



Desde el inicio de la pandemia (2020) Talentos UdeC tuvo que contar con un equipo fortalecido de personas para colaborar en el seguimiento permanente de los estudiantes con estrategias específicas para apoyarles en su desarrollo, educación y salud mental. Ya sea por aislamiento vivido o falta de contacto social, por falta de autorregulación en el aprendizaje, por desregulación emocional u otras causas para participar activamente en el Programa, aumentó el número de estudiantes que necesitaron de seguimiento durante la semana. El seguimiento extraordinario se realizó a través de la coordinación estudiantil durante el confinamiento y posteriormente a través de asistentes de coordinación (ACA).

Entendiendo que las inasistencias y los cambios de cursos o talleres eran señales o evidencias de que algo estaba pasando al estudiante y se hacía necesario identificarlo oportunamente para ofrecerle la ayuda que precisaba, entre las tareas de los ACA estaban el seguimiento sistematizado de inasistencias y registro de justificaciones, de inscripciones y cambios de cursos o talleres. Cada una de estas tareas requería de contacto con apoderados o estudiantes para atender sus necesidades, intereses y dificultades específicas. Cabe destacar que este apoyo en la semana solo era necesario para un grupo pequeño antes de la pandemia y se hacía solo entre la directora y coordinadora académica.

Este seguimiento individual permitió también hacer ajustes adecuados a la «nueva normalidad» pospandemia con una propuesta para el año 2023 que implicó un modelo educativo mixto, con clases presenciales solo el sábado y clases online en viernes y sábado, a elección. Así también, para el año 2023 se pudo proponer un modelo educativo más flexible y ajustado a las posibilidades de seguir participando a algunos estudiantes que habían ingresado en modalidad online durante la pandemia y que solo podían participar de manera telemática, por la distancia desde su hogar a la universidad.

### **Pilar-Clave N° 12: Apoyo socioemocional focalizado.**

Como se expresa en el primer capítulo de este libro, los estudiantes con altas capacidades tienen algunas características socioafectivas que pueden afectar su autoestima y regulación emocional, impactando en su bienestar, salud mental y transformación del potencial en talento, por ello es absolutamente necesario atender sus necesidades especiales en dicha área<sup>84</sup>. El apoyo socioemocional a los estudiantes de Talentos UdeC se realizaba por tres vías: la formación en cursos y talleres a cargo de educadores habilitados en el modelo educativo; el taller de formación socioafectiva, llamado también jornada de formación socioafectiva para estudiantes de cada ciclo, a cargo de coordinadores estudiantiles habilitados en el modelo educativo; y el diagnóstico y excepcionalidad, a sus familias y profesores, a cargo del equipo especializado de psicólogas de la dirección, coordinación académica, coordinación de desarrollo docente y coordinación de inclusión.

El taller socioafectivo o jornada de formación socioafectiva buscaba que los estudiantes aprendieran habilidades personales e interpersonales que forman parte de la formación socioafectiva de las personas. En este taller, con una sesión semanal en algunas temporadas y una sesión mensual, en otras, los(as) estudiantes se encontraban con compañeros y compañeras de ciclo, que asistían a diferentes cursos y talleres, realizaban actividades desafiantes y juegos para conocerse mejor a sí mismos(as) y a compañeros(as), aprendían a colaborar y otras habilidades sociales, a regular las emociones y a orientar su conducta hacia su propio bienestar y el bienestar de los demás. A continuación, se presenta el testimonio de un estudiante de la promoción 2020: «Me gustó en serio que tuviésemos un aula socioafectiva-transversal puesto que esas cosas que ahí vimos fueron los valores que me han guiado a ser quien soy y a quien algún día seré».

En este taller cada estudiante formulaba pequeños proyectos para su vida orientándolos hacia la autorrealización con responsabilidad social y eliminando elementos que fomentaban el perfeccionismo desadaptativo<sup>85</sup>. Aprendía, también, a automonitorearse con ayuda de los coordinadores estudiantiles. Entre todos, y de manera colaborativa, los estudiantes definían o actualizaban reglas de convivencia, para los próximos dos a tres años. A partir del trabajo en este taller, y del trabajo con los educadores en las primeras clases de cursos y talleres, se construía la guía de convivencia actualizada. A continuación, en las figuras 34 y 35 se presenta parte del material utilizado el año 2022 para capacitar a los coordinadores estudiantiles en relación con la formulación de un proyecto de vida y en las figuras 36 y 37 se presentan las instrucciones dadas por los profesores a los estudiantes para construir las reglas en cada curso y taller, el año 2020, en tiempos de pandemia.

---

<sup>84</sup> Gracia Navarro Saldaña, Gabriela Flores-Oyarzo y Josefina Rivera Illanes, «Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno», 6-40.

<sup>85</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Diseño y monitoreo de un proyecto de vida», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2022.



Figura 34. Proyecto de vida



Figura 35. Dimensiones del proyecto de vida y pasos para diseñarlo

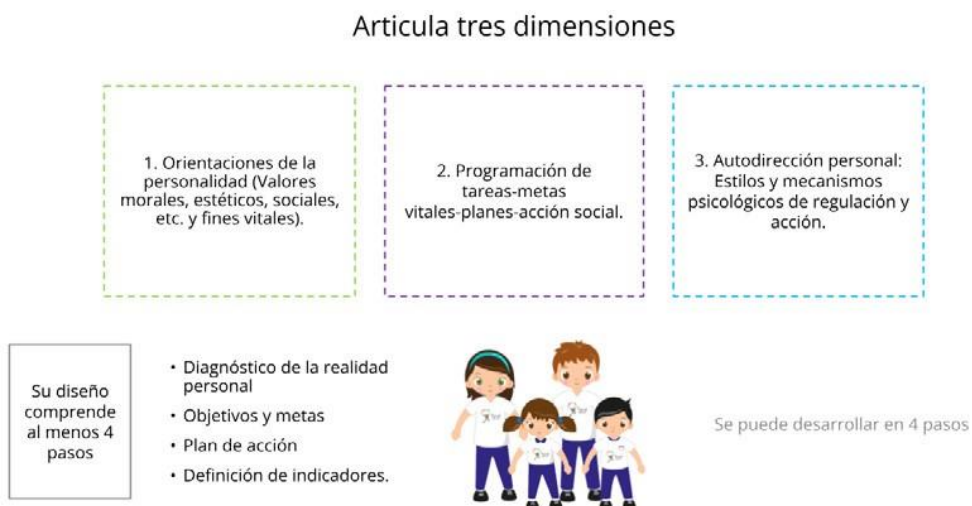
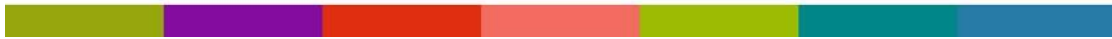


Figura 36. Instrucciones dadas por los educadores para construir las reglas en pandemia, parte 1

Pero además de las normas básicas para la realización de las actividades virtuales o no presenciales, es necesario que al igual que en las clases presenciales se establezcan las “Normas de convivencia en tiempos del COVID-19” y que esto se haga a partir de la conversación entre estudiantes y entre estudiantes y profesor/a.

Durante la pandemia no debe haber contacto físico entre las personas, pero es necesario el contacto e interacciones a través de este nuevo sistema de trabajo, las que deben realizarse de la mejor forma posible, para asegurar que sean un buen aporte a las clases y ayuden a lograr con excelencia los resultados de aprendizaje.

Luego de conversar sobre el tema en la clase y luego de comprender la importancia de tener reglas para relacionarnos mejor, para enseñar y aprender mejor y para expresarnos afecto en modalidad online, les proponemos la siguiente [Actividad](#).



Icono de Freepik - Flaticon.com

Figura 37. Instrucciones dadas por los educadores para construir las reglas en pandemia, parte 2

#### ACTIVIDAD

Piensen en 3 normas de convivencia que se puedan adecuar a la modalidad on line de actividades. Luego escribirlas y explicar porqué son importantes para la convivencia en los distintos espacios de interacción (ej. Clases y talleres). En el apartado “Trabajo en clases” del tablón del aula de clases encontrarán un formulario preparado por el profesor/a donde podrán ingresar sus normas propuestas.

Luego con sus respuestas se establecerán las “Normas de convivencia en tiempos del COVID-19” para Otoño 2021.



Icono de Freepik - Flaticon.com

Para el planteamiento de metas y objetivos individuales realistas y alcanzables se realizaba trabajo grupal e individual. Para el trabajo individual, los estudiantes se distribuían en grupos pequeños a cargo de un coordinador estudiantil, quien asumía la responsabilidad de apoyar a cada integrante de su grupo en distintas instancias de un año académico, utilizando para ello herramientas como la bitácora de trabajo personal y el diario de vida. Para el trabajo grupal se implementaban diferentes estrategias en cada temporada, un ejemplo de ellas es la metodología SMART, de Santander Universidades, orientada a la formulación de metas que cumplan con cinco criterios específicos los cuales favorecen a que estas sean realizables por quien se las plantea, incluido el área de desarrollo personal: específicas (*specific*), medibles (*measurable*), alcanzables (*achievable*), realistas (*realistic*) y de duración limitada (*time-bound*)<sup>86</sup>.

Con el propósito de apoyar a los estudiantes en el retorno a la presencialidad y adaptación a la nueva normalidad, durante la temporada de otoño 2022, se implementó una estrategia con actividades específicas para ayudarles a retornar a las aulas de clases presenciales. Las metodologías utilizadas en el taller socioafectivo consistieron en:

1. Actividades expositivas breves, presenciales u online, en las cuales se entregaba a los estudiantes algunos fundamentos teóricos relativos al tema a abordar, por ejemplo, las emociones básicas, placenteras y displacenteras, y la utilidad de estas, fomentando así la validación de las mismas.
2. Actividades de autoevaluación en la temática, por ejemplo: ¿cuántos nombres de emociones conozco?
3. Actividades lúdicas mediante juegos presenciales u online para fomentar los estados placenteros, la participación, interés y aprendizaje significativo.
4. Entrega de estrategias o claves para manejarse mejor en la temática abordada, por ejemplo, claves para expresar asertivamente.
5. Actividades prácticas donde se aplicaba lo aprendido, por ejemplo, recordar circunstancias de su vida cotidiana o situaciones donde se podría implementar lo aprendido y aplicar en ellas las claves o estrategias aprendidas.
6. Actividades de sistematización, reflexión y autoevaluación.

La evaluación de las actividades se realizaba mediante autoevaluación de los estudiantes y heteroevaluación por parte de los coordinadores estudiantiles para cada ciclo. Constaba de retroalimentación cualitativa a partir de la percepción del coordinador estudiantil respectivo y calificación en porcentaje de desempeño de indicadores de resultados de aprendizaje. El análisis de la evaluación cualitativa sobre estas actividades, realizada por diferentes generaciones de estudiantes, permitió clasificar sus aportes en cuatro categorías: autoconocimiento y conocimiento de los pares; aprendizaje de habilidades sociales y de comunicación interpersonal; autorregulación emocional y expresión de afectos; y felicidad y bienestar. También se analizó año a año la evaluación que los estudiantes hicieron de los coordinadores estudiantiles, lo que contribuyó a definir el perfil personal del coordinador estudiantil desde la perspectiva de los estudiantes, eligiendo por votación al mejor de ellos en algunas temporadas.

---

<sup>86</sup> Santander Universidades, 2021. <https://www.santanderopenacademy.com/es/about/becas-santander.html>

Las entrevistas realizadas a exestudiantes permiten concluir que las actividades de formación realizadas desde la coordinación estudiantil generaban espacios seguros de reflexión entre pares, disminuían la percepción de aislamiento social, aportaban a mejorar la autoconfianza en el manejo de situaciones adversas en la vida cotidiana y generaban bienestar individual y social<sup>87</sup>.

### **Pilar-Clave N° 13: Vinculado con la comunidad interna y externa.**

La vinculación de Talentos UdeC con la comunidad era comprendida como un proceso de interacción recíproca del Programa con sus grupos de interés, ya sea personas, grupos u organizaciones. Esto ocurría desde tres instancias:

- La formación de personas a través de la estrategia metodológica de aprendizaje y servicio.
- La investigación a través de la generación y difusión de conocimiento que contribuye a satisfacer necesidades o a resolver problemas vinculados a la educación de personas con potencial de talento académico.
- La gestión a través de acciones prosociales, difusión y comunicación responsable.

En Talentos UdeC se generaban y mantenían vínculos. Un estudiante podía iniciar el camino a los nueve o diez años de edad y mantenerse por ocho años hasta que terminara la educación secundaria. Una vez que salía del colegio, si ingresaba a una carrera de pregrado de la Universidad de Concepción, podía volver e integrarse como coordinador estudiantil de algún ciclo. Cuando terminaba la Universidad y se titulaba, la persona podía desempeñarse como profesional, sin que fuese requisito haberse titulado en la Universidad de Concepción. Si como profesional realizaba estudios de posgrado, podía volver como educador en cursos de Talentos UdeC. Si sus finanzas lo permitían, podía aportar como padrino o madrina. Entre las actividades que se realizaban en el ámbito de la vinculación permanente estaban las siguientes:

**Grupo de amigos y amigas de Talentos UdeC.** A solicitud de una comuna, y con la finalidad de apoyar a estudiantes más pequeños con potencial de talento académico, se constituyó el grupo de estudiantes de tercero y cuarto año de educación primaria. Estos niños y niñas eran invitados a participar en algunas actividades diseñadas especialmente para ellos, durante un año académico (quienes cursaban cuarto año) o durante dos años académicos (quienes cursaban tercer año). Este grupo cambiaba de integrantes, pues a medida que un niño o niña pasaba a quinto año de educación primaria, dejaba de pertenecer a este grupo y en caso que lo necesitara y fuese de su interés, podía ingresar como alumno regular a Talentos UdeC.

Entre las actividades de este grupo estaban el «encuentro con amigos y amigas de Talentos UdeC: la aventura de saber» y el «congreso de ciencias: siguiendo el camino de los investigadores e investigadoras». El primero se realizaba una o dos veces en cada temporada con la finalidad de mostrar el camino de los científicos y motivar a seguirlo. Se trataba de una actividad, en modalidad presencial o virtual, destinada a estudiantes de tercero y cuarto de primaria, en la cual investigadores de las tres áreas disciplinares abordadas en Talentos UdeC (Físico-Matemática, Químico-Biológica y Sociales-Humanidades) les exponían en detalle cómo y qué se investiga en su disciplina y les mostraban el camino seguido desde pequeños hasta transformarse en investigadores, destacando las características y fortalezas que tuvieron que desarrollar y los obstáculos que fue

---

<sup>87</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Percepción de ex alumnos sobre las actividades de coordinación estudiantil», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2024.

necesario vencer para ello. Luego se les enseñaba, de acuerdo a su edad, los pasos del método científico, invitándoles a diseñar un proyecto de investigación en un equipo de trabajo formado por su familia, en el cual el niño sería el jefe de equipo.

Posterior al encuentro de amigos y amigas de Talentos Udec, se realizaba el congreso científico titulado «siguiendo el camino de investigadores e investigadoras», el cual ofrecía al mismo grupo de estudiantes una oportunidad para presentar el proyecto diseñado en familia, mediante la aplicación de lo aprendido en el encuentro anterior. Durante el congreso se les enseñaba a desempeñar el rol de expositor y el rol de asistente a un congreso científico y se les invitaba a realizar actividades familiares en torno a la investigación.

**Actividades para padres, madres y familias.** Como se expuso en el primer capítulo, la crianza de personas con alta capacidad puede ser desafiante para padres y madres debido a las características particulares a nivel cognitivo y socioafectivo de estas personas<sup>88</sup>. Los estudios y nuestra experiencia son consistentes en que el afecto, respeto y apoyo que el entorno familiar brinda hacia las personas con alta capacidad, tiene un impacto en su trayectoria y desarrollo de habilidades y competencias personales<sup>89</sup>. Considerando lo anterior, el modelo educativo Talentos UdeC generaba y mantenía vínculos con las familias y espacios para apoyarles en el desempeño de los roles parentales. Entre estas actividades, se realizaban:

Seminarios anuales para familias en los cuales, luego de identificar intereses y necesidades, se abordaban temas que en conjunto se estimaba necesarios, entre ellos, características de la etapa del desarrollo de los estudiantes de cada ciclo; características específicas de personas con altas capacidades; regulación emocional; educación socioafectiva en el hogar; excepcionalidad y doble excepcionalidad; dinámicas familiares nutridoras para el desarrollo de los hijos e hijas con altas capacidades; educación sexual; aportes de la familia a la construcción de la identidad personal; sentido de vida y proyecto de vida, entre muchos otros temas que se abordó en diecinueve años. Los resultados de estos seminarios mostraron siempre un alto nivel de satisfacción y utilidad de la información abordada, lo cual es congruente con los resultados de actividades educativas realizadas en otras instituciones, lo que sugiere que esta actividad responde a una necesidad de acompañamiento y educación por parte de las familias de estudiantes con alta capacidad<sup>90</sup>.

1. Talleres para familias. Consistía en un programa de ocho a diez sesiones, para grupos pequeños, de diez a doce personas, en las cuales la directora y la coordinación académica (profesionales psicólogas) abordaban aspectos de la crianza, vinculados a vivencias del ciclo vital personal y ciclo vital familiar y su significado psicológico, complementado con estrategias para abordarlos e indicaciones específicas para las relaciones familiares y fortalecimiento de un clima familiar nutridor para la actualización del potencial de los hijos. En los casos en que se estimaba pertinente, se recomendaba terapia individual o familiar y se establecía los contactos necesarios con los servicios de atención psicológica comunales, del servicio de salud, de las escuelas de psicología o de profesionales independientes dispuestos a hacer voluntariado en atención clínica.

---

<sup>88</sup> Dimitrios Papadopoulos, «Mothers' Experiences and Challenges Raising a Child with Autism Spectrum Disorder: A Qualitative Study». *Brain Sci* 11, no 3 (2021): 309, doi: [10.3390/brainsci11030309](https://doi.org/10.3390/brainsci11030309)

<sup>89</sup> Paula Olszewski-Kubilius, Seon-Young Lee y Dana Thomson, «Family Environment and Social Development in Gifted Students», *Gifted Child Quarterly* 58, nº 3 (2024), doi: <https://doi.org/10.1177/001698621452643>

<sup>90</sup> Elizabeth Nechar Rivera; Pedro Sánchez Escobedo y Ángel Valdés Cuervo, «Desarrollo de un programa de orientación con padres de estudiantes sobresalientes», en *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación*, ed. por María de los Dolores Valadez Sierra et al., 119-126 (España: Manual Moderno, 2016).

2. Diploma para familias. A solicitud de las familias y para apoyarles en sus necesidades se realizaba diplomas gratuitos en diferentes temáticas. Por ejemplo, el diploma en educación emocional realizado durante la pandemia. Consistió en veinte sesiones semanales, online y sincrónicas, para apoyar la salud mental con foco en el desarrollo y educación socioafectiva para adultos, vinculada a la educación de los hijos e hijas.
3. Además, a fin de contribuir a la formación integral y la satisfacción de necesidades educativas especiales de estudiantes con altas capacidades, se realizaban reuniones presenciales u online para padres y madres que lo solicitaban. La mayoría de estas sesiones de apoyo eran realizadas por la directora o por la coordinadora académica. Durante el año 2023, colaboraron asistentes de coordinación académica (todos ellos, de profesión psicólogos).

**Apoyo a docentes del sistema escolar regular.** Talentos UdeC contaba con una política de apoyo a docentes del sistema escolar regular que contemplaba un conjunto de actividades gratuitas, entre ellas: seminarios, pasantías, diplomas, conferencias y asesorías. Teniendo en cuenta que el rol y las competencias de los profesores y profesoras de estudiantes con altas capacidades es fundamental en el proceso de desarrollo del talento y en el logro del desempeño académico sobresaliente, se difundían conocimientos y estrategias de utilidad, probadas en Talentos UdeC<sup>91</sup>, para atender a las necesidades educativas especiales de estos estudiantes. Para ello se realizaba al menos un seminario presencial u online por temporada dirigido a profesores de colegios de alumnos de Talentos UdeC. En este seminario, luego de identificar mediante encuestas las necesidades de los profesores, se presentaban exposiciones teóricas sobre las temáticas solicitadas, se abordaban elementos del modelo Talentos UdeC que podían servir a la educación regular y se presentaban testimonios. Además, según el tiempo que estaban dispuestos a invertir los profesores, se incluían o no actividades de trabajo en grupos pequeños para compartir buenas prácticas y construir desde la colaboración soluciones a problemáticas comunes.

Los resultados de estos seminarios muestran un alto nivel de satisfacción por parte de quienes asistían, quienes valoraban el aprendizaje de conceptos ligados a la alta capacidad, la posibilidad de aclarar ideas erróneas al respecto, la oportunidad de compartir ideas y prácticas con colegas y de ser escuchados y orientados en sus necesidades profesionales relacionadas con este grupo particular de estudiantes. Cabe destacar, que los resultados son coherentes con actividades educativas de esta índole, realizadas en otros países. Además, permite concluir la necesidad de profundizar en una temática poco abordada durante el proceso universitario de formación en pedagogía, como es la alta capacidad. Todas las actividades realizadas por Talentos UdeC eran gratuitas y se difundían a través de los coordinadores comunales, nombrados por los departamentos de educación municipal, por el Servicio local de educación pública y por Directores y coordinadores escolares de establecimientos educacionales.

**Red Alumni.** A partir del año 2020 se constituyó formalmente la Red Alumni, a través de la cual los exalumnos y exalumnas se vinculaban en torno a Talentos UdeC. La conducción estaba a cargo de integrantes del equipo de gestión del Programa, quienes son exalumnos. Su objetivo era mantener un vínculo permanente y activo entre las personas, en el marco de los valores que impulsaba el modelo educativo Talentos UdeC, mediante actividades cooperativas con foco en el bien común y en mantener capital social que aportara al desarrollo sostenible. Complementario a lo anterior, se generó una línea formal de vinculación de excolaboradores conducida por la dirección del Programa.

---

<sup>91</sup> Margareth Plunkett y Leonie Kronborg, «Learning to be a Teacher of the Gifted: The Importance of Examining Opinions and Challenging Misconceptions», *Gifted and Talented International* 26, no 1-2 (2016): 31-4, doi: <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673587>

Entre las actividades realizadas destacan las siguientes: boletines informativos; clases magistrales de cocina y otros temas solicitados por exalumnos; campeonatos deportivos, entre ellos, de fútbol mixto; festival de música; taller socioafectivo para enriquecer habilidades personales y sociales para la vida laboral; guía de apoyo para la adaptación universitaria; concurso de cuentos; y temporada de verano Alumni Talentos UdeC. En la temporada de verano, profesores o exprofesores del Programa ofrecían cursos o talleres actualizados y gratuitos en temáticas que los exalumnos estudiaron en su momento como alumnos. Durante la actividad se revivían situaciones propias de la vida en Talentos UdeC y se experimentaba volver a sus aulas de manera presencial o virtual.

El análisis cualitativo de entrevistas y pautas de evaluación de estas actividades permitió construir ocho categorías acerca de la percepción de exalumnos sobre el valor de estas actividades. Estas categorías son: fortalecimiento de lazos o vínculos con exalumnos y entre exalumnos; oportunidad de educación continua para seguir creciendo; canalización de motivaciones prosociales de exalumnos; mantención de comunidad de aprendizaje activa; oportunidad de apoyo en implementación de proyecto de vida; oportunidad para ejercer la responsabilidad social; y aporte a la felicidad personal<sup>92</sup>.

**Comité técnico asesor o directorio de Talentos UdeC.** Desde su creación, el proyecto y luego el programa Talentos UdeC, contó con un directorio o comité técnico asesor, cuyos miembros fueron nombrados por el rector de la época, a sugerencia de la directora. Estos fueron los decanos de las seis facultades fundantes del Programa, el(la) Seremi de Educación, en representación del Ministerio de Educación y tres representantes de los patrocinadores del Programa (personas naturales y organizaciones). El comité sesionaba dos veces al año y su función era asesorar a la directora en la definición, desarrollo y evaluación de estrategias y acciones para garantizar la sustentabilidad, académica y financiera de la educación de talentos en la región del Biobío.

La invitación, no delegable, la hacía la directora para un período de cuatro años, siendo la última la del período 2020-2024. El último comité quedó constituido por los decanos de cuatro de las seis facultades fundantes; los alcaldes de Chiguayante y Cañete; el Seremi de Educación; el director ejecutivo del Servicio de Educación Pública Andalién Sur; un representante de la Sociedad Pro Formación del niño y uno de la Empresa Buses Hualpén, estos dos últimos, porque sus organizaciones aportaban al fondo de apadrinamiento UdeC Realiza. Este directorio o comité constituía una instancia de participación en la toma de decisiones para cada año académico, una instancia informativa y de retroalimentación y apoyo, en la cual se recibía sugerencias y aportes para mantener o mejorar la calidad del Programa en todos sus aspectos.

**Red de programas de talentos de las universidades chilenas.** Las siete universidades chilenas que desarrollan programas de talentos en convenio con el Ministerio de Educación constituyeron una red en la cual Talentos UdeC participó activamente hasta el año 2023, representado por su directora. En esta red se acordaba sobre temas técnicos relacionados con el potencial de talento académico, su identificación y educación y se planificaba y evaluaba tareas comunes, entre ellas, la relación de los programas al interior de cada universidad y con el Ministerio de Educación y la consecución de fuentes de financiamiento.

#### **Pilar-Clave No 14: Inclusión efectiva de estudiantes con doble excepcionalidad.**

El año 2017 se crearon las unidades de inclusión y de desarrollo docente, dependientes de la dirección del Programa. A partir de sus buenos resultados, el año 2019 la coordinación académica se divide en tres

---

<sup>92</sup> Gracia Navarro Saldaña, Gracia, «Percepción de ex alumnos sobre las actividades de la red Alumni», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2024.

unidades especializadas: subcoordinación de inclusión, subcoordinación de desarrollo docente y subcoordinación de implementación del modelo educativo. Esto en respuesta a lo siguiente:

- Los resultados de un estudio sobre la deserción del programa mostraron que era de un 14 % al año 2016. El análisis de entrevistas a exestudiantes y sus familias mostró que las causas de la deserción se relacionaban con una dificultad para adaptarse relacionada con malestares físicos en el traslado desde la comuna a la universidad (por ejemplo, mareos), problemas de salud (por ejemplo, bronquitis, asma) e indicadores de doble excepcionalidad no detectados.
- El creciente interés de familias y colegios por incorporar a Talentos UdeC a niños y niñas doblemente excepcionales.
- Nuestro interés de mejora continua y actualización permanente del modelo educativo.

A continuación, transcribo parte de la descripción de la Coordinación académica del año 2019.

*La Coordinación Académica de Talentos UdeC está integrada por tres psicólogas educacionales, es responsable de la implementación del modelo educativo, de construir conocimiento científico para su actualización permanente y de brindar apoyo, capacitación y asesoría a docentes, familias y colaboradores para el óptimo funcionamiento e implementación del modelo educativo con estudiantes con altas capacidades y necesidades educativas especiales asociadas a ellas y la inclusión de estudiantes con doble excepcionalidad. Se vincula con la comunidad a través de acciones como las siguientes: mantención permanente del grupo de amigos de Talentos UdeC (encuentro y congreso); seminarios, pasantías y capacitaciones de profesores de colegios; seminarios y talleres de familias; programa permanente de actividades con ex alumnos (A+S; coordinación estudiantil, apoyo a universitarios, docencia).*

*Esta coordinación cuenta con el apoyo de: profesores y profesoras de cursos y talleres, ayudantes, coordinadores y coordinadoras estudiantiles y voluntariado Talentos UdeC.*

*En todos sus procesos y acciones, la coordinación académica debe mantener una base de datos actualizados, entregar informes mensuales a la dirección y entregar oportunamente a la dirección todos los insumos para los informes que solicite el ministerio de educación, sistema comunal de educación, los colegios familias y patrocinadores.*

Los estudiantes con doble excepcionalidad son personas que destacan por presentar un potencial de alto rendimiento en uno o más dominios específicos (por ejemplo: ciencia, artes, tecnología) y, a la vez, evidencian uno o más desafíos particulares que se vinculan a un trastorno o a una dificultad socioafectiva<sup>93</sup>, por lo cual requieren de un enfoque pedagógico y de apoyo diferenciado que reconozca las peculiaridades de esta dualidad, reforzando y potenciando las fortalezas y el manejo de las dificultades<sup>94</sup>.

Para Talentos UdeC la idea de doble excepcionalidad aludía a la presencia simultánea de necesidades educativas especiales asociadas a la alta capacidad, con necesidades socioafectivas o educativas especiales

<sup>93</sup> Sally Reiss, Susam Baum y Edith Burke, «An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners», *Gifted Child Quarterly* 58, no 3 (2014): 217-230, doi:10.1177/0016986214534976

<sup>94</sup> María Leonor Conejeros et al., *Doble Excepcionalidad: Manual de Identificación y Orientaciones Psicoeducativas. Dirigido a profesores de niños, niñas y adolescentes doblemente excepcionales (2e)* (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: proyecto CONICYT Programa Fondecyt Regular No1151030, 2018a).



asociadas a dificultades que provenían de una circunstancia adversa o de un trastorno. Las circunstancias adversas podían ser todas aquellas situaciones o circunstancias que escapaban a lo normativo en la vida del estudiante, como podía ser un duelo, el divorcio de los padres, no tener un hogar fijo, entre otros que, sin ser un trastorno, significaban una situación excepcional en su vida. Las circunstancias adversas y los trastornos no se limitaban a aquellos propios del aprendizaje, sino también eran considerados aquellos que afectaban el comportamiento, estado de ánimo, interacciones sociales, afectos, entre otros. En la figura 38 se presenta una lámina utilizada en una jornada de profesores de establecimientos educacionales de la región del Biobío.

Figura 38. Concepto de doble excepcionalidad



En coherencia con la investigación internacional en estudiantes que presentan altas capacidades y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH,) en los cuales se observa la disminución de su motivación académica general debido a desafíos particulares de su condición, y en estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) y alta capacidad en quienes se observa que enfrentan desafíos para interactuar de manera socialmente convencional en el entorno escolar con compañeros y profesores, en el programa Talentos UdeC se evidenció que los estudiantes doblemente excepcionales enfrentan desafíos tanto en su participación social como en su motivación para participar y desempeñarse aprovechando su máximo potencial en las jornadas académicas del Programa. Esto destaca la necesidad de abordar como complemento a su educación regular no solo las dimensiones académicas, sino también las socioemocionales para garantizar su desarrollo integral y equitativo.

Un factor significativo que contribuye a la deserción en estudiantes doblemente excepcionales en el contexto académico es la falta de comprensión y apoyo por parte de educadores y personal escolar<sup>95</sup>. Por otro lado, se señala que, en algunos casos, la doble excepcionalidad no es diagnosticada debido a la falta de co-

<sup>95</sup> Gracia Navarro Saldaña, Gabriela Flores-Oyarzo e Isidora Lavín Lillo, «Visión de madres y padres sobre el efecto de la participación en un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular, en la autoestima de sus hijos e hijas doblemente excepcionales». *Revista Electrónica de Trabajo Social* 25 (2022): 33-41. <https://trabajosocial.udec.cl/wp-content/uploads/2023/08/REVISTA-TS-UDEC-25-2022.pdf>

nocimiento profesional al respecto, lo que obstaculiza el desarrollo del potencial de estos estudiantes<sup>96</sup>. Estos hallazgos resaltaron la importancia de abordar la doble excepcionalidad a través de un proceso de identificación diagnóstica y un acompañamiento profesional adecuado en el contexto educativo del Programa. Entre los años 2017 y 2019, la dirección y coordinación académica diseñaron y validaron un modelo para guiar el apoyo de educadores a estudiantes doblemente excepcionales en Talentos UdeC. Este modelo tenía dos ejes centrales, que se muestran en la figura 39.

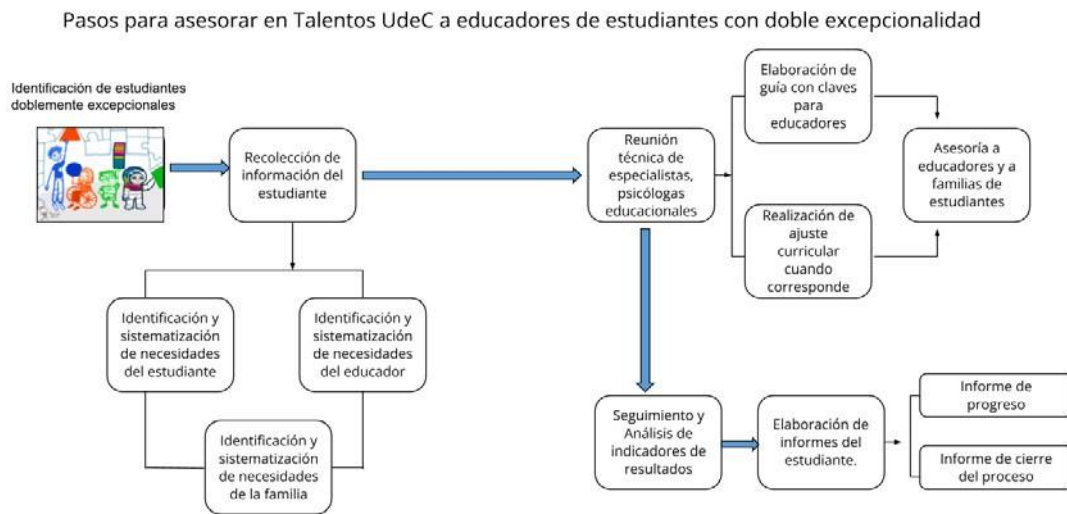
Figura 39. Ejes centrales del modelo de apoyo a educadores en Talentos UdeC



La elaboración de guías individualizadas para apoyar a docentes en la educación de estudiantes con doble excepcionalidad fue un proceso especializado y complejo que requirió conocer al estudiante y su familia (incluyendo los informes especializados en caso que existir) y a los docentes de los cursos y talleres en los cuales se inscribía el estudiante. Además, requería de reuniones técnicas de la dirección y de todas las integrantes de la coordinación académica para analizar cada caso y definir las mejores indicaciones para su apoyo en Talentos UdeC. También implicaba la elaboración de guías con claves para los docentes (y los coordinadores estudiantiles u otros integrantes del equipo, cuando se requería), la definición de indicadores, el seguimiento de estos y la elaboración de informes durante el proceso y al cierre. En la figura que sigue, la 40, se presentan los pasos que se seguían en Talentos UdeC para asesorar a los educadores que atendían a estudiantes con doble excepcionalidad en sus cursos o talleres.

<sup>96</sup> Matthew Fugate, Sydney Zentall y Marcia Gentry (2013). «Creativity and working memory in gifted students with and without characteristics of attention deficit hyperactive disorder: Lifting the mask», *Gifted Child Quarterly* 57, n° 4 (2013): 234-246, doi: <https://doi.org/10.1177/0016986213500069>

Figura 40. Asesoría a educadores



Fuente: Universidad de Concepción-Talentos UdeC (2019). *Estudiantes con doble excepcionalidad: Guía para el asesoramiento docente*. Registro de Propiedad Intelectual N°301343 año 2019.

Complementando lo anterior, la investigación en Chile muestra que las familias de estudiantes doblemente excepcionales reportan tener desafíos que enfrentar en sus hogares en los momentos de abordar y brindar apoyo a sus hijos, necesitando recibir apoyo para aprender estrategias de afrontamiento que les ayuden a manejar mejor las dificultades emocionales de sus hijos<sup>97</sup>. Dicho reto también fue evidenciado en apoderados de los estudiantes del programa Talentos UdeC, quienes tenían preocupaciones y consultas similares que expresaban durante las interacciones y reuniones de orientación.

La identificación de este patrón subrayó la necesidad de un enfoque integral que no solo se centre en el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes doblemente excepcionales, sino también involucre a sus familias en el proceso educativo. La colaboración con las familias se convierte en un elemento clave para el éxito de los estudiantes, ya que proporciona un entorno de apoyo continuo que refuerza las estrategias aprendidas tanto en el entorno escolar como en el hogar. Las actividades desarrolladas en un año académico de Talentos UdeC no solo abordaban las necesidades de los estudiantes, sino también extendían su alcance a las familias, brindándoles herramientas y recursos para enfrentar los desafíos únicos que enfrentaban al criar y apoyar a estudiantes doblemente excepcionales.

Con la finalidad de aportar a la implementación del modelo educativo de Talentos UdeC, asegurando la inclusión de estudiantes doblemente excepcionales, se diseñó un programa psicoeducativo que apoyó de manera individualizada a cada estudiante doblemente excepcional. Este consideró asesoría y apoyo a sus docentes en el Programa, a sus familias y a personas de la comunidad externa que lo solicitaran. En los casos que lo requerían, y no lo podían obtener oportunamente en sus colegios o en el servicio de salud pública, se brindó apoyo clínico psicoterapéutico individualizado. Durante cada año académico se diseñaban e implementaban actividades para afrontar estos retos, reconociendo la complejidad de las necesidades de los estudiantes doblemente excepcionales y proporcionando estrategias adaptativas y personalizadas que permitían superar dichos desafíos de manera efectiva. A continuación, se describen brevemente destacando su finalidad.

<sup>97</sup> Leonor Conejeros Solar et al., «Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista», *Revista Educación* 42, no 2 (2018b), <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v42n2/2215-2644-edu-42-02-00645.pdf>

Con el propósito de abordar la identificación y diagnóstico de estudiantes doblemente excepcionales en el transcurso de cada año académico se implementó un proceso integral de identificación en colaboración con los educadores del Programa. Los educadores detectaban en su interacción con los niños, niñas y adolescentes y en el trabajo de estos, las características sugerentes de doble excepcionalidad, a partir de lo cual se procedía a dar inicio al proceso diagnóstico. La evaluación de esta condición se llevaba a cabo mediante un enfoque integral que incluía el uso de cuestionarios específicamente diseñados para recopilar información relevante sobre las particularidades de cada estudiante, así como observaciones en el entorno de aula, entrevistas con familiares, estudiantes, profesores y coordinadores estudiantiles. Este proceso era un punto de partida para proporcionarles el apoyo y la atención diferenciada que requerían, resultando coherente con la importancia de la identificación para un apoyo efectivo que atendiera a sus fortalezas y desafíos. Durante los primeros años de funcionamiento del programa Talentos UdeC los estudiantes identificados con doble excepcionalidad constituían entre un 2 a un 3 % del total de estudiantes. En los últimos tres años (2021, 2022 y 2023) llegó al 10 %.

Para proporcionar un apoyo efectivo a los docentes responsables de educar a estudiantes doblemente excepcionales con requerimientos específicos en cursos y talleres se implementaban programas psicoeducativos individualizados. En esta actividad se consideró a la totalidad de los estudiantes identificados con doble excepcionalidad y cada programa se diseñaba de acuerdo a sus particularidades. Se emplearon enfoques pedagógicos diferenciados, adaptados a sus necesidades y potencialidades, con el fin de fomentar su desarrollo cognitivo, emocional y social. La evaluación de la actividad se realizaba mediante una estrategia integral que contempló la retroalimentación de docentes, familias y estudiantes. Se utilizaron instrumentos de evaluación diseñados para medir tanto el progreso académico como el bienestar socioemocional de los estudiantes doblemente excepcionales. Los resultados se analizaban en función de los objetivos planteados para la actividad y se comparaban con los indicadores establecidos en el modelo educativo de Talentos UdeC.

Complementario a lo anterior, se realizaba asistencia sistemática y focalizada a través de sesiones individuales de atención psicológica, dirigidas a algunos de estos estudiantes doblemente excepcionales. Estas sesiones se distribuían en un año académico, eran organizadas de forma semanal y quincenal, ajustándose a las necesidades individuales de los estudiantes. Durante la pandemia, todas las sesiones y actividades se realizaron en forma telemática. Durante los años 2022 y 2023 se ofreció la opción de sesiones presenciales y en línea, según la preferencia y circunstancias de cada estudiante y familia. De cada sesión de trabajo individual, ya sea con estudiantes, familias o profesores se generaban informes que contenían directrices claras y detalladas.

Con el objetivo de proporcionar orientación a las comunidades educativas acerca de la doble excepcionalidad se realizaban seminarios específicos en el tema o bien, en el seminario para familias, o se incluía la temática en el seminario para profesores que se realizaba en cada temporada. Estos seminarios se llevaban a cabo de manera presencial o de telemática, con actividades que contemplaban la presentación de información científica detallada y relevante sobre la doble excepcionalidad, combinada con un espacio de interacción y discusión para abordar preguntas y preocupaciones específicas de las familias y profesores. Estos seminarios se evaluaban a través de cuestionarios que llevaban a sistematizar los aprendizajes, reflexionar acerca de ellos y cualificar la experiencia vivida.

Una síntesis e integración, realizada el año 2024, acerca de los resultados de seminarios de diferentes temporadas permitió concluir que, según los participantes: aumentan la comprensión sobre la doble excepcionalidad entre los asistentes, favorecen la valoración de la diversidad en la educación de personas con altas capacidades y relevan la importancia de la inclusión en todos los espacios educativos. En las familias de estudiantes con doble excepcionalidad favorecen, además, la aceptación de sus hijos e hijas con doble excepcionalidad, la percepción de estar acompañados en la educación de sus hijos, la valoración del aporte de los pares sin doble excepciona-

lidad, el sentido de competencia parental y el bienestar general<sup>98</sup>. En total, entre los años 2004 y 2023, se identificó y apoyó a un total de 89 estudiantes con doble excepcionalidad, los que corresponden al 5,6 % de los 1.586 estudiantes que participaron en el programa Talentos UdeC. Para identificar efectos derivados de este apoyo se realizaron entrevistas a estudiantes, familias y educadores y se solicitaron testimonios de su experiencia. El análisis cualitativo de la información permitió concluir que existe una percepción positiva tanto por parte de las familias como de los propios estudiantes y de los educadores de Talentos UdeC.

Las respuestas se organizaron en las siguientes categorías de efectos: favorecen el bienestar de los estudiantes; promueven o ayudan al bienestar de sus familias; brindan oportunidades para el desarrollo integral de los estudiantes; contribuyen al desarrollo emocional y social de los estudiantes; facilitan el buen desempeño académico de los estudiantes; favorecen el involucramiento de las familias en el proceso educativo; contribuyen al sentido de eficacia de los educadores; aportan al bienestar de educadores<sup>99</sup>. La descripción detallada, integración y triangulación de información de estas categorías con lo observado tanto en estudiantes como en entrevistas a profesores, permite concluir un impacto positivo en la inclusión y desarrollo de los estudiantes doblemente excepcionales: un incremento en su participación activa en el programa Talentos UdeC, así como mejoras en sus desempeños académicos y ajustes socioemocionales tanto en el Programa como en su colegio.

Se logró un impacto significativo en su inclusión y desarrollo, resultados que respaldan la importancia de reconocer la dualidad de habilidades y desafíos que caracteriza a estos estudiantes, así como la necesidad de establecer estrategias educativas y de apoyo personalizadas. Asimismo, se resalta la relevancia de la colaboración entre educadores, familias y profesionales para crear un entorno propicio para el crecimiento académico y socioemocional de los estudiantes doblemente excepcionales. Estos resultados se alinean con las teorías que enfatizan la importancia de un enfoque personalizado y adaptado a las necesidades de este grupo particular de estudiantes<sup>100</sup>.

A continuación, se presenta parte del testimonio de una familia, cuyo hijo con doble excepcionalidad, participó en Talentos UdeC desde quinto año de primaria hasta finalizar su educación secundaria. La fotografía que le sigue corresponde a una manualidad confeccionada por la madre del joven y lleva en sus manos una carta de este, dirigida a la directora de Talentos UdeC escrita al momento de egresar del Programa.

*Ingresa al Programa y se abre para él todo un nuevo mundo del que logra sentirse parte, porque comparte con otros niños y jóvenes que tienen similares gustos e intereses y puede conversar, aprender y compartir con ellos sus ideas. Junto con esto, se siente acompañado y querido por sus tíos coordinadores que lo quieren y no lo juzgan, aun en aquellos días en que ha tenido crisis o se ha desregulado.*

*Y como si todo esto fuera poco, se relaciona con un grupo de profesores cercanos y empáticos que responden a sus preguntas e inquietudes (que no son pocas) con cariño y paciencia, que le dan el espacio para que se equivoque o cometa errores sin la sensación de que falló o no logró las expectativas de otros, esto poco a poco lo lleva a salir de su zona de confort y a desear ingresar a cursos que no están en su área de interés pero que le llaman la atención como, por ejemplo, cursos de fotografía, de escritura de cuentos o de observación de aves, entre otros.*

<sup>98</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Percepción de profesores y familias, sobre los seminarios y conferencias en el tema “doble excepcionalidad”», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2023.

<sup>99</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Análisis cualitativo de resultados del programa de apoyo a estudiantes con doble excepcionalidad», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2024.

<sup>100</sup> Susan Assouline, Megan F. Nicpon y Dawn H. Huber, «The Impact of Vulnerabilities and Strengths on the Academic Experiences of Twice-Exceptional Students: A Message to School Counselors», *Professional School Counseling* 10 (2006), doi: <https://doi.org/10.1177/2156759X0601001S03>

*La experiencia en Talentos también comienza a generar cambios y avances en áreas relacionadas con su condición TEA, ya que desarrolla mayores herramientas y recursos en situaciones que ponen a prueba sus habilidades sociales, la flexibilidad de sus pensamientos e ideas, el lograr manejar mucho mejor las molestias generadas por los estresores sensoriales o el mejor control de sus desregulaciones. Cabe hacer notar que estos avances también se van evidenciando en contextos externos a Talentos UdeC como en su vida familiar y escolar.*

*Otro punto que nos parece importante destacar es que como, ingresa al Programa con 10 años, los principios y valores de Talentos van formando parte de su formación como adolescente y se incorporan a su forma de ver y vivir su vida, siendo un ser humano consciente de lo que le rodea y deseoso de poder generar con sus habilidades recursos o herramientas que ayuden a los demás y mejoren la calidad de nuestro entorno.*

*Y no solamente lo ha tocado a él, sino que a nosotros como familia también, aprendiendo constantemente con los espacios que genera el Programa para los padres como son los talleres, capacitaciones y la participación en las ferias de resultados.*



### **Pilar-Clave N° 15: Generación de conocimiento con propósito.**

El modelo educativo de Talentos UdeC se actualizaba para cada cohorte de estudiantes considerando las características y necesidades de docentes que participaban en cada año académico. Para que esto sea posible y efectivo no solo se requiere de experiencia, sino también de investigación científica empírica y teórica, que aporte a la construcción y difusión de conocimiento en educación de personas con potencial de talento académico.

En el período 2003-2023 se trabajó en variadas líneas de investigación. Algunas de ellas fueron: impactos económicos, socioafectivos y cognitivos del programa Talentos UdeC; intereses de estudiantes con altas capacidades; experiencia docente y doble excepcionalidad; importancia de la enseñanza de la física y de la astronomía en la formación de estudiantes con altas capacidades; autorregulación del aprendizaje y motivación académica; altas capacidades y consumo de drogas; y distribución de estudiantes con altas capacidades en la educación regular. Los resultados de la investigación teórica y empírica fueron incorporados en el mejoramiento permanente del modelo educativo y se difundieron en los seminarios de familias y profesores de la educación regular, en las jornadas de desarrollo docente de educadores y de formación de coordinadores estudiantiles

de Talentos UdeC, en las reuniones de patrocinadores y comité técnico asesor o directorio. Algunas de ellas fueron publicadas en revistas científicas y aparecen referenciadas como notas en este libro y en la bibliografía de cada capítulo. El siguiente párrafo corresponde a parte de un testimonio, el cual permite visualizar el sentido que tenía el trabajo con base en la investigación para quienes lo realizaban.

*Formar parte de Talentos UdeC ha sido de las experiencias más enriquecedoras que he tenido tanto a nivel personal como profesional, me formó y dejó una huella imborrable. Trabajar en el Programa no es tarea fácil, no es un trabajo trivial, común o en el que rijan las mismas reglas o formas de funcionamiento que en otros lugares de trabajo porque las personas a quienes se está formando tiene características que hacen que la labor que uno hace como profesional sea súper desafiante, demandante y requiere de un compromiso profundo donde la formación de estos niños y jóvenes pasa a ser un eje prioritario. Es un trabajo que en lo técnico exige formación permanente, actualización constante, intervenciones basadas en evidencia, trabajo riguroso y completa dedicación.*

### **Pilar-Clave No 16: Oportunidad para todos(as), apadrinamiento de estudiantes**



A partir del año 2007, termina el período de apoyo de Fundación Andes y, con ello, finaliza su aporte al financiamiento para estudiantes con altas capacidades que provenían de colegios de dependencia municipal y particular subvencionada. Como se detalló en el capítulo 1 de este libro, en su reemplazo se consigue, a partir del año 2008, el aporte de MINEDUC a través del Programa de Promoción de talentos en escuelas y liceos. Para concretarlo, el Estado de Chile promulga el decreto N°230 que constituye el marco regulatorio para el financiamiento para los programas de promoción del talento académico, desde el Ministerio de Educación. Como resultado, se mantiene el financiamiento para estudiantes de colegios de dependencia municipal, pero se deja de contar con financiamiento para estudiantes de colegios particulares subvencionados por el Estado.

Lo antes expuesto generó una dificultad muy significativa para la continuidad de la participación de estudiantes que provenían de colegios particulares subvencionados; de estudiantes que, al terminar su educación primaria, decidían cambiarse de colegio de dependencia municipal a colegios particulares subvencionados, en búsqueda de una educación secundaria de mejor calidad y de estudiantes de colegios municipales cuyo sostenedor no tenía recursos para aportar a su participación en el Programa. En ese momento se tuvo que interrumpir la participación de los estudiantes de escuelas particulares subvencionadas tanto de quienes estaban participando como el ingreso de nuevos estudiantes y se condicionó el ingreso de nuevos participantes de escuelas de dependencia municipal a la disponibilidad de recursos de su comuna para financiar la contraparte de la media beca MINEDUC, mientras se conseguía fuentes de financiamiento para ellos. No se logró aporte permanente de empresas, solo se pudo acceder a recursos provenientes de una donación de la empresa CorpBanca el año 2010.

A continuación, en la tabla 7, se presentan datos relevantes del año 2012, en la cual puede apreciarse la necesidad de disponer, en ese momento, de recursos para facilitar la participación de más estudiantes de colegios municipales en el Programa.

Tabla 7. *Estudiantes con altas capacidades versus estudiantes atendidos en Talentos UdeC*

Comuna	Total alumnos sexto primaria a cuarto secundaria	Alumnos potenciales (1,6 %)	Alumnos matriculados el año 2012, apoyados por su municipalidad	Porcentaje de alumnos con altas capacidades participando
Chiguayante	2.336	37	8	21 %
Concepción	12.138	194	5	3 %
Coronel	6.411	103	17	17 %
Florida	882	14	0	0 %
Hualpén	2.942	47	1	2 %
Hualqui	1.343	21	6	28 %
Lota	3.787	61	21	35 %
Penco	2.127	34	9	26 %
San pedro de la Paz	2.867	46	15	33 %
Santa Juana	1.105	18	6	34 %
Talcahuano	9.103	146	66	45 %
Tomé	4.861	78	9	12 %
<b>Totales</b>	<b>49.902</b>	<b>798</b>	<b>163</b>	<b>20 %</b>

En el contexto anterior, durante la temporada de otoño 2014 y bajo la conducción de la coordinación administrativa-financiera de Talentos UdeC, surge el programa de apadrinamiento «UdeC Realiza, contigo mis sueños se cumplen». Se trata de una iniciativa UdeC que invitaba a profesionales y organizaciones de toda índole que se sientan comprometidos y llamados a ser parte de un nuevo modo de aportar a la formación de una sociedad más justa y equitativa, contribuyendo al financiamiento de la participación en Talentos UdeC de niños y niñas que estudiaban en colegios particulares subvencionados, cuyas familias no contaban con los recursos materiales para hacerlo o que estudiaban en escuelas municipales y cuyo sostenedor no podía contribuir con el 50 % de su financiamiento.

UdeC Realiza era una invitación a retribuir las oportunidades recibidas por medio del apadrinamiento de niños y jóvenes del programa Talentos UdeC para aportar al cumplimiento de los sueños y metas de quienes serían los artífices del futuro, de modo que ellos logran convertirse en personas capaces de responder ante los desafíos del mundo actual desde y para el bien común.

A partir del año 2015 hasta el año 2018, además del programa de apadrinamiento, Talentos UdeC amplió su vinculación con la comunidad a través de la prestación de servicios especializados en la educación de estudiantes con alta dotación intelectual y potencial de talento académico y la oferta de cursos de capacitación en el tema. Esto, con la finalidad de aportar a la formación de educadores por una parte y, por otra, a la creación de becas para los estudiantes con los excedentes que quedaban de esta actividad. La política fue ingresar al fondo de apadrinamiento todo excedente, recurso adicional o no utilizado y destinarlo solo a becas para financiar la participación de estudiantes.



## Actividades regulares de un año académico en Talentos UdeC

Como último apartado de este capítulo presento una visión global y actualizada de las macro actividades realizadas en un año académico con los estudiantes. Esto, con la finalidad de proporcionar el máximo de información posible a quienes estén interesados en implementar un programa similar. En los últimos dos años el Programa se implementó en modalidad mixta con cursos y talleres presenciales, en su mayoría, pero también cursos y talleres online. El año 2022 se realizaron un total de 78 cursos y 48 talleres. Todas las actividades online se realizaron en plataforma G Suite con Classroom. Se mantuvo comunicación sincrónica por Meet, comunicación por WhatsApp, teléfono y correo electrónico, de manera directa con los estudiantes y sus familias y, en algunos casos, a través de sus profesores de la escuela. Todas las actividades presenciales se realizaron en dependencias de la Universidad de Concepción. En la tabla que sigue, la 8 de este capítulo, se presenta el número de cursos y talleres impartidos en tres años diferentes, a fin de facilitar una visión global de las actividades.

Tabla 8. Número de cursos y talleres impartidos

	Año 2005	Año 2012	Año 2022
Cursos otoño	21	30	30
Talleres otoño	10	15	16
Cursos primavera	22	30	30
Talleres primavera	10	16	17
Cursos verano	12	13	18
Talleres verano	10	15	15

En un año académico se realizaban las siguientes macro actividades, cada una de ellas formadas por un número variable de actividades y acciones específicas con base en los principios o pilares en que se sostenía Talentos UdeC:

### Matrícula.

Una vez que un estudiante era identificado con potencial de talento, en caso que deseara participar, debía ser matriculado por sus padres o tutor legal durante los meses de enero y febrero. En el caso de los estudiantes antiguos, que cumplían requisitos para mantenerse en el Programa, eran matriculados en febrero y marzo. Los requisitos para mantener un cupo y beca (cuando correspondía) eran: participación en el 80 % de las actividades realizadas, desempeño correspondiente al 60 % o más de logro de los resultados de aprendizaje de cada curso y taller inscrito, cumplimiento de las normas acordadas para orientar la convivencia.

### Inscripción de cursos y talleres.

Se hacía al inicio de cada temporada, en modalidad presencial o telemática. Era la instancia en la cual los estudiantes de los diferentes ciclos conocían la oferta de cursos y talleres para la temporada y priorizaban, de

acuerdo con sus intereses, aquellos en los cuales les gustaría participar. Para construir la oferta curricular de cada temporada se consideraba los siguientes criterios: presencia de las tres áreas disciplinares en los cursos y talleres de cada ciclo, intereses de los estudiantes (investigados previamente), e intereses de los educadores. En complemento a ello, se pedía a los educadores no ofertar el mismo curso o taller, para un mismo ciclo, más de tres veces en un año académico.

### **Ceremonias oficiales.**

Cada año se realizaba la ceremonia de inicio del año académico, en la cual se recibía a los estudiantes nuevos y sus familias y se destacaba a los estudiantes egresados del Programa que iniciaban estudios de pregrado en alguna universidad y a exalumnos que obtenían un título profesional o grado académico (Magister o Doctor). Así también, se destacaba a los coordinadores estudiantiles que obtenían su título profesional y a los educadores de Talentos UdeC que obtenía grado de Doctor. Se contaba con la participación de los estudiantes nuevos, sus familias y profesores, autoridades comunales y del servicio local de educación pública, autoridades universitarias y equipo de trabajo de Talentos UdeC. Además, se realizaba la ceremonia de despedida de estudiantes que egresaban de la educación secundaria (cuarto medio) y la ceremonia de cambio de ciclo de los estudiantes que finalizan su educación primaria. Entre estos estudiantes, que finalizaban la educación primaria, estaban aquellos que no podían seguir en el Programa por falta de recursos para financiarlo, pues al optar por cursar la educación secundaria en escuelas particulares subvencionadas, perdían la media beca estatal y la media beca municipal o del servicio local de educación pública.

### **Ferias de resultados de aprendizaje.**

Con la finalidad de compartir los aprendizajes con la comunidad, implementar propuestas de A+S y ser evaluados por la comunidad, se desarrollaban dos ferias de resultados de aprendizaje: la de la temporada de otoño a fines de junio y la de la temporada de primavera en el mes de noviembre de cada año. La calificación promedio obtenida por los asistentes en los últimos tres años fue de un 6,8 en escala de 1 a 7. Esta calificación sintetiza la evaluación de los resultados de aprendizaje disciplinares, socioafectivos y transversales de los estudiantes, la calidad del servicio recibido mediante la implementación de proyectos de A+S en la feria y la calidad de la feria propiamente tal y de su organización.

### **Actividades académicas.**

En la temporada de otoño y primavera, cada niño y niña participaba en dos cursos y un taller. En la temporada de verano, lo hacía en un curso y un taller. Hasta el año 2018 los cursos y talleres se realizaron siempre de manera presencial. El año 2019, a consecuencia del estallido social y problemas de seguridad en las carreteras y en el acceso a la Universidad de Concepción, se incorporaron algunas actividades online.

A causa del confinamiento que implicó la pandemia, durante el año 2020 y las temporadas de otoño y primavera de 2021, todas las clases y actividades del Programa se realizaron en modalidad telemática. La temporada de verano 2021-2022 se realizó en modalidad mixta.

A partir del año 2022, los estudiantes realizaban un curso y un taller presencial y dos talleres online (uno

disciplinar y uno socioafectivo). En la temporada de verano cada estudiante realizó un curso y un taller con cinco clases presenciales y cinco online cada uno y realizó, además, cinco actividades lúdico formativas presenciales. La participación promedio de los estudiantes alcanzó al 80 % de las actividades del Programa e igualmente, el desempeño académico disciplinar promedio del año 2022 fue un logro del 81 % de los resultados de aprendizaje. El número de cursos disciplinares que en promedio aprobaron los estudiantes, durante el año 2022, fue de 4,3 de cinco cursos y de 2,7 de tres talleres en el año académico completo. A continuación, se presenta parte del testimonio de una estudiante que egresó de la educación secundaria en el año 2020.

*Ha sido un tiempo de cambios, porque me ha hecho crecer como persona y a su vez poder reflexionar sobre distintos ámbitos de mi vida, me ha hecho potenciar mis virtudes y trabajar en mis defectos, queriendo así enfocarme mucho más en mis objetivos y metas. Esperaba algo desafiante que pusiera a prueba mis conocimientos y habilidades y puedo decir ahora que, sí lo encontré, cada curso y taller me hizo ponerme a prueba impulsándome a aprender e investigar, haciéndome así poco a poco desarrollar mi potencial. Aunque el camino es largo y queda mucho por recorrer lo único que puedo decir a los profesores que con dedicación a cada alumno impartieron su conocimiento con cariño y paciencia es... Gracias... Educar a niños como nosotros con altas capacidades, sabiendo que las pueden mejorar es una idea que cambiará el mundo. Niños con la opción de elegir lo que quieren aprender y por lo mismo tienen la motivación para aprenderlo, que tienen su inteligencia para multiplicar ese resultado, y que les beneficiará a ellos personal, social y laboralmente y también a la sociedad. (Testimonio de exalumna Talentos UdeC).*

## Talentos UdeC en pandemia y pospandemia

El año 2020, con la llegada de la pandemia por COVID-19 y el consiguiente confinamiento, apareció la necesidad de dar continuidad a la educación de estudiantes con altas capacidades, pero no se disponía de experiencias previas que sirvieran de modelo para hacerlo en modalidad online o telemática. Surgió entonces el propósito de crear, implementar y evaluar una estrategia para transformar un modelo educativo presencial a modalidad telemática, manteniendo sus tres líneas formativas: disciplinar, socioafectiva y transversal.

Para ello se propuso cuatro objetivos específicos que orientaron la conducción y actividades durante el año 2020, estos objetivos fueron: gestionar la adaptación al espacio virtual, mantener una comunidad de aprendizaje, gestionar la tecnología y crear y mantener altas tasas de participación y pensamiento. Se utilizó el trabajo colaborativo, con participación de toda la comunidad educativa, asentimiento y consentimiento informado de estudiantes y familias y un proceso en tres etapas para cada uno de los objetivos específicos. En cada etapa se abordaron aspectos cognitivos, afectivos y conductuales relacionados con el logro de cada uno de los objetivos propuestos.

Los resultados mostraron que un 94 % de los estudiantes matriculados, participó de las actividades online, con un 74 % de logro promedio global de los resultados de aprendizaje. Se mantuvo un elevado ratio de participación y pensamiento y se fortaleció la comunidad de aprendizaje. Además, los estudiantes calificaron con promedio 6,9 a sus profesores; con promedio 6,7 a los cursos y talleres; y con promedio 6,3 al aporte del Programa a su felicidad en pandemia.

La experiencia vivida en la comunidad educativa demostró que el trabajo colaborativo, los vínculos afectivos, el equilibrio entre pensamiento, participación y desafío son fundamentales no solo para el enriquecimiento extra-curricular en modalidad presencial, sino también en modalidad telemática u online. A continuación, se presenta

parte del testimonio de un estudiante luego de su participación en el Programa en las diferentes modalidades (presencial y online).

*Me gustó, en serio, que tuviésemos un aula socioafectiva-transversal puesto que esas cosas que ahí vimos fueron los valores que me han guiado a ser quien soy y a quien algún día seré. Todas las cosas que he aprendido aquí son realmente invaluable y harán de mí una buena persona, creo que la capacidad de aprender es el mayor tesoro del hombre, que le permite guiarse a través de su vida para hacerla mejor. Quiero hacer que este mundo cambie, y hacerlo un mundo en el cual se pueda realmente vivir feliz y tranquilo. (Testimonio de estudiante primavera 2020).*

Por segundo año consecutivo, Talentos UdeC 2021 se desarrolló en modalidad online, en la plataforma G Suite de Google, en otoño y primavera y en modalidad mixta en la temporada de verano. Los desafíos fueron: mantener en modalidad online la calidad de la educación integral que ofrecía nuestro Programa; lograr un retorno paulatino y voluntario a la presencialidad, integrando la experiencia presencial anterior a la pandemia con los aprendizajes y experiencias vividas en modalidad online; y hacer un aporte significativo a la educación regular de todos los estudiantes de la región a través de la transferencia de conocimiento y experiencias en educación socioafectiva a los profesores de colegio y a las familias, para fortalecer su propio bienestar y aportar al de los niños, niñas y adolescentes.

La experiencia vivida y los resultados obtenidos en el año 2021 mostraron que se mantuvo índices adecuados de participación y desempeño y que, aun cuando aumentó significativamente el número de estudiantes con dificultades socioafectivas que interferían en la actualización de su potencial intelectual, el Programa pudo adaptarse desarrollando estrategias de seguimiento y apoyo a la distancia con coordinadores estudiantiles y asistentes de coordinación académica. Así también, nuestras evaluaciones mostraron calidad de cursos y talleres, efectividad de nuestros educadores y que los estudiantes sentían que Talentos UdeC aportaba a su felicidad. Por otra parte, se logró diseñar sobre la base del modelo educativo Talentos UdeC un modelo para el enriquecimiento educativo curricular, de primero a cuarto año de educación primaria, en las escuelas de la región y una estrategia de desarrollo profesional docente y de equipos directivos para implementarlo.

Para el año 2022 tuvimos tres grandes desafíos. El primero de ellos fue adaptar el modelo educativo a la «nueva normalidad». Así como perdimos algunas libertades con la pandemia, también ganamos algunos aprendizajes y nuevas competencias que nos ayudaron a alcanzar otras libertades y, con ellas, a ofrecer lo que los estudiantes necesitaban entonces. El desafío fue realizar juntos procesos de asimilación y acomodación de información y experiencias, para adaptarnos a la realidad de ese año, que era diferente a la que había antes y durante la pandemia, y construir juntos una forma diferente de hacer enriquecimiento educativo extracurricular que incluyera la anterior y fuera más compleja.

El segundo desafío para el año 2022 fue lograr en modalidad online y presencial una integración potente y pertinente a la realidad pospandemia, de los aspectos cognitivo-disciplinares y socioafectivos del modelo educativo a fin de aportar cada vez más a la construcción de recursos personales para una felicidad sólida en los estudiantes y colaboradores y, a la vez, aportar a la construcción de recursos sociales para el progreso de la región y país. De esto surgió nuestro tercer desafío, el cual fue implementar el proyecto «Talento Escuela UdeC región del Biobío» para trabajar en equipo con escuelas de la región, a fin de contribuir al desarrollo profesional directivo y docente de cada una de las comunidades educativas interesadas en el diseño e implementación de proyectos de enriquecimiento curricular en su escuela con el objetivo de favorecer la actualización del potencial de todos los niños y las niñas de primero a cuarto año de educación primaria. Participaron veintidós escuelas, con


sus respectivos equipos directivos y profesores de primer ciclo de educación primaria. Los resultados mostraron cambios estadísticamente significativos en las competencias personales y en la gestión educativa y pedagógica para el enriquecimiento educativo, curricular<sup>101</sup>. En la figura 41 presento el logo del proyecto Talento Escuela UdeC región del Biobío. En la figura 42 presento un extracto de la invitación que se hiciera el año 2023 a profesores y directivos de la región del Biobío a incorporarse a la comunidad de enriquecimiento educativo.

Figura 41. Logo proyecto Talento Escuela UdeC región del Biobío



Figura 42. Extracto de invitación a integrar comunidad

**Comunidad de enriquecimiento educativo**



La "Comunidad de enriquecimiento educativo" surge desde las necesidades identificadas tras la implementación del proyecto Talento Escuela - UdeC, Región del Biobío 2022. Están invitados a ser parte de ella los docentes y directivos de establecimientos de la región del Biobío.

Es una propuesta para la valoración y difusión del enriquecimiento educativo, curricular y extracurricular a partir del establecimiento de alianzas cooperativas para la planificación e implementación de actividades asociadas a la difusión del conocimiento y al desarrollo sustentable del enriquecimiento educativo.

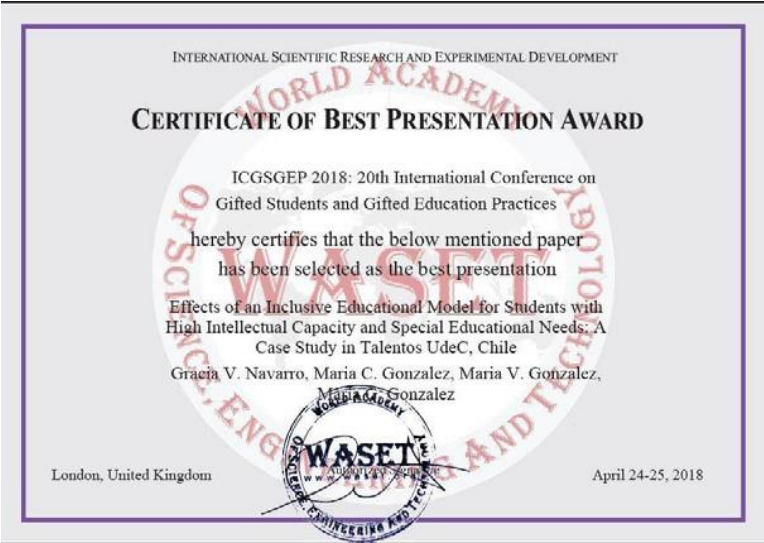
Para el período 2023-2024 nos planteamos tres grandes desafíos. El primero de ellos fue diseñar, implementar y evaluar un modelo de autorregulación del aprendizaje que garantizara la motivación académica permanente de los estudiantes. El segundo desafío fue contribuir a rehumanizar la sociedad, aportando desde un modelo educativo que orientaba a las personas a definir su identidad y a encontrar sentido a sus vidas tanto en el reconocimiento, interacción y valoración de los demás como en la actualización de sus potencialidades y en el mutuo

<sup>101</sup> Gracia Navarro Saldaña et al., «Desarrollo docente, responsabilidad social y enriquecimiento de oportunidades educativas para estudiantes de educación básica en establecimientos educacionales vulnerables chilenos», *Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación. Bienestar psicológico y digitalización; el gran reto de la Psicología hoy, 1898-1906* (Madrid: Dykinson, 2023), doi: <https://doi.org/10.2307/jj.5076229>

cuidado. Finalmente, nuestro tercer desafío, y no menos importante, fue garantizar la sustentabilidad económica más allá de los dos años para los cuales estaba garantizada, aumentando el número de padrinos y madrinas dispuestos a aportar recursos materiales en pequeñas o grandes cantidades. La continuidad en la implementación de las actividades de este período, así como la evaluación de sus resultados, corresponden a quienes asuman la conducción del programa Talentos UdeC a partir del año 2024.

Al cierre de este capítulo puedo decir que Talentos UdeC dejó una huella en quienes formamos parte de su comunidad durante la totalidad o parte del período 2003-2023. Fue un honor haberlo creado y dirigido, un desafío y fuente de felicidad. Además, un deber ético cumplido con aquellos niños, niñas y adultos que necesitaban inclusión educativa para actualizar su potencial y evitar efectos psicosociales de una alta capacidad no atendida. En la figura 43 comparto la certificación por su presentación en evento científico en Londres, Reino Unido.

Figura 43. Certificate of Best Presentation Award



## Bibliografía del capítulo

Arancibia, Violeta. «La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile». *Temas de la agenda pública* 26 (2009). <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/web/content/uploads/2009/05/la-eduacion-de-alumnos-con-talentos-una-deuda-y-una-oportunidad-para-chile.pdf>

Assouline, Susan, Megan F. Nicpon y Dawn H. Huber. «The Impact of Vulnerabilities and Strengths on the Academic Experiences of Twice-Exceptional Students: A Message to School Counselors». *Professional School Counseling* 10 (2006). doi: <https://doi.org/10.1177/2156759X0601001S03>

Beauregard Solís, Graciela. «Análisis de la efectividad docente en un cuerpo académico». *Emerging Trends in Education* 9, no 19 (2017): 23-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9493863>

Bernal, Aurora y Sara Ibarrola. «Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa». *Revista iberoamericana de educación* 67 (2015): 55-70. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a03.pdf>

Blanquiz, Yajaira y María Flor Villalobos. «Estrategias de enseñanza y creatividad del docente en el área de ciencias sociales de instituciones educativas de media de San Francisco». *Telos* 20, no 2 (2018): 356-375. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99356889008>

Capponi, Ricardo. *Felicidad sólida: sobre la construcción de una felicidad perdurable*. Santiago: Zig-Zag, 2019.

Carpintero Molina, Elvira, Patricia Villamor Manero, Mercedes García García y Chantak Biencinto López. *Competencias docentes. 11 píldoras formativas para la excelencia y la equidad*. Madrid: Círculo Rojo, 2020.

Conejeros, María Leonor, Katia Sandoval, Pablo Cáceres y María Paz Gómez. *Doble excepcionalidad: manual de identificación y orientaciones psicoeducativas. dirigido a profesores de niños, niñas y adolescentes doblemente excepcionales (2e)*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: proyecto CONICYT Programa Fondecyt Regular No1151030, 2018(a).

Conejeros, María Leonor, María Paz Gómez Arizaga, Katia Sandoval Rodríguez y Pablo Cáceres-Serrano. «Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista». *Revista Educación* 42, no 2 (2018b): 1-34. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v42n2/2215-2644-edu-42-02-00645.pdf>

Contreras, José (coord.). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona: Octaedro, 2016.

Cortina, Adela. «El quehacer público de la ética aplicada: ética cívica transnacional». En *Razón pública y éticas aplicadas, Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*, editado por Adela Cortina y Domingo García-Marzá, 13-44. Madrid: Tecnos, 2003.

Davidovich, María Paz, Álvaro Espina, Gracia Navarro y Loreto Salazar. «Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios». *Revista de Psicología XIV*, no 1 (2005): 125-139. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26414110>

Day, Christopher, Qing Gu y Pam Sammons. «The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference». *Educational Administration Quarterly* 52, no 2 (2016): 221-258. doi: <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>

Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1999.

Dimas-Rangel, María Isabel, Arturo Torres-Bugdud, Blanca Palomares-Ruiz y Arnulfo Treviño-Cubero. «El liderazgo en la función docente, estrategia pedagógica que acrecienta los índices de eficiencia terminal en la educación superior». *Revista Sociología Contemporánea* 3, no 7 (2016):12-19. doi: [https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sociologia\\_Contemporanea/vol3num6/Revista\\_Sociologia\\_Contemporanea\\_V3\\_N6\\_2.pdf](https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sociologia_Contemporanea/vol3num6/Revista_Sociologia_Contemporanea_V3_N6_2.pdf)

Duckworth, Angela. *Grit: The power of passion and perseverance*. Nueva York: Scribner/Simon & Schuster, 2016.

Dweck, Carol. *Mindset-updated edition: Changing the way you think to fulfil your potential*. Londres: Robinson, 2013.

Eggen, Paul y Donald Kauchak. *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 2015.

Esquivias, María Teresa. «Pensamiento creativo en estudiantes de educación superior: evaluación de competencias en el aula». Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México, 2008. [https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL\\_UNAM/5041\\_TD298](https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/5041_TD298)

Fernández Liporace, Mercedes, Paula Ongarato, Elena Saavedra y María Martina Casullo. «Test de Matrices Progresivas, Escala General: un análisis psicométrico». *Revista Evaluar* 4, no 1 (2004): 50-69. doi: 10.35670/1667-4545.v4.n1.598

Fugate, Matthew, Sydney Zentall y Marcia Gentry. «Creativity and working memory in gifted students with and without characteristics of attention deficit hyperactive disorder: Lifting the mask». *Gifted Child Quarterly* 57, no 4 (2013): 234-246. doi: <https://doi.org/10.1177/0016986213500069>

Furco, Andrew. «Is service learning really better than community service? A study of High school service program outcomes». En *Service-learning, the essence of the Pedagogy. Advances in Service-learning Research*, editado por Andrew Furco y Shelley Billig, 23-52. Connecticut: IAP, 2019.

Fuster, Joaquín. *The Prefrontal Cortex*. Academic Press, 2008.

Gagné, François, «De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD». *Revista de educación* 368 (2015): 12-39. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>

García-Huidobro, Juan Eduardo. «¿Por qué es necesaria la educación de talentos en Chile hoy?». Conferencia III Seminario Internacional: El modelo PENTA UC para la educación de talentos en Chile, Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 2005.

Glaveanu, Vlad Petre. «Creativity in and for Society». *Creativity. Theories, Research, Applications* 5, no 2 (2018):155-158. <https://doi.org/10.1515/ctra-2018-0012>



Hunt, Bárbara. «Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina». Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe 43 (2009): 1-36. <https://www.flacsoandes.edu.ec/agora/efectividad-del-desempeno-docente-una-reseña-de-la-literatura-internacional-y-su-relevancia>

Insuasty, Edgar y Lilian Zambrano. «Experiencias reflexivas de asesoría en la práctica docente». *Lenguaje* 42, no 2 (2014): 389-414. doi: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i2.4990>

Marra, Rose, David Jonassen, Betsy Palmer y Steve Luft. «Why problem-based learning works: Theoretical foundations». *Journal on Excellence in College Teaching* 25, no 3-4 (2014): 221-238. [https://www.lhthompson.com/uploads/4/2/1/1/42117203/problem-based\\_learning.pdf](https://www.lhthompson.com/uploads/4/2/1/1/42117203/problem-based_learning.pdf)

Mathiesen, María E., Ginette Castro Yáñez, José Manuel Merino Escobar, Olga Mora Mardones y Gracia Navarro Saldaña. «Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo». *Estudios pedagógicos* 39, no 2 (2013): 199-211. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200013>

Mathiesen, María E., José Manuel Merino, Ginette Castro, Olga Mora Mardones y Gracia Navarro Saldaña. «Adaptación socioemocional en escolares: evaluación de un instrumento nuevo en la provincia de Concepción». *Estudios pedagógicos* 37, no 2 (2011): 61-75. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200003>

Medina-Zuta, Patricia y Angel Deroncele-Acosta. «La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo». *Maestro y Sociedad* 16, no 3 (2019): 597-610. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4979>

Milicic, Neva, Lidia Alcalay, Christian Berger y Alejandra Torretti. *Aprendizaje socioemocional*. Barcelona: Paidós, 2014.

Naranjo, Andrea. «La importancia de las habilidades blandas para la docencia universitaria en el contexto actual». *Revista Pensamiento Académico* 2 no 1 (2019): 82-100. <https://www.revistapensamientoacademico.cl/index.php/Repeac2/article/view/39>

Navarro Saldaña, Gracia. «Rehumanización; aprendizaje y servicio y responsabilidad social». En *Rehumanizar nuestro mundo*, editado por José Luis Cañas Fernández, Humberto Grimaldo Durán y Ángel Salmerón Rodríguez Vergara, 167-186. Madrid: Dykinson, 2024.

———, 2015. *Construcción de conocimiento en Educación Superior. Educación en competencias genéricas en la Universidad de Concepción, Chile*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.

———, 2003. «¿Qué entendemos por educación para la responsabilidad social?». En *Educando para la responsabilidad social: La universidad en su función docente*, editado por Carolina Ardiles, 41-66. Santiago: Avina.

Navarro Saldaña, Gracia, Gabriela Flores-Oyarzo e Isidora Lavín-Lillo. «Visión de madres y padres sobre el efecto de la participación en un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular, en la autoestima de sus hijos e hijas doblemente excepcionales». *Revista Electrónica de Trabajo Social* 25, no 1 (2022): 33-41. <https://trabajosocial.udec.cl/wp-content/uploads/2023/08/REVISTA-TS-UDEC-25-2022.pdf>

Navarro Saldaña, Gracia, Gabriela Flores-Oyarzo y Josefina Rivera Illanes. «Relación entre autoestima y estrate-

gias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno». *Calidad en la educación* 55, no 1 (2021): 6-40. doi: <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1007>

Navarro Saldaña, Gracia, Carla Cruz Toledo y Luis Miranda Miranda. «Intereses y motivación en estudiantes con altas capacidades que participan en un programa de enriquecimiento extracurricular chileno». *Revista Electrónica de Trabajo Social* 28 (2024):1-9. doi: <https://trabajosocial.udec.cl/wp-content/uploads/2024/04/Intereses-y-motivacion-en-estudiantes-Navarro.pdf>

Navarro Saldaña, Gracia, Miguel Roco Ibaceta, Marianela Castillo Fernández y Gilberto Morales-Colipe. «Desarrollo docente, responsabilidad social y enriquecimiento de oportunidades educativas para estudiantes de educación básica en establecimientos educacionales vulnerables chilenos». *Actas Del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación*, 1898-1906. Madrid: Dykinson, 2023. <https://doi.org/10.2307/jj.5076229>

Nechar Rivera, Elizabeth, Pedro Sánchez Escobedo y Ángel Valdés Cuervo. «Desarrollo de un programa de orientación con padres de estudiantes sobresalientes». *En Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación*, editado por María de los Dolores Valadez Sierra et al., 119-126. Madrid: Manual Moderno, 2016.

Nottingham, James. *Aprendizaje basado en desafíos*. México: Trillas, 2020.

Olszewski-Kubilius, Paula, Seon Young Lee y Dana Thomson. «Family environment and social development in gifted students». *Gifted Child Quarterly* 58, no 3, (2014); 199-216. Doi:<https://doi.org/10.1177/0016986214526430>

Papadopoulos, Dimitrios. «Mothers' Experiences and Challenges Raising a Child with Autism Spectrum Disorder: A Qualitative Study». *Brain Sci* 11, no 3 (2021): 309. doi: 10.3390/brainsci11030309

Paymal, Noemí. *Pedagogía 3000*. Guía práctica para docentes, padres y uno mismo. Córdoba: Brujas, 2008.

Peterson, Christopher y Martin Seligman. *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Nueva York: Oxford University Press, 2004.

Plunkett, Margareth y Leonie Kronborg. «Learning to Be a Teacher of the Gifted: The Importance of Examining Opinions and Challenging Misconceptions». *Gifted and Talented International* 26, no 1-2 (2016): 31-46. doi: <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673587>

Quispe-Pareja, Marleni. «La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente». *Investigación Valdizana* 14, no 1 (2020): 7-14. doi: <https://doi.org/10.33554/riv.14.1.601>

Reiss, Sally, Susam Baum y Edith Burke. «An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners». *Gifted Child Quarterly* 58, no 3 (2014):217-230. doi:10.1177/0016986214534976

Reoyo, Natalia, Miguel Ángel Carbonero y Luis Jorge Martín, «Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de secundaria», *Revista de Educación* 376 (2017): 62-86. doi: [10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344)

Rojas, Alfredo A. «¿El último reducto? Escuelas públicas en tiempos del narco. Apoyos desde el Programa de Gobernabilidad y Liderazgo para la Convivencia Democrática de la OREAL/UNESCO, versión preliminar». Santiago:

OREALC/UNESCO, 2008. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186447>.

Segovia, Jesús. «Los momentos del proceso asesor». En *La asesoría a las escuelas: reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*, editado por SEP-OEI, 107-134. México: SEP-OEI, 2006. <http://ceai.edu.mx/pdf/foro%20itinerante/asesoria.pdf>

Seligman, Martin. *La vida que florece*. Barcelona: Ediciones B, 2014.

Tapia, María Nieves. *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS, 2013. [https://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/Natura2013.pdf](https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf)

Torrance, Ellis. *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova, 1976.

UNESCO. «Los Aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)». Santiago: OREALC/UNESCO, 2008. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160660>

Willingham, Daniel. *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?* Barcelona: Graó, 2011.

Worrell, Frank, Rena Subotnik, Paula Olszewski-Kubilius y Dante Dixson. «Gifted Students». *Annual Review of Psychology* 70 (2001): 551-576. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>

Zee, Marjolein y Helman Koomen. «Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research». *Review of Educational Research* 86 no 4 (2016): 981-1015. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Zimmerman, Barry. «Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis». En *Self-regulated learning and academic achievement*, editado por Barry Zimmerman y Dale Schunk, 1-37. Nueva York: Routledge, 2001.

Zimmerman, Barry y Adam Moylan. «Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect». En *Handbook of metacognition in education*, editado por Douglas J. Hacker, John Dunlosky, y Arthur C. Graesser, 299-315. Nueva York: Routledge, 2009.

## Documentos de trabajo

González, María Gracia. «Informe del Estudio de la convivencia escolar en Talentos UdeC». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2018.

González-Santander, Ory. «Desempeño fonológico en estudiantes del programa Talentos UdeC. Informe de evaluación y recomendaciones para fortalecer el Modelo Educativo Talentos UdeC». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2009.

Mathiesen, María E., Olga Mora Mardones y Gracia Navarro Saldaña. «Caracterización de la educación formal de los padres y madres de estudiantes identificados y no identificados con altas capacidades. Informe procesos de admisión a Talentos UdeC». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2005.

Navarro Saldaña, Gracia. «Análisis cualitativo de resultados del programa de apoyo a estudiantes con doble excepcionalidad». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2024.

——, 2024. «Análisis de testimonios integrantes de la comunidad Talentos UdeC». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.

——, 2024. «Percepción de ex alumnos sobre las actividades de coordinación estudiantil». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.

——, 2024. «Percepción de ex alumnos sobre las actividades de la red Alumni». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.

——, 2024. «Valoración del programa Talentos UdeC por parte de sus estudiantes». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.

——, 2023. «Percepción de profesores y familias, sobre los seminarios y conferencias en el tema Doble Excepcionalidad». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.

——, 2023. «Análisis informes procesos de admisión Talentos UdeC». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.

——, 2022. «Diseño y monitoreo de un proyecto de vida». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.

——, 2010. «Disposiciones para educar en el modelo Talentos UdeC». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.

——, 2009. «Modelo curricular Talentos UdeC, 2009». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.

——, 2004. «Informe MECESUP UCO0303». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.

——, 2003. «Informe de entrevistas a profesores y directivos de la provincia de Concepción». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.

Navarro Saldaña, Gracia y Diego Gaete Cser. «Análisis del proceso de admisión a Talentos UdeC 2022». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2022.

Navarro Saldaña, Gracia y Olga Mora Mardones. «Formulario Fundación Andes», postulación al concurso Programa educacional para escolares con talentos académicos en universidades regionales, Universidad de Concepción, 2003.

Navarro Saldaña, Gracia y María Gracia González Navarro. «Análisis del proceso de admisión a Talentos UdeC 2021». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2021.

Sandoval Cartes, Hania. «Modalidades para presentar resultados de aprendizaje en feria de Resultados Talentos UdeC». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2010.

## Anexos

### **Anexo N°1. Funciones docentes curso/taller Talentos UdeC año 2023-2024**

1. Diseñar un pre-programa de curso o taller, según corresponda, considerando las características de los niños y niñas con potencial de talento y con talento académico y el modelo educativo de Talentos UdeC; diagnosticar competencias de ingreso e identificar necesidades educativas especiales en los estudiantes y diseñar un programa definitivo que las considere.
2. Hacer clases que se ajusten al programa del curso o taller aprobado por la dirección del programa Talentos UdeC, durante la temporada en que éste se implementa, en modalidad presencial o virtual.
3. Planificar, desarrollar y evaluar con los estudiantes la presentación de resultados de aprendizaje e implementación de proyectos de servicio.
4. Entregar semanalmente a la dirección, la asistencia y desempeño de los estudiantes e informar oportunamente sobre necesidades o situaciones especiales que según su criterio les están afectando en los resultados de aprendizaje.
5. Evaluar y retroinformar a los estudiantes antes, durante y al final del proceso educativo y entregar oportunamente la información a la dirección de Talentos UdeC.
6. Participar en las jornadas de capacitación en el modelo educativo de Talentos UdeC: en capacitación inicial intensiva, de trece horas cronológicas y en un mínimo de cuatro de las jornadas ofrecidas en una temporada.
7. Trabajar cooperativamente con el equipo de gestión en búsqueda, implementación y evaluación de estrategias para apoyar a estudiantes con necesidades educativas especiales o con doble excepcionalidad y para el perfeccionamiento permanente y actualizado de académicos en la implementación del modelo educativo Talentos UdeC.
8. Entregar, oportunamente, la documentación necesaria solicitada por el equipo de Talentos UdeC en el marco de los procesos de rendición de cuentas.

### **Anexo N°2: Funciones coordinadores estudiantiles Talentos Udec. Año 2023-2024**

1. Colaborar con la dirección y las coordinaciones del programa en aspectos educativos, de identificación de estudiantes con potencial de talento académico y logísticos, necesarios para implementar el modelo educativo de Talentos UdeC en modalidad presencial u online, según las condiciones sanitarias o de seguridad para las personas.

2. Diseñar, implementar y evaluar, bajo la guía y supervisión de la dirección y coordinación académica, acciones para el logro de objetivos actitudinales y valóricos cuando los alumnos no están en clases con académicos o académicas.
3. Acompañar, cuidar y orientar a los estudiantes de manera presencial en los recintos universitarios, cuando no están a cargo de un(a) académico(a) o cuando un(a) académico(a) lo solicita, o virtualmente cada vez que se requiera y solicite de parte de la dirección del programa.
4. Atender de manera presencial o virtual a las necesidades de los(as) académicos(as) para implementar sus cursos y talleres en modalidad presencial o virtual.
5. Velar por el cumplimiento de la «Guía de Convivencia» de Talentos UdeC en los espacios físicos y virtuales a través de los cuales se implementa el modelo educativo.
6. Digitalizar información y colaborar en construcción de informes con la dirección y coordinaciones del programa.
7. Asistir y participar en las jornadas de capacitación presencial o virtual que la dirección del programa o coordinación académica solicite para su formación en competencias genéricas de estudiantes de pregrado en el modelo educativo UdeC, en el marco de la estrategia de aprendizaje y servicio, y para una mejor implementación del modelo educativo Talentos UdeC con los niños y niñas del programa (al menos cuatro por temporada de otoño y primavera y dos en verano).
8. Entregar, oportunamente, la documentación necesaria solicitada por el equipo de Talentos UdeC en el marco de los procesos de rendición de cuentas académicas y administrativo-financieras.

Para ser Coordinador Estudiantil del programa Talentos UdeC se requiere ser estudiante de pregrado de la Universidad de Concepción, con disposición al aprendizaje y servicio y a recibir retroalimentación en ello:

1. Aprendizaje de macro competencias genéricas (responsabilidad social, pensamiento crítico, comunicación interpersonal y trabajo en equipo interdisciplinario para emprender).
2. Servicio al programa Talentos UdeC a través del desempeño de las funciones anteriores

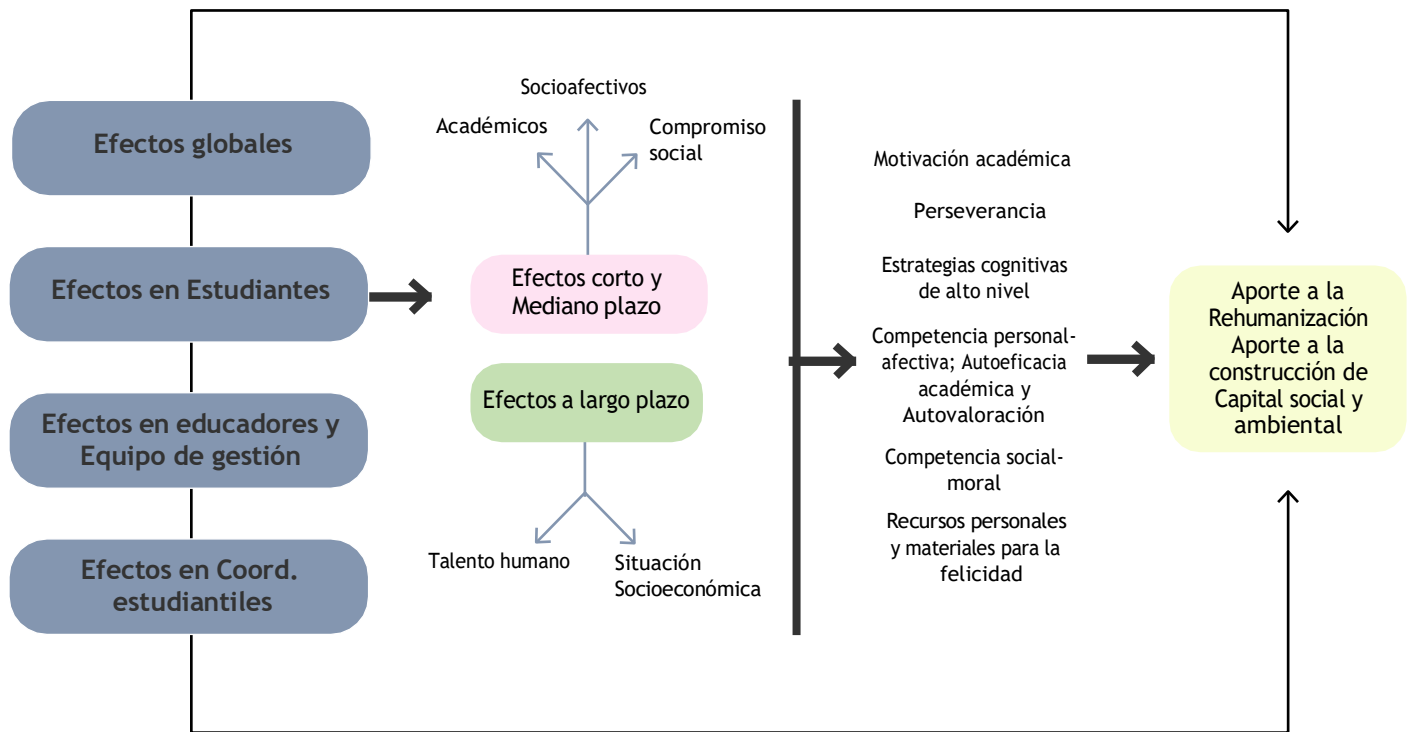


## ¿Para qué sirve un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular?

En este capítulo describo resultados del programa Talentos UdeC a partir de los cuales se puede determinar la utilidad de desarrollar, implementar y mantener programas psicoeducativos de enriquecimiento extracurricular. Sistematizo diferentes evaluaciones realizadas, las cuales se utilizaron en su momento tanto para identificar aspectos a mejorar como para difusión y compartir prácticas con otras organizaciones o programas similares.

Figura 1. Organización de contenido del capítulo

## EXPLORANDO EFECTOS



Atendiendo a que el concepto de altas capacidades refiere a un nivel intelectual superior, que no necesariamente implica el desarrollo o expresión del talento, el programa Talentos UdeC ofreció oportunidades educativas para fortalecer o desarrollar catalizadores intrapersonales y ambientales a fin de que la alta capacidad se manifieste como desempeño sobresaliente. Actualmente, está en consonancia con, y constituye un aporte, al Plan de Desarrollo de Talentos, presentado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. Este plan tiene como objetivo promover una cultura científica para que niños y niñas se conecten con la curiosidad y el asombro científico desde la primera infancia, tengan la posibilidad de convertirse en generadores de valioso conocimiento e invita a proyectar juntos los cambios necesarios, en todas las etapas formativas y laborales, para el desarrollo pleno del talento que genera y comparte conocimiento en nuestro país<sup>1</sup>.

De la implementación del modelo educativo Talentos UdeC se esperaba, en el corto plazo, resultados académicos, socioafectivos y de compromiso social. En la etapa adulta de los egresados se esperaría talento humano y algún efecto en su situación socioeconómica. Es decir, se esperaría que sus egresados sean personas motivadas académicamente, mantengan un trabajo perseverante y sostenido en el tiempo, dispongan de hábitos intelectuales o estrategias cognitivas de alto nivel, tengan autoeficacia académica, competencia afectiva-personal (autovaloración y modo de relación consigo mismo), competencia social-moral (modo de relacionarse con los demás y orientar las decisiones) y recursos personales para la felicidad (para la reducción de displaceres psicológicos). Finalmente, se esperaría que estas personas aporten a la rehumanización del mundo, a la construcción de capital social y ambiental, mediante la internalización de lo aprendido, y su aplicación en dinámicas familiares, en las relaciones interpersonales en general y en las organizaciones en las cuales participen.

<sup>1</sup> Gobierno de Chile, Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, «Plan de Desarrollo de Talentos» (2024). <https://www.minciencia.gob.cl/areas/fortalecimiento-sistema/plan-de-desarrollo-de-talentos/>



En este capítulo presento una síntesis acerca de los efectos del programa Talentos UdeC en las personas que participaron en parte o en la totalidad del período 2004-2023. Incluye investigaciones transversales y longitudinales realizadas desde el Programa y por investigadores externos. Considera, también, el informe externo del año 2013, correspondiente a la evaluación realizada desde el MINEDUC a través de una consultora. Además, presento algunos extractos de testimonios de quienes participaron en Talentos UdeC. Los resultados de algunos de estos estudios han sido publicados en revistas científicas, mientras que la mayoría de ellos no fueron publicados y se utilizaron para perfeccionar y actualizar el modelo educativo y sus actividades a fin de contribuir cada vez más a garantizar la actualización del potencial intelectual de las personas y mejorar su calidad de vida.

Durante el período de ejecución del Programa, los procesos investigativos no contaban con la misma rigurosidad en las normas éticas para el uso y publicación de los datos. Ante los temores expresados por las familias, quienes explícitamente plantearon que no querían que sus hijos e hijas fuesen sujetos de investigación, las personas responsables que formamos el primer equipo de trabajo, acordamos que la información relacionada con los estudiantes no se difundiría fuera de Talentos UdeC y que las investigaciones se utilizarían solo para mejorar el modelo educativo. Con el paso de los años se logró el consentimiento de las familias y asentimiento de los estudiantes para publicar resultados de investigaciones realizadas por el equipo de trabajo, la primera de ellas con los resultados de un proyecto que fue financiado por Fondecyt. Luego vinieron algunas tesis de pre y postgrado y otras investigaciones autofinanciadas.

Respecto de los resultados de Talento UdeC para el período 2004 y 2023, ambos inclusive, en términos de participación se contó con un total de 1.586 estudiantes, quienes se mantuvieron en las temporadas durante distintos años. Cada año ingresaba un promedio de 83 estudiantes nuevos y el promedio de estudiantes por año fue de 283. La sumatoria de estudiantes de cada año da un total de 5.343 atenciones a estudiantes de la región en el período mencionado. Así también, participaron 1.577 familias (padres, madres u otros familiares) y 9 personas de organizaciones responsables de la crianza de estudiantes. Además, participaron 239 educadores a cargo de cursos y talleres en Talentos UdeC e, indirectamente, participaron los profesores y equipos directivos de colegios de los cuales provenían los estudiantes, a quienes se ofrecía anualmente actividades de capacitación gratuitas y de participación voluntaria.

Los resultados de Talentos UdeC han sido evaluados de diferentes formas, en diferentes momentos y en diferentes cohortes de estudiantes, enfocado en los estudiantes, en las familias, en educadores e integrantes del equipo de trabajo. Para ello, realizamos investigación cualitativa, cuantitativa y mixta con instrumentos como encuestas, cuestionarios, test, pautas de observación, pautas de entrevista de respuesta oral o escrita. Los instrumentos fueron aplicados de manera presencial, en forma telemática, por vía telefónica o a través de correo electrónico.

Los resultados en estudiantes se han clasificado en tres categorías de efectos: cognitivo-académico, socioafectivos-personales e interpersonales y económicos.

En las páginas que siguen se presenta el análisis, síntesis e integración de información obtenida mediante diferentes estudios. Para facilitar la lectura, se presenta en cuatro subapartados: efectos globales de la participación en el Programa; efectos en estudiantes que participaron en el Programa; efectos en educadores (profesionales que participaron en el Programa) y efectos en coordinadores estudiantiles (estudiantes de pregrado que participaron en el Programa).



## Efectos globales de la participación en el programa Talentos UdeC

El Ministerio de Educación de Chile encargó una evaluación externa de todos los programas universitarios de educación de talentos existentes en el país. El informe publicado el año 2013, a cargo de la consultora Asesorías para el desarrollo, concluyó las fortalezas y debilidades del programa Talentos UdeC. Entre las fortalezas destacó la percepción de efectos en términos de aportes que hace a los estudiantes y a sus familias, específicamente en el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, la existencia del desarrollo de un sentido de futuro en los estudiantes, asociado al ingreso a una carrera universitaria y la posibilidad brindada a más del 80 % de los estudiantes del sistema comunal de educación de ingresar a casas de estudios superiores pertenecientes al Consejo de Rectores. Otra de las fortalezas destacadas fueron los altos niveles de satisfacción de estudiantes y apoderados con lo que el Programa ofrecía, con la oferta educativa del Programa y con la calidad del equipo docente, destacando la preocupación y buen trato recibido.

Entre las debilidades, señalaron: la falta de instancias formales de interacción individual con las familias para informar acerca del resultado de sus hijos(as); una relación menos fluida con los establecimientos de educación secundaria (educación media en Chile) que con los establecimientos de educación primaria (educación básica en Chile), lo que se atribuyó, por parte de los profesores entrevistados, a que los procesos de identificación se realizaban en educación primaria, oportunidad en que se trabajaba directamente con los profesores y que esto no ocurría con los de educación secundaria, pues ellos solo recibían a estudiantes que ya estaban participando en Talentos UdeC, y dificultades para la planificación presupuestaria y el financiamiento del Programa, debidas, fundamentalmente, al desfase que se generaba entre el inicio de las actividades académicas (marzo) y la entrega de información por parte de MINEDUC respecto del número de becas asignadas y en la entrega de los recursos (octubre o noviembre)<sup>2</sup>. Esta información fue considerada para fortalecer todos los ámbitos de la gestión del Programa en los siguientes diez años.

El año 2024 se realizó una investigación enfocada en los testimonios de personas que participaron en el Programa con diferentes roles durante uno o más años dentro del período comprendido entre el año 2004 y 2023. El análisis cualitativo demostró que Talentos UdeC es percibido como un programa innovador, coherente y de excelencia, en el cual se educa integralmente a las personas que participan y no solo a los estudiantes. Tiene algunas características específicas en su práctica cotidiana que lo convierten en un factor protector para el desarrollo y la salud mental. Es percibido como una comunidad educativa que educa con calidad y equidad y es una fuente de placer y bienestar para quienes participan, generando vivencias que ayudan a encontrar sentido a la vida y favorecen la actualización y desarrollo del potencial. La información obtenida permitió construir doce categorías específicas acerca de la experiencia en Talentos UdeC. A continuación, nomino cada una y presento dos o tres extractos de testimonios que representan la categoría y, en el capítulo 4, transcribo algunos extractos de testimonios, sin asociar a nombres<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Asesorías para el desarrollo, «Estudio Evaluación de la Implementación del Programa de Promoción de Talentos Académicos en Escuelas y Liceos Municipales», 2013. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18387>

<sup>3</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Talentos UdeC, desde la experiencia de sus participantes; un análisis de testimonios». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2024.

## Comunidad educativa de aprendizaje

*«Viví por varios años lo que significa realmente formar parte de una comunidad educativa, crecíamos juntos con la guía de la directora y ayudábamos a crecer a otras personas, a nuestros estudiantes y compañeros de trabajo.»*

*«Aprendí tanto o más de lo que pude mostrar a los alumnos y me impresionaron los avances que ellos tuvieron.»*

*«Esta perspectiva integral transforma tanto a los estudiantes como a los docentes, creando un ambiente humano excepcional que marca una diferencia significativa en la experiencia educativa.»*

## Calidad y equidad

*«Claramente el Programa cumple con unos de los desafíos socioeducativos más importantes aquel de... igualar la cancha usando a los mismos jugadores.»*

*«En el afán de cumplir a cabalidad con su propuesta y objetivos se transformó en una comunidad de aprendizaje, teniendo a los estudiantes como eje central, se fueron sumando acciones con los padres y madres, con los profesores de los colegios, con los coordinadores estudiantiles y con los profesores del Programa, es una mirada que integra todos los factores que pudieran estar involucrados en lograr que los aprendizajes sean efectivos.»*

## Fuente de bienestar/felicidad

*«Agradezco a las personas que vieron algo en mí y me permitieron ser parte del Programa, el cual, en mi opinión, mejora nuestras vidas.»*

*«En mi vida hay un antes y un después de haber participado en Talentos, y que mis últimos dos años han estado cargados de grandes momentos de autorrealización gracias a lo que Talentos UdeC, y las personas que lo componen me han brindado, tanto a nivel personal como profesional.»*

*«Ser parte del programa Talentos UdeC es pertenecer a una comunidad comprometida con sus pares y, por sobre todos, con los niños y jóvenes que se están formando. La calidad humana de los profesionales, jóvenes y estudiantes que constituyen el Programa, hacen que sea un agrado ser parte de él.»*

## Educa integralmente

*«Talentos UdeC representa un modelo educativo completo, innovador y transformador, que no solo se centra en la transmisión de conocimientos, sino también forma individuos conscientes y socialmente responsables, preparados para enfrentar los desafíos del mundo actual con amor, confianza y responsabilidad.»*

*«...junto con entregar el contenido disciplinar, se trabajan en forma consciente los objetivos socioafectivos, transversales y de autorregulación del aprendizaje, de tal forma que los estudiantes puedan sentir el aula como un lugar seguro en el que todos quieren aprender y soñar con un mundo mejor.»*

## Vivencia significativa

*«Existieron dos instancias que me marcaron profundamente, incluso cambiando mi perspectiva acerca del conocimiento, del respeto y, sobre todo el significado de humildad: café docente y jornada de capacitación.»*

*«Convertirse en docente del Programa implica establecer un vínculo profundo con el crecimiento de los estudiantes, capacitándolos para ser agentes de cambio comprometidos con el progreso social.»*

*«Me dio una nueva perspectiva, me enseñó a observar, a fortalecerme para ayudar a otros y me proporcionó las herramientas para crear y ser un agente de cambio en una sociedad más justa y emocionalmente comprometida.»*

## Enriquecimiento, factor de protección para el bienestar personal/social

*«El Programa no se siente, solamente, como algo enriquecedor para los niños que forman parte de él, también lo es para los profesores, coordinadores y en general todo el equipo.»*

*«Todos hemos tenido que ir aprendiendo de a poco, probando cosas nuevas, avanzando en nuestras metas personales, haciendo cosas que nunca pensamos capaces de hacer... pero se logra, con harto esfuerzo y esperanza en que vamos por buen camino.»*

*«Nunca imaginé que existiría un enfoque educativo tan completo, que no solo enfatizara el desarrollo de habilidades cognitivas, sino también socioemocionales y que nos inspirara a servir a la comunidad con lo que aprendemos.»*

## Perfeccionamiento, dinamismo e innovación

*«...La idea del perfeccionamiento constante, si bien es una actitud que me he propuesto tener en mi desarrollo personal y profesional, en el Programa se comparte esa idea y se aplica en diversas actividades, formación para docentes, familia y colaboradores, también se puede apreciar en la búsqueda de una metodología que fuese adecuada para los objetivos del Programa ...»*

## Desafío y colaboración

*«Ha sido un gran desafío... cada clase ha constituido un reto a la creatividad.»*

*«Este transitar por las diversas metodologías implicaba un desafío personal por dominar cada una de estas, desafío planteado por los mismos estudiantes de acuerdo a sus características y por el Programa.»*

*«...uno se sienta parte de un círculo virtuoso en el que el traspaso de conocimientos es bilateral ya que no solo aprenden los estudiantes, sino también los profesores de sus pares, de los niños y el equipo directivo, que el modelo de capacitación constante nos entrega herramientas nuevas que permiten mejorar el desempeño en cada clase.»*

*«La experiencia ha sido tremendamente enriquecedora, no solo por el compartir de saberes en ambas vías, sino, además, porque la comunidad existente apoya y alimenta el crecimiento a los y las estudiantes con*

*dobles excepcionalidades, en varias dimensiones: cognitivo, socio afectivo y servicio a la sociedad.»*

*«Mi tiempo en Talentos ha sido extenso y lleno de desafíos, experiencias inolvidables y de mucho crecimiento personal.»*

### Implementación de lo declarado, aplicación de lo aprendido

*«Cada sábado es una instancia en la que se construyen recuerdos perdurables, en que se establecen y fortalecen vínculos, se profundiza en nuevos conocimientos y se desarrollan habilidades para la vida.»*

*«...esto no es algo que sucede por coincidencia, sino que, al formar parte del equipo, uno es capaz de entender que el esfuerzo que se hace día a día busca contribuir a que esto sea real.»*

*«Gracias a lo vivido como docente, he podido ser una mejor profesional en el área de la arquitectura y el urbanismo, aplicando lo aprendido en lo cotidiano por medio de la responsabilidad social.»*

### Promueve relaciones y vínculos

*«Me refiero al componente humano, en las interacciones día a día, en la preocupación genuina de cada miembro del equipo por las personas con las cuales comparte. Este sello que hace referencia a la calidad de los vínculos que se establecen entre quienes forman parte de Talentos, es para mí una de las razones por las cuales un programa como este cambia la vida de las personas.»*

*«Creo que para quien se integra a Talentos UdeC uno de los componentes que más llama la atención en primera instancia, es el nivel de cariño que la mayor parte de los estudiantes, exestudiantes, colaboradores y excolaboradores tienen al Programa y las personas que lo componen.»*

*«...trabajar con estos estudiantes genera necesariamente vínculos de afecto ya que los alumnos se ven reflejados en sus profesores, transformándose en modelos positivos para ellos, pero para poder generar esta conexión de afecto requiere, en mi experiencia, permitir que los estudiantes te conozcan no solo como profesora, sino también como persona.»*

### Ayuda a encontrar sentido

*«...dando un nuevo sentido a mi vida y a quien quiero ser.»*

*«El Programa fue mi misión de vida desde el año 2013 hasta el año 2022.»*

*«Me ha permitido encontrar un propósito como profesional y sentir que lo que día a día hago, por más mínimo que pueda parecer, tiene un impacto sobre la vida y formación de jóvenes que podrán contribuir en un futuro a la sociedad.»*

## Ayuda a la autovaloración y autoeficacia

*«Formar parte de este Programa ha sido una oportunidad para fortalecer mi autoeficacia; lo cual no hubiese podido hacer solo y sin el apoyo de una jefatura y un equipo que siempre confiaron en lo que yo podía entregar.»*

*«Por primera vez en mi vida me sentí parte algo, parte importante de algo.»*



## Efectos en estudiantes

### Efectos académicos-cognitivo en estudiantes

Según el modelo educativo Talentos UdeC, se espera que los estudiantes logren aprendizaje académico-cognitivo, este aprendizaje se puede constatar mediante indicadores de resultados, cuantitativos y cualitativos. Entre los indicadores están aquellos que se relacionan con: (a) el aprendizaje significativo y profundo de los contenidos disciplinares de cursos y talleres, reflejado en el porcentaje de logro de resultados de aprendizaje en cada temporada; (b) las creencias, expectativas y aspiraciones de logro académico; (c) los resultados en la prueba de selección universitaria y el acceso a educación superior; (d) el rendimiento o desempeño académico escolar; (e) la adquisición de hábitos de trabajo intelectual o utilización de una combinación de estrategias de pensamiento que incluyen desde las más simples a las más complejas; (f) la motivación por el aprendizaje; y (g) el desempeño en lenguaje o vocabulario y en matemática.

### Resultados de aprendizaje en cada temporada

En la siguiente tabla presento los resultados globales de aprendizaje, como porcentaje promedio de logro anual de indicadores para los estudiantes de cuatro años académicos diferentes.

Tabla 1. Porcentaje de logro promedio de resultados de aprendizaje

Año académico	Cantidad de estudiantes	Logro resultados globales de aprendizaje
2005	201	84 %
2010	253	88 %
2015	244	82 %
2020	317	80 %

### Resultados en la prueba de selección universitaria (PSU)

Se hizo el análisis de los resultados obtenidos por los alumnos que participaron en Talentos UdeC, por uno o más años, en los procesos de admisión universitaria realizados entre los años 2006 y 2012. Para el cálculo de los

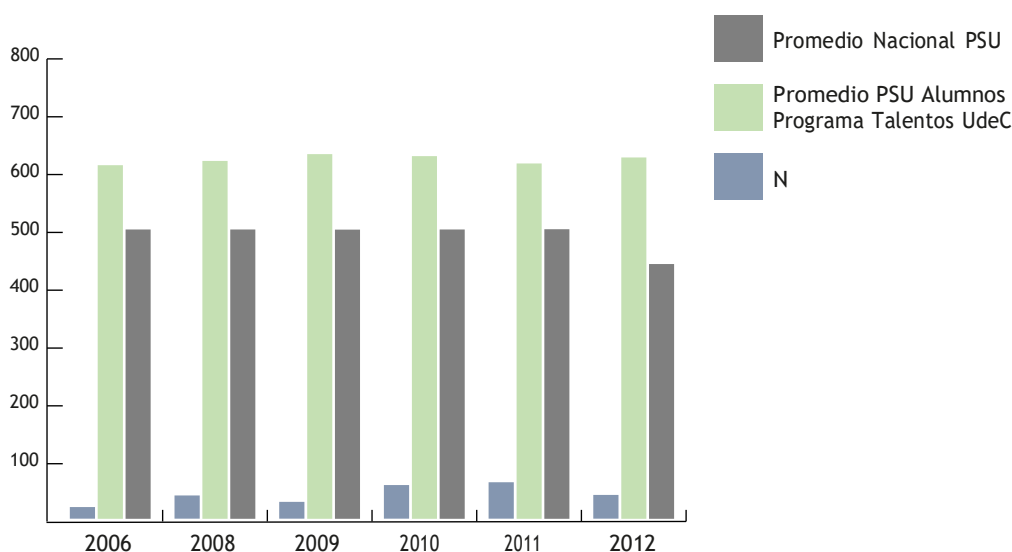
promedios nacionales y de los promedios de alumnos egresados se utilizaron los documentos publicados por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), perteneciente a la Universidad de Chile<sup>4</sup>. A continuación, en la tabla 2, se presenta la cantidad total de personas incluidas en la muestra según el proceso de admisión correspondiente a su egreso de cuarto medio, el resultado promedio obtenido por los egresados del programa Talentos UdeC entre la prueba de lenguaje y comunicación y la prueba de matemáticas y, en la última columna, se expone el promedio nacional obtenido en aquellas pruebas.

Tabla 2. Resultados PSU 2006-2012 en una muestra de 251 estudiantes

Año proceso admisión	Cantidad estudiantes	Promedio PSU alumnos Talentos UdeC	Promedio nacional PSU
2006	20	611,53	500,3
2008	40	618,81	500,15
2009	29	630,53	500,05
2010	58	627,15	500,35
2011	63	614,49	500,65
2012	41	624,89	440,45

En el gráfico 1 es posible apreciar los puntajes promedio obtenidos en la PSU de lenguaje y matemática tanto por los alumnos egresados a nivel nacional como por los alumnos egresados de Talentos UdeC, para los seis años considerados en el estudio. Cabe destacar, que en el año 2007 el Programa no tuvo estudiantes que egresaron de la educación secundaria. Los alumnos que participaron en el Programa obtuvieron en promedio 130,91 puntos por sobre el promedio nacional<sup>5</sup>.

Gráfico 1. Promedios PSU por año: alumnos nacionales versus Talentos UdeC



<sup>4</sup> Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), Universidad de Chile. <https://demre.cl/estadisticas/informe-tecnico>

<sup>5</sup> Gracia Navarro, Fernando Huenumilla, Hania Sandoval y Ricardo Rojas, «Informe de análisis Puntajes PSU en 251 estudiantes que participaron en Talentos UdeC». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2012.



La permanencia en el programa Talentos UdeC se relaciona con un mayor rendimiento en la PSU y con una disminución en la brecha según tipo de colegio de procedencia del estudiante (particular pagado, particular subvencionado o municipal). Esto constituye un indicador del aporte de Talentos UdeC a la equidad en la educación que se imparte en la región del Biobío. A continuación, se presenta el gráfico 2 con datos de una muestra de 50 estudiantes del año 2010 y el gráfico 3 con la relación entre puntajes PSU y permanencia en Talentos UdeC en la misma muestra<sup>6</sup>.

Gráfico 2. Promedios Talentos UdeC y promedios nacionales por tipo de colegio

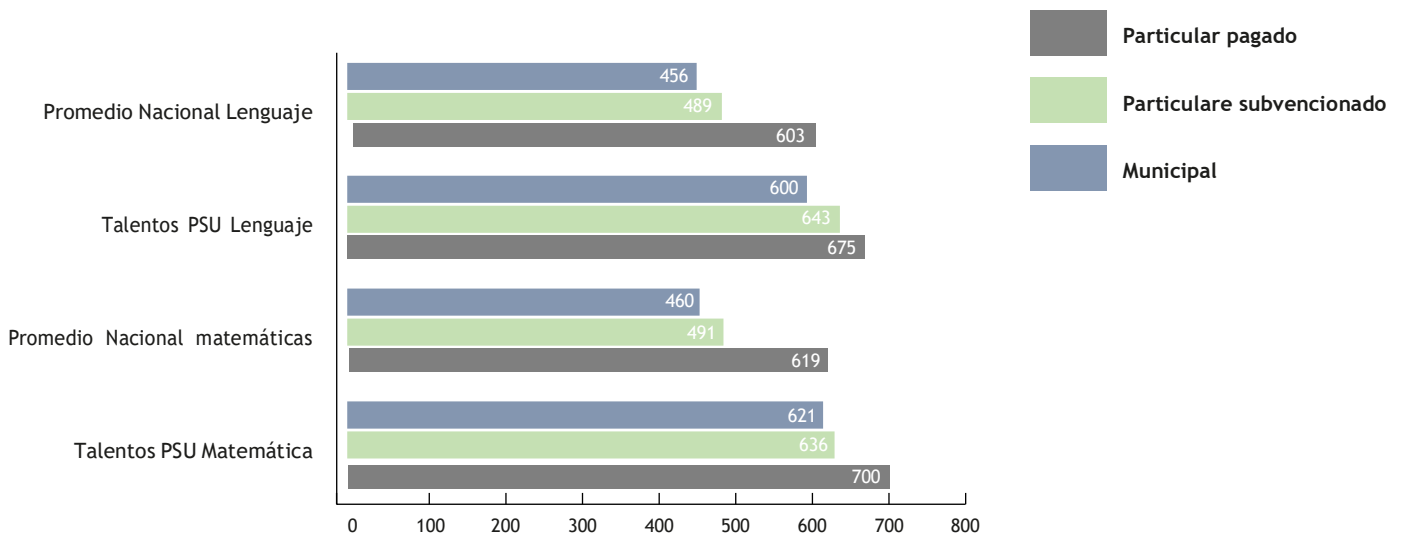
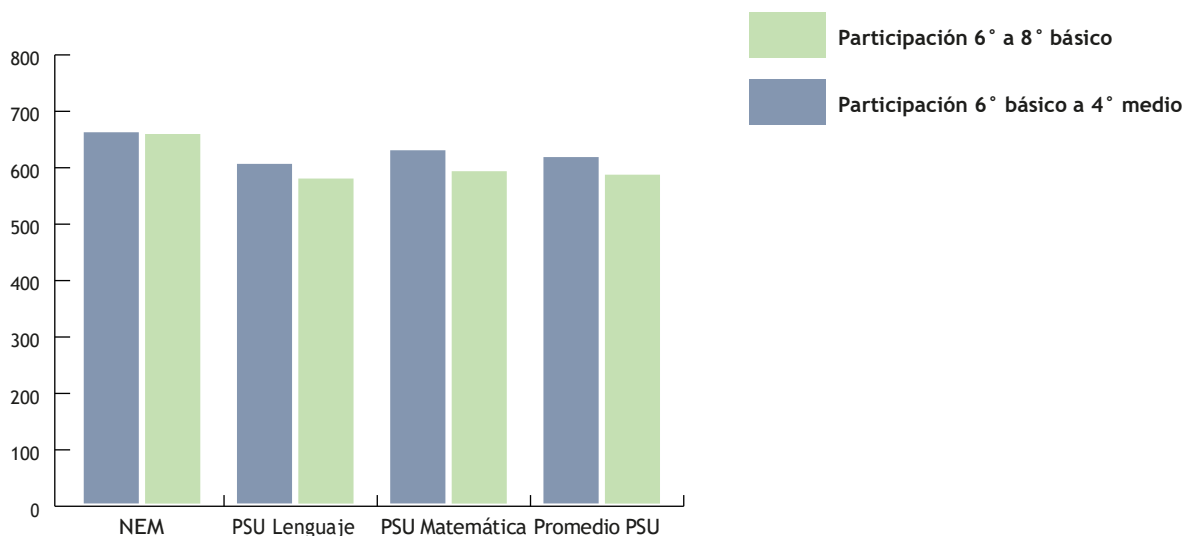


Gráfico 3. Promedio puntaje PSU y permanencia en Talentos UdeC



<sup>6</sup> Gracia Navarro, Fernando Huenumilla y Hania Sandoval, «Relación entre puntajes PSU 2008-2010 y años de participación en Talentos UdeC, en una muestra de 50 estudiantes», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2010.

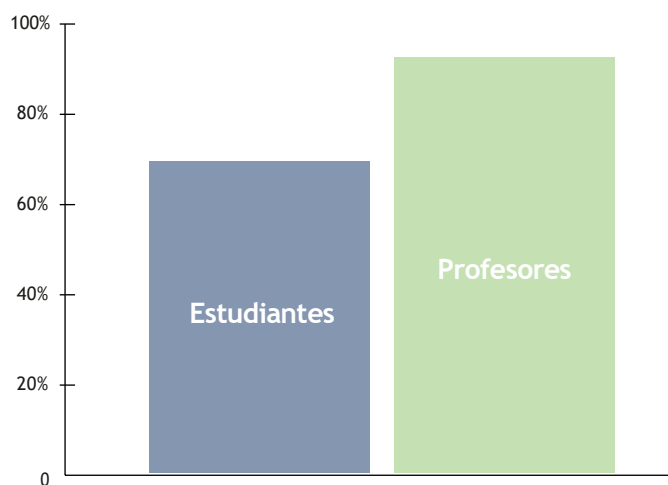
## Capacidad cognitiva o capacidad para pensar

### Creencias sobre el efecto de la participación en el Programa.

Las creencias, expectativas y aspiraciones son constructos mentales que repercuten en las personas a nivel cognitivo, afectivo y conductual en el comportamiento e interacción con los demás y, por consiguiente, en el proceso educativo y sus resultados. Las creencias son constructos asociados a las ideas personales, son un tipo de conocimiento acerca de un objeto, las cuales tienen un valor afectivo y se justifican sin rigor alguno. Las expectativas aluden a lo que la persona cree que ocurrirá en el futuro dadas las tendencias actuales, no lo que se desea que ocurra, ni lo que se está dispuesto a hacer para ello. Las aspiraciones por su parte, se refieren a las representaciones que hacen las personas y los grupos acerca del estado de las cosas, personales o sociales, que desean para el futuro.

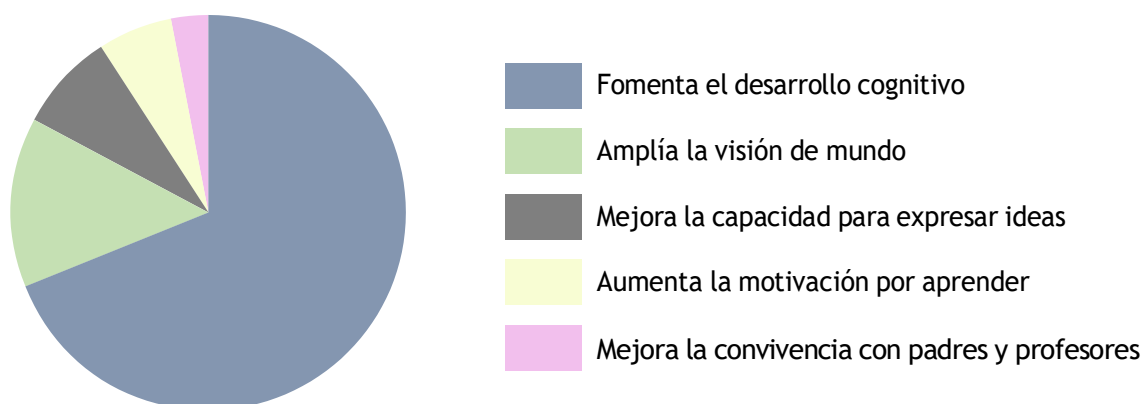
Con la finalidad de conocer creencias, expectativas y aspiraciones en participantes del programa Talentos UdeC se realizó un estudio cuali-cuantitativo, mediante encuestas de respuesta abierta, en 246 estudiantes de Talentos UdeC que participaron en el año 2009 en el Programa y a sus respectivas familias (padres, madres o cuidadores). Además, se encuestó a 237 profesores de colegio de estudiantes que participaron en Talentos UdeC en uno o más años, durante el período 2004-2009. Las respuestas se analizaron cualitativamente, a partir de las cuales se construyeron y describieron categorías, reportando el porcentaje de respuestas en cada una<sup>7</sup>. Los resultados del estudio mostraron que el 92 % de los profesores y el 69 % de los estudiantes señalaron creer que la participación en Talentos UdeC influía en la capacidad de pensar, ya sea porque mejoraba el desarrollo intelectual o cognitivo o porque mejoraba la motivación académica, dado que ampliaba la visión de mundo, mejoraba la capacidad para expresar ideas o mejoraba la convivencia del alumno con su familia y educadores. Esto se representa en los gráficos 4 y 5.

Gráfico 4. Personas que creen que la participación en Talentos UdeC influencia la forma de pensar de los estudiantes



<sup>7</sup> Gracia Navarro et al., «Creencias, expectativas y aspiraciones de los(as) alumnos(as), padres o tutores y profesores asociadas a la participación del alumno(a) en el programa de enriquecimiento extracurricular Talentos UdeC», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2010.

Gráfico 5. Argumentos de los profesores para fundamentar la influencia de Talentos UdeC en la capacidad de pensar de los(as) estudiantes.



### Percepción de exalumnos sobre el efecto del programa Talentos UdeC.

Otro estudio exploró el efecto percibido de la participación en el Programa en el desarrollo académico-cognitivo de 141 jóvenes que participaron en Talentos UdeC por uno o más años, durante su etapa escolar. A fines del año 2020, se aplicó un cuestionario, de elaboración propia, para evaluar la percepción de aprendizajes académicos y la percepción de aportes de la participación en el Programa al aprendizaje académico-cognitivo en exalumnos de más de veinte comunas de las regiones del Biobío y de Ñuble. Se realizaron análisis descriptivos y de correlación, y se exploró el efecto de variables sociodemográficas en la percepción y atribución de aprendizaje académico-cognitivo del Programa<sup>8</sup>.

Los resultados mostraron que el 85 % de los exalumnos encuestados reportaron una percepción positiva sobre el nivel de aprendizaje académico-cognitivo logrado tanto en sus hábitos de trabajo intelectual (en actividades académicas y recreativas) como en la motivación por el aprendizaje y sobre el aporte que su participación en el Programa hizo a estos logros. Los resultados mostraron, también, que existían diferencias significativas relacionadas al tiempo de permanencia de la persona en el Programa y a su nivel educativo al momento de responder la encuesta: quienes participan dos o más años en el Programa percibían mayores aportes, así como también quienes completaron la educación superior, a diferencia de quienes no la completaron o no realizaron estudios superiores.

A diferencia de estudios realizados en otros países, este estudio demostró que los resultados de la participación en el Programa no difieren según el estrato socioeconómico o nivel de vulnerabilidad económica de los participantes. Esto estaría evidenciando su aporte no solo a la inclusión educativa de personas con altas capacidades, sino también a disminuir la inequidad de la educación que se había señalado por diferentes investigadores. Este estudio mostró, además, que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en la percepción de aprendizaje académico-cognitivo ni en la percepción de aportes del Programa a estos aprendizajes, lo que podría estar reflejando que el modelo educativo aporta a disminuir la brecha de género en la educación.

<sup>8</sup> Gracia Navarro Saldaña et al., «Efecto percibido de un programa de enriquecimiento extracurricular en el aprendizaje académico-cognitivo de sus estudiantes», *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 18, no 2 (2024).

Por otra parte, los resultados de esta investigación mostraron diferencias significativas entre exalumnos que completaron la educación superior y aquellos que no la completaron en la autopercepción de motivación por el aprendizaje y en la percepción de aportes de la participación en el Programa a ello. Este resultado podría estar indicando que uno de los aportes significativos de la participación en el Programa está en favorecer la motivación que se requiere para completar estudios superiores. Además, estaría relevando la necesidad de abordar sistemáticamente la autorregulación del aprendizaje no solo en los programas de enriquecimiento extracurricular para estudiantes de educación primaria y secundaria, sino también en la educación superior.

## Desempeño o rendimiento académico escolar

Creencias de estudiantes, familias y profesores.

El 69 % de los estudiantes, el 80 % de sus profesores del colegio y el 93 % de sus padres, madres o tutores de la muestra evaluada, en el año 2009, reportaron creer que el Programa influía positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes que participaron<sup>9</sup>. En el gráfico 6 se especifican los argumentos que dieron los estudiantes y en el gráfico 7, los argumentos que dieron los profesores al respecto.

Gráfico 6. Creencias de estudiantes sobre las razones por las cuales la participación en el Programa influye en su rendimiento académico.

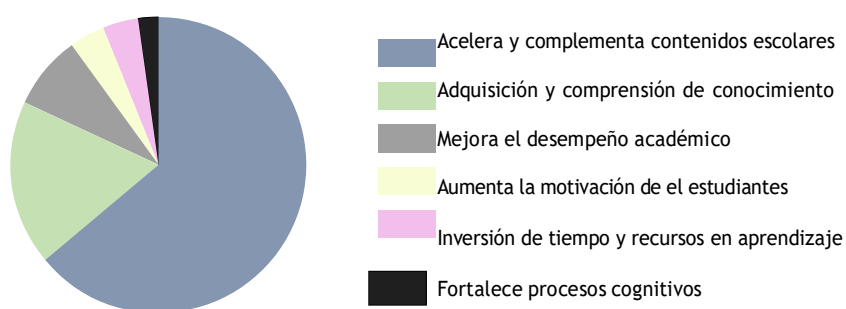
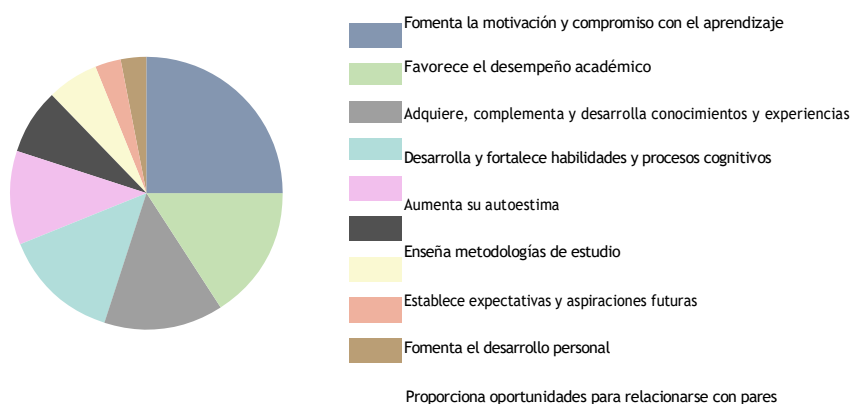


Gráfico 7. Creencias de profesores sobre las razones por las cuales la participación en el Programa influye en el rendimiento académico de los estudiantes.



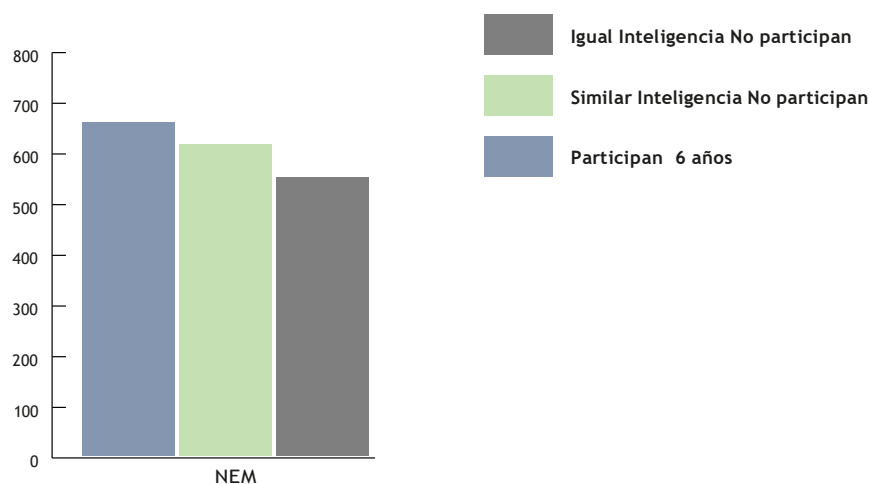
<sup>9</sup> Véase la nota 7.

## Promedio de calificaciones o notas de educación secundaria.

En todos los procesos de admisión a Talentos UdeC hubo cuatro grupos de estudiantes. Aquellos estudiantes que no fueron identificados con altas capacidades; aquellos que fueron identificados con altas capacidades (percentil 90 o superior en test de matrices progresivas de Raven) y decidieron no participar en el Programa; aquellos estudiantes con similar inteligencia cuyo desempeño en las pruebas de admisión estuvo uno o dos puntos bajo el puntaje de corte para tener financiamiento para participar y no pudieron ingresar; y aquellos que fueron identificados con altas capacidades y participaron en el Programa (uno a dos, tres o seis años).

Para identificar y clasificar estos cuatro grupos, según su situación en el período 2005-2010, se realizó una investigación a las personas que fueron evaluadas en el año 2004 y 2005. Los resultados mostraron que los 37 estudiantes que participaron durante seis años en Talentos UdeC alcanzaron promedios de notas de educación secundaria (NEM) significativamente superiores a los estudiantes que, teniendo la misma capacidad intelectual, decidieron no participar en el Programa y superior a quienes, teniendo similar inteligencia, no pudieron participar. Es probable que en aquellos estudiantes que pudiendo participar decidieron no hacerlo, existan algunos factores socioafectivos que influyeron en esa decisión, los que a su vez pueden haber influido en su desempeño académico en el colegio<sup>10</sup>. Lo expresado en este punto se representa en el gráfico 8.

Gráfico 8. Comparación NEM según situación 2005-2010



## Desempeño en lenguaje o vocabulario y en matemática.

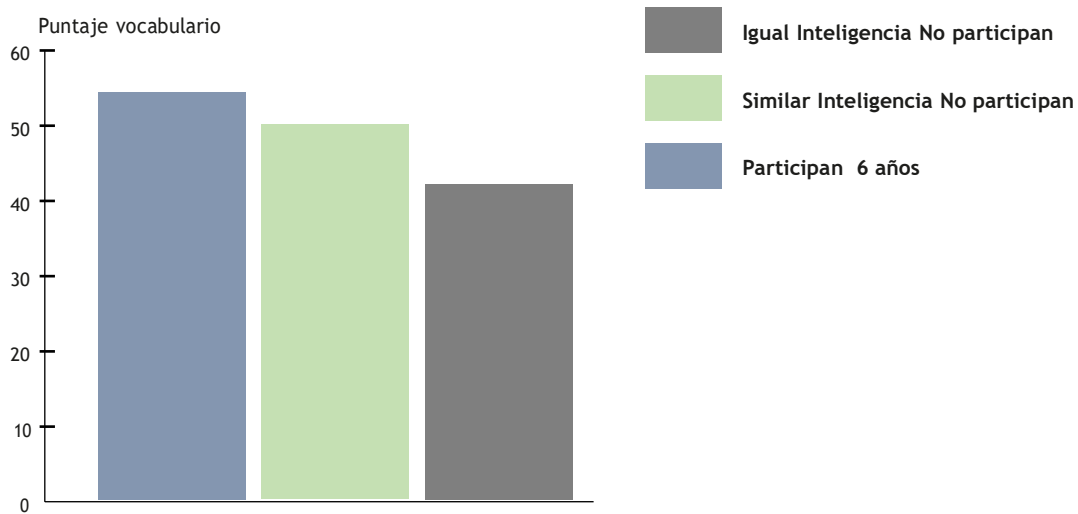
En la misma muestra se evaluó el nivel de vocabulario de los estudiantes utilizando el Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI-R), de Echeverría, Herrera y Segure (2002), y se encontraron resultados similares a los anteriores. Es decir, los estudiantes que participaron seis años en Talentos UdeC alcanzaron promedios en vocabulario significativamente superiores a los de quienes, teniendo igual o similar inteligencia, no participaron en el Programa<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> María Elena Mathiesen et al., «Incubando capital humano regional: evaluación longitudinal de un programa extra-curricular universitario, para estudiantes de establecimientos municipales de alto potencial académico», Proyecto Fondecyt N° 1100260 (2010-2011).

<sup>11</sup> José Manuel Merino et al., «Efectos del programa Talentos en el desarrollo cognitivo y socio-emocional de sus alumnos», *Estudios Pedagógicos* 40, no 1 (2014): 197-214, doi: 10.4067/S0718-07052014000100012

Esto queda representado en el gráfico 9.

Gráfico 9. Comparación de puntajes en vocabulario según situación 2005-2010



Además, se comparó, según la situación de participación 2005-2010, los promedios en las pruebas de selección universitaria (PSU) de lenguaje y de matemática en una muestra de 50 estudiantes. Los resultados se presentan en los gráficos 10 y 11. Los estudiantes que participaron seis años en Talentos UdeC alcanzan promedios, en las respectivas pruebas, significativamente superiores a los de quienes, teniendo igual o similar inteligencia, no participan en el Programa. Estos resultados constituyen un indicador de que participar en Talentos UdeC contribuye a la equidad en la educación de la región del Biobío: la permanencia en el Programa se relaciona a un mayor rendimiento PSU y con una disminución en la brecha según tipo de colegio de procedencia del estudiante.

Gráfico 10. Promedios PSU de lenguaje según situación 2005-2010

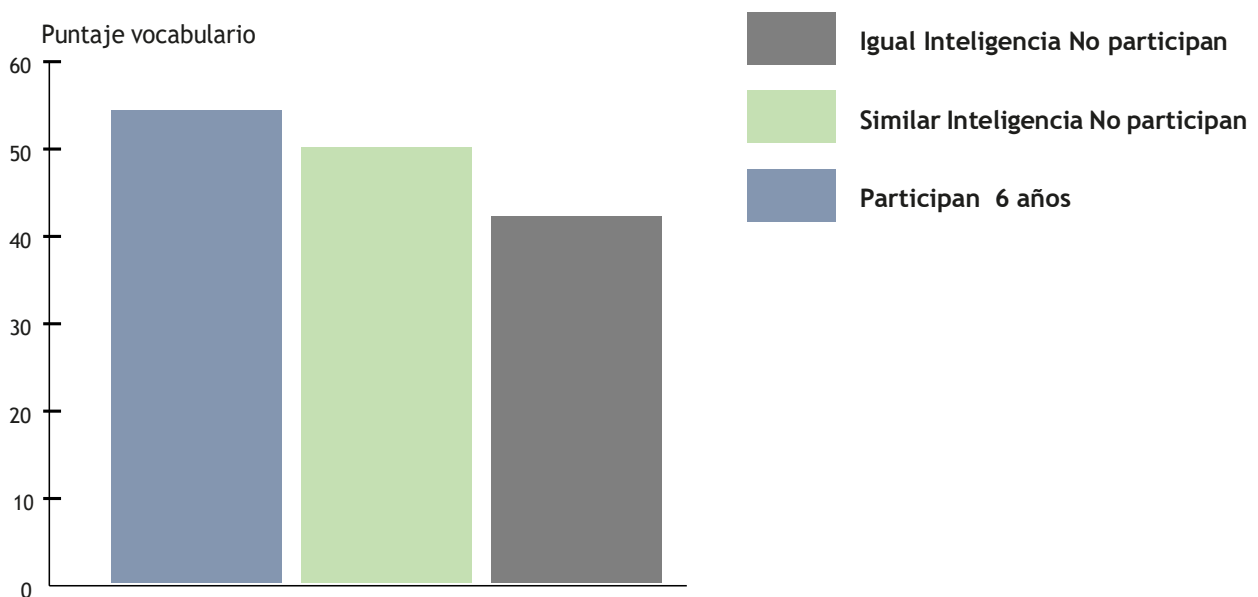
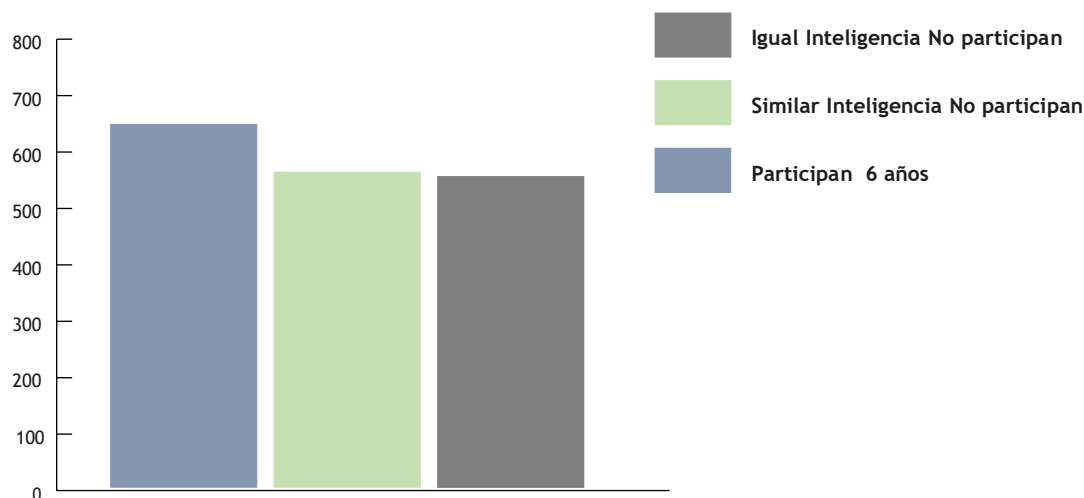


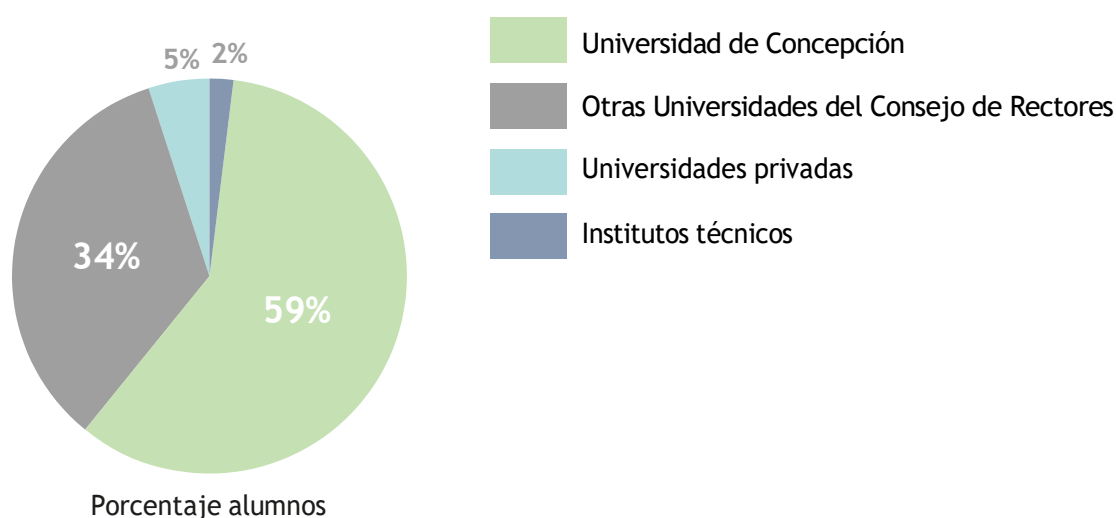
Gráfico 11. Promedios PSU de matemática según situación 2005-2010



### Acceso a educación superior.

El 96 % del total de personas que participaron en Talentos UdeC ingresaron a la educación superior. Según datos del año 2012, en una muestra de 251 estudiantes egresados del Programa, hasta ese año, el 82 % ingresó a la educación superior luego de rendir por primera vez la prueba de admisión<sup>12</sup>. De ese porcentaje, un 93 % ingresó a universidades chilenas del Consejo de Rectores. Otros resultados obtenidos el año 2023 mostraron que un 8 % de quienes habían egresado de Talentos UdeC al año 2012, ingresaron a la educación superior uno o dos años después y un 6 % ingresó en un período de diez años posteriores a su egreso del Programa<sup>13</sup>. En el gráfico que sigue, se presenta la distribución de estudiantes por su ingreso a la educación superior, en su primer proceso de postulación a las universidades.

Gráfico 12. Distribución de estudiantes que ingresan a la educación superior en su primer año de postulación



<sup>12</sup> Gracia Navarro Saldaña, Fernando Huenumilla, Hania Sandoval y Ricardo Rojas, «Puntajes PSU en 251 estudiantes que participaron en Talentos UdeC», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2012.

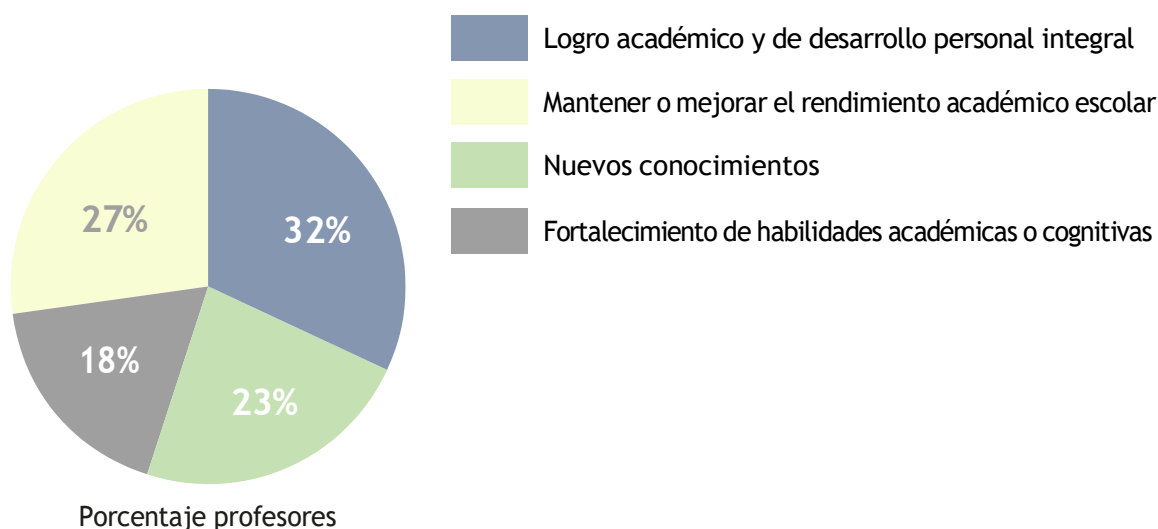
<sup>13</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Talentos UdeC: Informe de seguimiento», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2022.

## Expectativas de los profesores del colegio.

Se realizaron dos estudios, uno el año 2009 y otro el año 2020, y un análisis comparativo de los resultados en el año 2024. El primer estudio se realizó en una muestra constituida por 60 profesores de colegio de niños, niñas y jóvenes que cursaban entre sexto año de educación primaria y cuarto año de educación secundaria en un establecimiento educacional de la provincia de Concepción y que participaban en el programa Talentos UdeC. Se les planteó una pregunta de respuesta abierta sobre expectativas de la participación de su alumno(a) en el programa Talentos UdeC y se hicieron análisis cualitativos de las respuestas<sup>14</sup>.

Los resultados del primer estudio mostraron que la totalidad de los profesores de colegios manifestaron tener expectativas de logro de sus alumnos a partir de su participación en el Programa. Respecto de ello, cabe destacar que es probable que estas expectativas tengan una influencia positiva en el desempeño académico de los estudiantes. El 32 % de los profesores manifestó expectativas de logro académico en conjunto con un desarrollo personal e integral, mientras que el 68 % manifestó expectativas de logro académico exclusivamente. Estas se distribuyeron en tres subcategorías: nuevos conocimientos (23 %), fortalecimiento de habilidades cognitivas (18 %) y mantener o mejorar el rendimiento académico escolar (27 %). Estos resultados se presentan en el gráfico 13.

Gráfico 13. Expectativas de los profesores en relación con logros tras la participación de sus alumnos en Talentos UdeC (2009)



El segundo estudio se realizó en una muestra de 62 profesores de colegio de estudiantes con similares características a los del primer estudio. Esta vez se utilizó una encuesta online de respuesta cerrada, usando opciones que provenían de las mismas categorías que se construyeron en el primer estudio. Se planteó una pregunta de respuesta afirmativa o negativa en relación con las expectativas de logro de la participación de su alumno(a) en Talentos UdeC. A quienes respondieron afirmativamente se les pidió seleccionar de un listado la alternativa que mejor representa sus expectativas: logro académico y de desarrollo personal integral, nuevos conocimientos, fortalecimiento de habilidades académicas-cognitivas y mantener o mejorar el rendimiento escolar<sup>15</sup>. El 98,4 % de los profesores respondió afirmativamente respecto de tener expectativas de logro de la participación de uno de

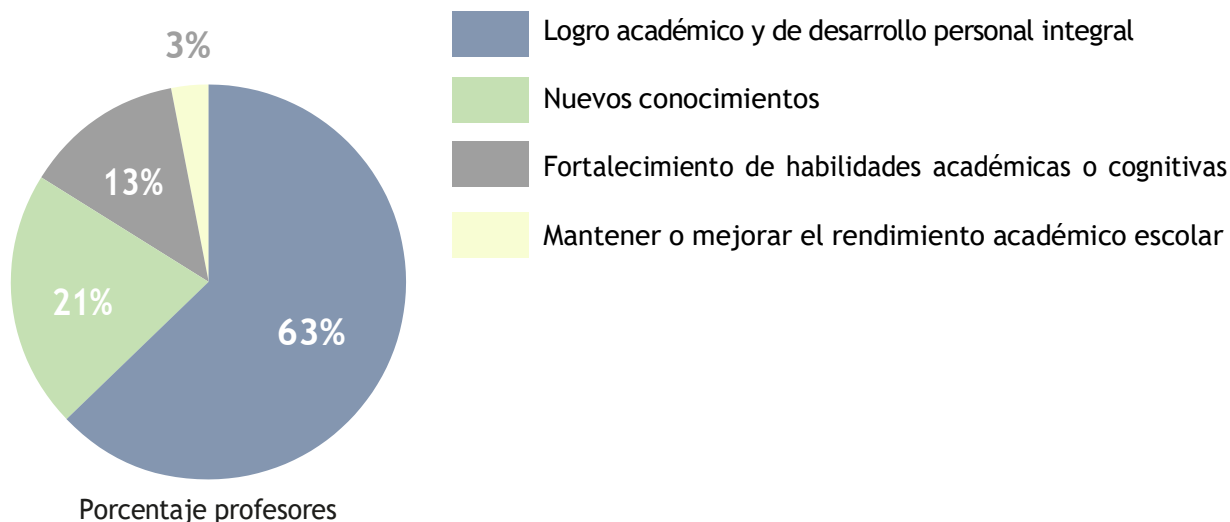
<sup>14</sup> Gracia Navarro Saldaña, Aracelli Padilla, y Hania Sandoval, «Participación en un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular, un factor protector para la salud mental en niños y jóvenes con talento académico: creencias, expectativas y aspiraciones de sus profesores del colegio», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2009.

<sup>15</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Expectativas de 62 profesores acerca del logro de sus estudiantes que participan en Talentos UdeC», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2020.



sus alumnos en Talentos UdeC. Sus respuestas se distribuyeron en las cuatro categorías presentadas, según los porcentajes que se muestra a continuación en el gráfico 14.

Gráfico 14. Expectativas de los profesores en relación con la participación de sus alumnos en Talentos UdeC (2020)



El análisis comparativo, realizado el año 2024, mostró una reducción significativa de las expectativas de logro académico exclusivo. Con el paso del tiempo, las expectativas se centraron, también, en el logro de desarrollo personal integral. Esto es muy relevante porque refleja que los profesores, esperaron un logro personal-social en sus estudiantes con altas capacidades, lo que probablemente puede influir en las oportunidades de desarrollo que les brindan en las clases<sup>16</sup>.

### Resultados cognitivo-académicos según sexo.

Se buscó establecer si existieron diferencias por sexo en el desarrollo cognitivo de 100 estudiantes de sexto de primaria, preidentificados con altas capacidades por sus profesores de colegio durante el 2004, quienes cursaron cuarto de educación secundaria en el año 2010. En estos estudiantes se midió y se comparó el rendimiento escolar, comprensión lectora, logro en matemática, puntajes en la prueba de selección universitaria (PSU), motivación académica, adaptación socioemocional, responsabilidad social, comportamiento social y conducta prosocial y antisocial. Los resultados mostraron que en 14 de los 16 indicadores cognitivos comparados no había diferencias significativas entre hombres y mujeres<sup>17</sup>.

Por otra parte, el año 2022 se publicó un estudio que fue realizado con una muestra de 371 estudiantes que había sido nominados o preidentificados por sus profesores como estudiantes con altas capacidades, con un total de 178 hombres (48 %) y 193 mujeres (52 %), de 17 comunas de las regiones del Biobío y de Ñuble. Estos estudiantes cursaron sus estudios desde cuarto año de educación primaria a cuarto año de

<sup>16</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Informe de análisis comparativo de las expectativas de profesores de dos generaciones de estudiantes de Talentos UdeC», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2024.

<sup>17</sup> María Elena Mathiesen et al., «Diferencias en el desarrollo cognitivo y socio-emocional según sexo», *Estudios Pedagógicos* Vol. 39, no 2(2013): 199-211, [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052013000200013](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000200013)

educación secundaria en distintos tipos de establecimientos (públicos, particulares subvencionados y particulares pagados). Como resultado, se encontró que el 37 % fue identificado con alta capacidad por parte de los expertos, mientras que el 63 % no fue identificado con alta capacidad. De los 136 estudiantes identificados con alta capacidad, el 46 % fueron hombres y el 54 % fueron mujeres<sup>18</sup>.

## Efectos socioafectivos o en el desarrollo personal-social de estudiantes

Como señalé en el capítulo 2, en el modelo educativo Talentos UdeC se comprende el aprendizaje socioafectivo en términos de autoconocimiento y autovaloración, relaciones interpersonales satisfactorias, habilidades de comunicación y resolución de conflictos, toma de decisiones con perspectiva social y responsabilidad social. Uno de los resultados esperados de este aprendizaje es que se adquieran recursos personales para la reducción de placeres psicológicos, lo que llevaría a sentir felicidad. Siguiendo a Capponi (2019), se comprende la felicidad personal como un derivado del placer que proviene de la reducción de placeres esenciales y psíquicos<sup>19</sup>. Con base en lo anterior, la experiencia de participar en el programa Talentos UdeC indica que se tienen efectos en el aprendizaje socioafectivo cuando la persona desarrolla: competencia afectiva-personal (modo de relación consigo mismo y autovaloración), competencia social-moral (modo de relacionarse con los demás y orientar las decisiones) y recursos personales para la felicidad o para la reducción de placeres psicológicos.

A continuación, presento los resultados de algunos estudios realizados en estudiantes, otros en padres y apoderados, en profesores y, finalmente, en exalumnos en relación con el efecto del Programa en el desarrollo personal-social o socioafectivo de los estudiantes.

### Estudios realizados en estudiantes

#### Aspiraciones de los estudiantes.

Los estudiantes que han participado en Talentos UdeC perciben que el Programa generó cambios en sus aspiraciones, específicamente en aquellas relacionadas con logros futuros. Dos encuestas abordaron esta dimensión. Para el año 2009 la muestra estuvo compuesta por 60 estudiantes y, además de las aspiraciones sobre logros futuros, pusieron énfasis en las aspiraciones de logros académicos. Mientras que, en el año 2021, con una muestra de 58 estudiantes, los énfasis de las aspiraciones aludían en mayor medida a un desarrollo personal e integral.

Ambas generaciones de estudiantes atribuyeron los cambios en sus aspiraciones según razones similares: señalaron que ocurren, fundamentalmente, porque reestructuran sus metas académicas, porque conocen el Programa y a personas diferentes o porque adquieren nuevos conocimientos a través de los cursos y actividades<sup>20</sup>.

En los gráficos 15 y 16, se presentan las categorías construidas con las respuestas de los estudiantes de las generaciones encuestadas el año 2009 y el año 2021. Se muestran, además, los porcentajes de respuestas en cada categoría.

---

<sup>18</sup> Gracia Navarro Saldaña, María Gracia González Navarro y Gabriela Flores-Oyarzo. «Relación entre alta capacidad y variables socioafectivas: emergencia de necesidades educativas especiales», *Calidad en la educación* 56 (2022): 97-134. <https://www.calidadenaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/1173>

<sup>19</sup> Ricardo Capponi. *Felicidad sólida: Sobre la construcción de una felicidad perdurable*. (Santiago de Chile: Zig-Zag, 2019).

<sup>20</sup> Véase la nota 22.

Gráfico 15. Aspiraciones de estudiantes respecto a sus logros futuros, dada su participación en el Programa (2009)

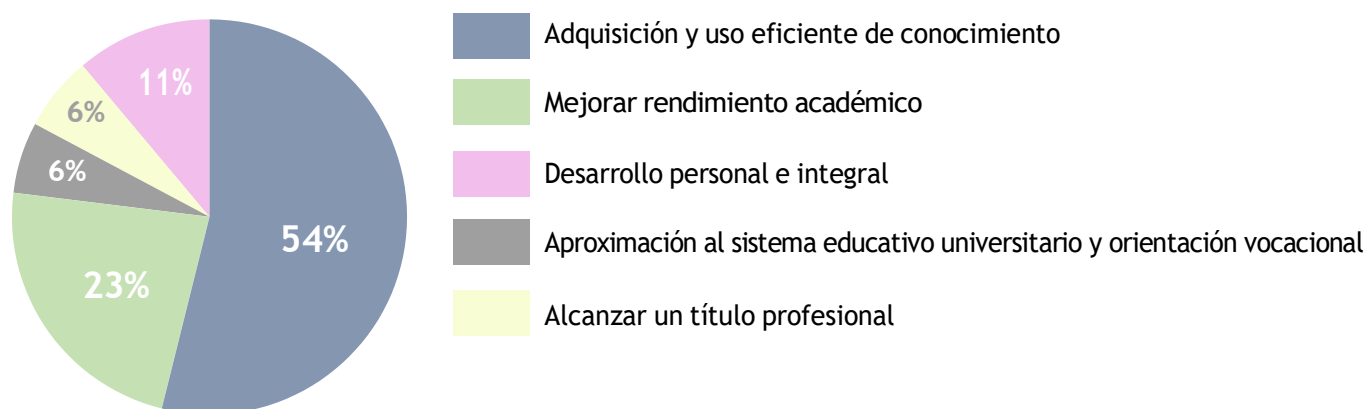
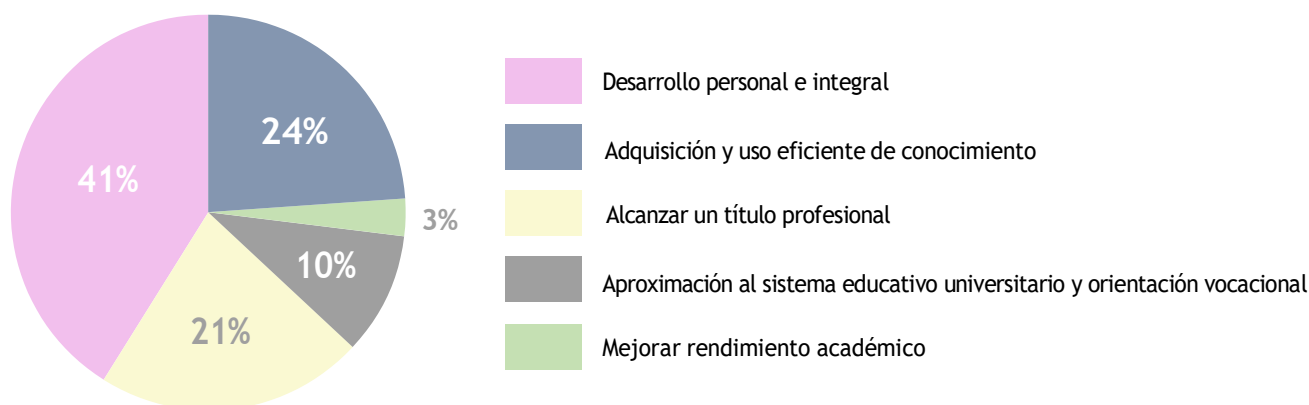


Gráfico 16. Aspiraciones de estudiantes respecto a sus logros futuros, dada su participación en el Programa (2021)



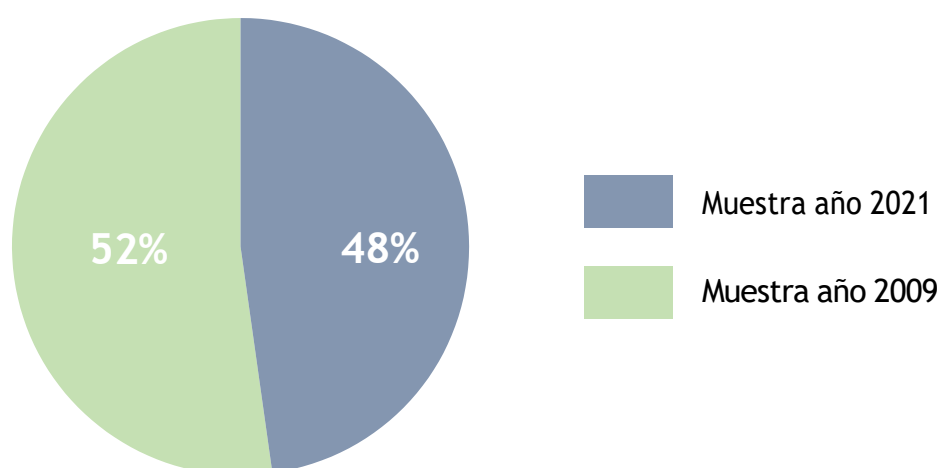
### Autoeficacia académica y social de los estudiantes.

Las personas tuvieron altas expectativas de autoeficacia y de resultados en relación con su desempeño, a partir de su participación en Talentos UdeC. Los estudiantes que participaron en los estudios de 2009 y 2021 señalaron que su participación en el programa Talentos UdeC repercutió en el área cognitiva y, además, en las áreas socio-afectiva y moral, específicamente en su desarrollo intelectual, en su desempeño como estudiantes y en otros aspectos que asociaron a esta área, como la motivación o la visión de mundo. Respecto de la influencia de la participación en el Programa sobre sus relaciones interpersonales, la investigación del año 2009 mostró que los estudiantes percibieron una influencia referida específicamente a aspectos académicos, pues la gran mayoría creía que sus características personales facilitan o dificultan las relaciones interpersonales en cualquier ambiente o lugar. Sin embargo, en el año 2021 se encontró que el 83 % de los estudiantes encuestados creía que en Talentos UdeC accedieron a un grupo de amigos con los cuales compartían similares intereses y preocupaciones, que han aprendido a hacer amigos o a relacionarse mejor con las personas.

## Moralidad en estudiantes.

Relativo a la moralidad, los estudiantes manifestaron que la participación en el programa Talentos UdeC desarrolló en ellos la capacidad de hacer juicios morales sobre sus actos y guiar sus acciones desde el respeto y consideración de los otros, hasta alcanzar conductas prosociales. En los estudios realizados se apreció una alta frecuencia de personas que consideraron que el Programa había desarrollado en ellos la capacidad de trabajar en equipo, mantener la buena convivencia y buen trato con personas diferentes a sí, sin discriminar. Además, para el año 2009, el 89 % de los estudiantes encuestados (59) reportó creer que el Programa desarrollaba valores, los que pudieron clasificarse en responsabilidad, respeto, solidaridad, tolerancia y compañerismo<sup>21</sup>. Mientras que, para el año 2021, el 97 % de los estudiantes encuestados (60) señalaron que, además de los valores anteriores, el Programa desarrollaba valores de responsabilidad social, bien común, excelencia y colaboración o cooperación<sup>22</sup>. En el gráfico 17 se encuentra la comparación de porcentajes de estudiantes de ambas muestras que reportaron creer que el Programa desarrolla valores.

Gráfico 17. Porcentaje de estudiantes que cree que Talentos UdeC enseña/ desarrolla valores



## Autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes.

La autoestima global y la regulación emocional contribuyen al bienestar, la adaptación social y el desarrollo integral de las personas, ambas escasamente estudiadas en estudiantes con alta capacidad que participan en programas de enriquecimiento educativo extracurricular en Chile y en Latinoamérica. La autoestima global refiere a aquella autoevaluación y valoración, positiva o negativa, que hace una persona respecto de sus cualidades, habilidades y características percibidas. La regulación emocional corresponde a los procesos automáticos controlados, conscientes o inconscientes, que permiten a las personas monitorear y modular la latencia, duración, aparición y expresión de sus emociones, regular sus comportamientos para el logro de metas y su adaptación al contexto, disminuyendo, aumentando o manteniendo emociones placenteras o displacenteras, promoviendo así el bienestar individual o social. Las estrategias

<sup>21</sup> Gracia Navarro Saldaña y Cristina Medina Martínez, «Creencias de 59 alumnos(as) asociadas a su participación en un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular, para estudiantes con talento académico», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2010.

<sup>22</sup> Véase la nota 21.

de regulación emocional aluden a aquellos mecanismos por medio de los cuales las personas modifican o modulan sus emociones.

El año 2019 se realizó un estudio para identificar el nivel de autoestima global, reconocer la estrategia de regulación emocional utilizada y la relación entre autoestima global y estrategias de regulación emocional. La muestra estuvo formada por 37 estudiantes con alta capacidad en un rango de diez a doce años de edad, que participaban en el programa Talentos UdeC. Se midió con la Escala de autoconcepto para niños y jóvenes de Piers-Harris y con el Cuestionario de regulación emocional para niños y adolescentes (ERQ-CA). Se realizó un análisis descriptivo y de correlación de variables.

Los resultados mostraron que estos estudiantes poseían adecuados niveles de autoestima global y utilizaban mayoritariamente la reevaluación cognitiva como estrategia de regulación emocional. Esta estrategia consiste fundamentalmente en construir un nuevo significado a la situación elicitoria de la emoción, la cual se centra en sus antecedentes y tiene como fin neutralizar el impacto emocional negativo o bien amplificar el estado emocional positivo. Se observó, también, que existe una correlación negativa, estadísticamente significativa, entre la autoestima global y la estrategia de regulación emocional denominada supresión expresiva, estrategia centrada en la respuesta, que implica su modificación frente a la emoción, sin reducir la experiencia emocional y manteniéndola presente<sup>23</sup>.

Este estudio constituyó un aporte al conocimiento de cualidades socioafectivas de estudiantes con altas capacidades que complementan su educación regular con la participación en un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular y relevó la importancia de generar espacios educativos orientados a la satisfacción integral y sistemática de sus necesidades.

### Consumo de drogas de los estudiantes.

La investigación internacional muestra que el conjunto de características propias de las personas con altas capacidades, en combinación con algunos rasgos del temperamento, pueden influir en el consumo de drogas en adolescentes. El temperamento es el componente de la personalidad que está regido por la herencia y la neurotransmisión.

El año 2019 se realizó una investigación para explorar la relación entre diferencias individuales heredables de personalidad y consumo de drogas en estudiantes secundarios con altas capacidades que participaban en Talentos UdeC. Consistió en un estudio de corte transversal exploratorio, en el cual se aplicó un cuestionario de temperamento y otro sobre conductas de consumo de drogas, específicamente de cuatro sustancias: marihuana, alcohol, tabaco y bebidas energéticas.

Los instrumentos se aplicaron en una muestra de 135 adolescentes, 71 hombres y 64 mujeres, de 14 a 19 años de edad. Se evaluaron los rasgos de temperamento denominados búsqueda de la novedad, evitación de daños, dependencia a la recompensa y persistencia. Los resultados se compararon con datos recolectados por la encuesta del Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol del año 2017, al ser el estudio enfocado en la población escolar más actualizado en ese momento<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> Gracia Navarro Saldaña, Gabriela Flores-Oyarzo y Josefina Rivera Illanes, «Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno», *Calidad en la Educación* 55, (2021): 6-40, doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1007>

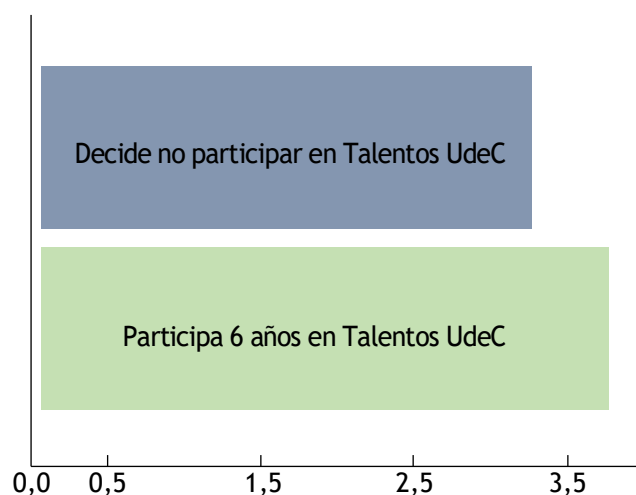
<sup>24</sup> Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol, «Décimo segundo estudio nacional de drogas en población escolar de Chile, 8o básico a 4o medio», 2017.

Los resultados mostraron que el rasgo de temperamento denominado «búsqueda de la novedad» se relaciona significativamente con el consumo de las cuatro drogas evaluadas y muestran que los estudiantes con altas capacidades, que participaron en Talentos UdeC, consumían significativamente menos drogas que la media adolescente nacional. El consumo de sustancias cuya prevalencia se acerca más al de los niveles nacionales fue el de las bebidas energéticas. Esto podría explicarse por la escasa percepción de riesgo que posee su consumo, así como la nula sanción o restricción social y legal por su consumo<sup>25</sup>. Estos resultados relevan la necesidad de identificación temprana de estudiantes con altas capacidades y alto rasgo búsqueda de la novedad para intencionar prácticas pedagógicas que fortalezcan factores protectores contra el abuso de drogas. Entre ellos, la regulación emocional, la interacción familiar nutridora y la satisfacción de necesidades educativas especiales para facilitar la expresión del potencial intelectual como talento académico y evitar fracaso escolar.

### Comportamiento social.

En páginas anteriores se presentó la investigación comparativa entre estudiantes con altas capacidades que participaron seis o menos años en Talentos UdeC, aquellos con igual capacidad intelectual que decidieron no participar y aquellos con similar capacidad que no pudieron participar por cupos en el Programa. En la muestra de estudiantes encuestados el año 2010 se evaluó, entre otros, el comportamiento social global, utilizando cuatro indicadores: responsabilidad social, comportamiento social, conducta prosocial y conducta antisocial. Se encontró una diferencia significativa entre estudiantes que participaron seis años en Talentos UdeC en comparación con aquellos que, con igual capacidad intelectual, decidieron no participar en el Programa. Esta diferencia está a favor del primer grupo. Los resultados se presentan en el gráfico 18.

Gráfico 18. Puntajes promedio comportamiento social global en estudiantes con igual capacidad intelectual, según deciden participar o no en Talentos UdeC



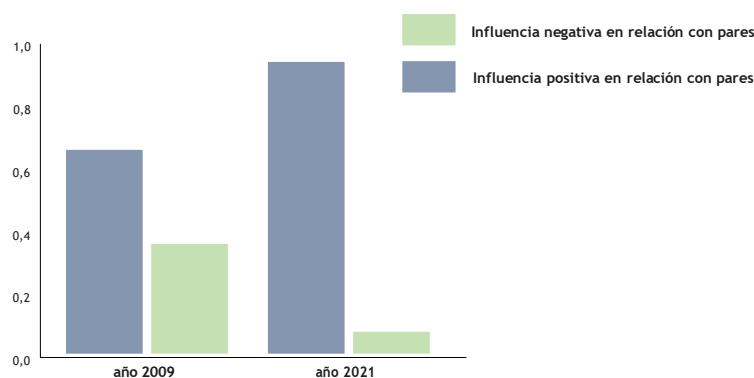
**Relaciones interpersonales con pares.** Los estudiantes percibieron que su participación en el Programa influyó en sus relaciones interpersonales con las personas de similar edad. Para el 65 % de los estudiantes encuestados el año 2009, en el estudio descrito en páginas anteriores, esta influencia fue positiva, ya que, por una parte, el Programa mejoró el desarrollo de habilidades sociales y por otra, la posibilidad de transmitir a

<sup>25</sup> Gracia Navarro-Saldaña, Diego Gaete Cser y María José Arteaga Marín, «Altas capacidades y consumo de drogas en estudiantes secundarios». Revista Electrónica de Trabajo Social, 24, no 2 (2022): 41-50, <https://trabajosocial.udec.cl/wp-content/uploads/2023/08/REVISTA-TS-UDEC-24-2021.pdf>

sus compañeros los conocimientos y experiencias adquiridos en Talentos UdeC, es decir, ayudó a relacionarse con ellos. Sin embargo, para el 35 % restante esta influencia no fue valorada positivamente, pues el tiempo que ocuparon en el Programa no les dejó espacio para relacionarse con sus pares en el barrio.

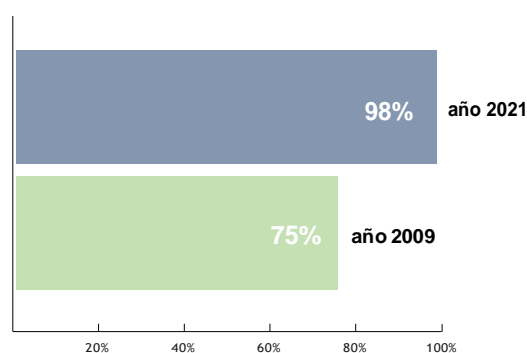
Para el 93 % de los encuestados, en el año 2021, la influencia de Talentos UdeC en sus relaciones interpersonales con pares fue positiva, pues aprendieron a relacionarse mejor con las personas, desarrollaron habilidades específicas para ello y tuvieron la oportunidad de acceder a pares con quienes hacer amistad. Solo un 7 % declaró que participar en talentos UdeC dificultó sus relaciones interpersonales con pares, fundamentalmente por la falta de tiempo para interactuar online e imposibilidad de contactarse personalmente en pandemia (gráfico 19).

Gráfico 19. Influencia de Talentos UdeC en la relación con pares



**Percepción de Talentos UdeC como espacio de integración social.** El Programa fue un espacio para sentirse a gusto e integrado y así lo reportó el 75 % de los estudiantes en la evaluación realizada el año 2009 y el 98 % de los estudiantes encuestados el año 2021. En el primer grupo, el 74 % señaló creer que fue un espacio para sentirse a gusto e integrado con las personas en general y un 26 % que fue un espacio para sentirse a gusto e integrado con personas de edades o intereses similares. En el segundo grupo los porcentajes son muy similares, llegando a un 78 % y 24 %, respectivamente. Las razones que dieron los estudiantes de ambos grupos para considerar que Talentos UdeC es el mejor lugar para estar a gusto y sentirse integrado, se clasificaron en categorías que aludían a que se trató de un ambiente de socialización, de integración, de aceptación, motivador, desafiante y de aprendizaje. En el gráfico 20 se representa esta información.

Gráfico 20. El Programa es el mejor espacio para estar a gusto y sentirse cómodo: promociones 2009-2021



Un 87 % de los estudiantes, del año 2009, y un 86 %, del año 2021, se sintieron más integrados socialmente luego de participar en Talentos UdeC tanto con personas de edades e intereses similares, con amigos o compañeros del colegio o del Programa como con las personas en general. Las razones dadas por un 13 % y un 14 % de los estudiantes (respectivamente), para no considerar el Programa como el mejor lugar para estar a gusto y sentirse integrado se clasificaron en tres categorías: espacios muy grandes, disconformidad con curso elegido y variedad de personas a quienes adaptarse.

**Percepción de influencia en la relación con profesores del colegio.** El 54 % de los alumnos que fueron evaluados el año 2009 y el 73 % de los evaluados el año 2021, expresó creer que la participación en el Programa influyó positivamente en su relación con los profesores del colegio. Las razones, que ambos grupos dieron para ello, se relacionan tanto con los estudiantes como con los profesores: los estudiantes aprenden a comprender mejor a los profesores y aprenden habilidades para relacionarse y los profesores valoran más a los estudiantes cuando ingresan al Programa, les dan más espacios para mostrar lo que saben y son más flexibles en las normas.

**Influencia de la participación en Talentos UdeC en la convivencia social.** La participación en Talentos UdeC modificó creencias negativas acerca del estudiante que proviene de otro tipo de colegio y generó relaciones de amistad entre alumnos(as), las que fueron muy valoradas por los niños y niñas. Se realizó un estudio acerca de la percepción de 87 estudiantes de colegios municipales que participaban en Talentos UdeC sobre estudiantes de colegios particulares pagados, antes de realizar difusión y que ingresarán estudiantes de este tipo de colegios al programa Talentos UdeC. Esto, en un momento en que en la región del Biobío no se disponía de experiencias publicadas sobre modelos educativos abiertos a estudiantes de colegios municipales y particulares o privados.

Los resultados mostraron que, antes de estudiar juntos, el 81,1 % de los estudiantes de colegios municipales creía que había diferencias entre ellos y los estudiantes de colegios particulares. Creían que estas diferencias estaban en el ámbito de la afectividad, las relaciones interpersonales, la moralidad y el funcionamiento cognitivo. Después de estudiar juntos, esta percepción cambió radicalmente, desapareció la percepción de diferencias sociales y cognitivas; se mantuvieron, pero disminuyendo, las diferencias en moralidad y se mantuvieron, pero aumentaron las diferencias en las relaciones interpersonales.

Antes de estudiar juntos en Talentos UdeC, los estudiantes de colegios municipales creían que las diferencias entre ellos y los estudiantes de colegios particulares se debían a que estos acceden a mejores colegios. Después de estudiar juntos, aumentó la atribución de diferencias a un mayor acceso a recursos materiales y disminuyó la atribución de diferencias a la calidad del colegio<sup>26</sup>.

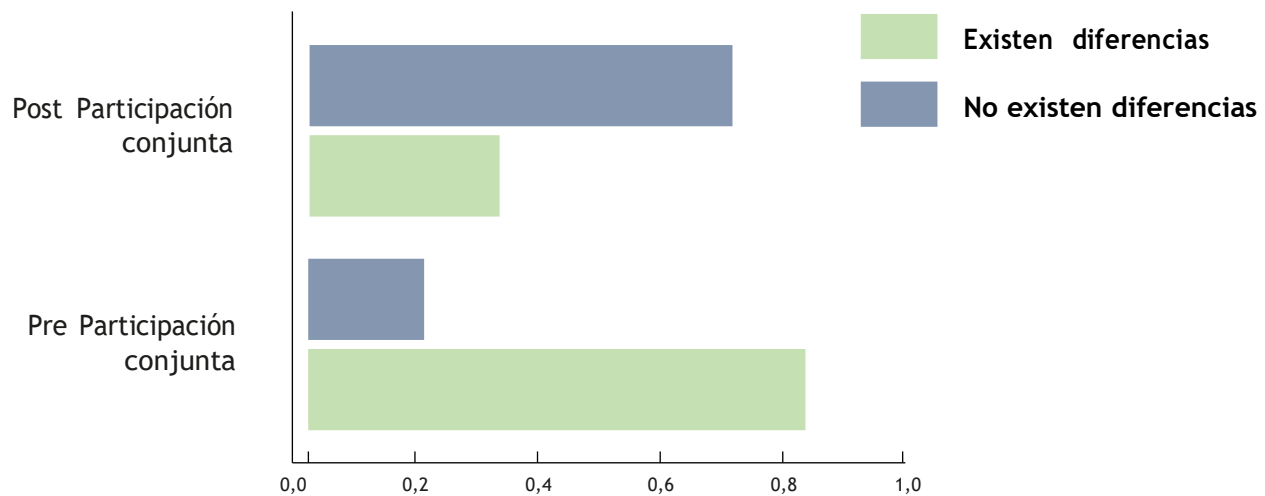
En el gráfico que sigue, el 21, se muestra la percepción de diferencias entre las personas según el tipo de colegio en que estudian, evaluada antes y después de participar juntos en Talentos UdeC.

---

<sup>26</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Creencias de estudiantes de colegios municipales que participan en Talentos UdeC, sobre estudiantes de colegios particulares pagados, antes y después de la participación conjunta en Talentos UdeC», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2010

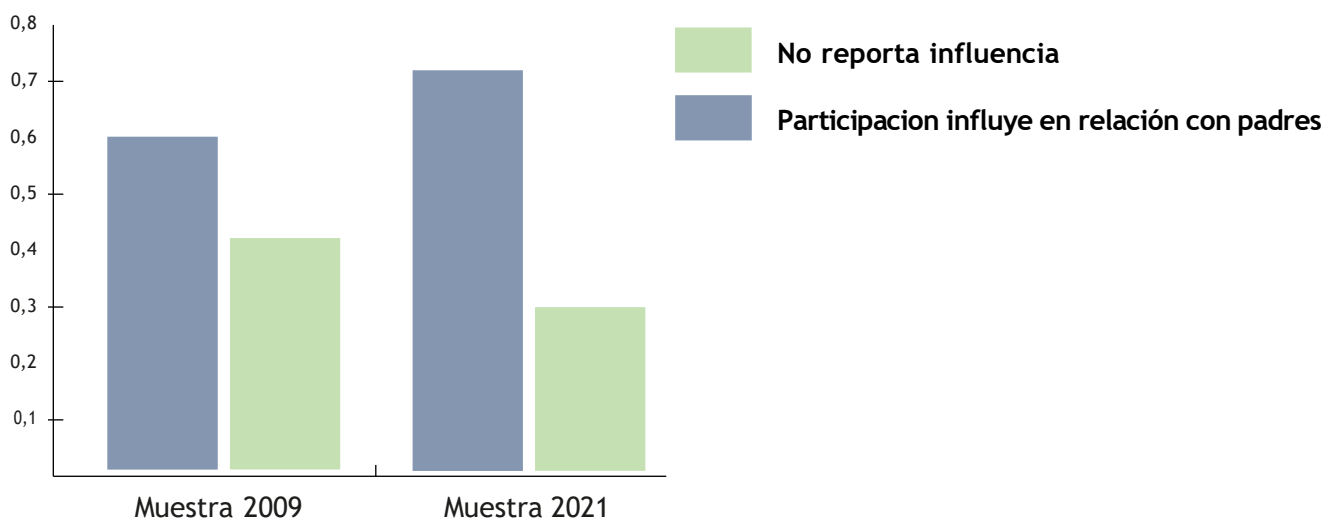


Gráfico 21. Percepción de diferencias entre las personas



El 59 % de los estudiantes de la muestra evaluada el año 2009, reportó que la participación en el Programa influyó favorablemente en la relación con sus padres, mientras que en la muestra del año 2021 lo reportó el 71 %<sup>27</sup>. En el gráfico 22 se puede observar comparativamente ambos grupos.

Gráfico 22. Influencia de la participación en Talentos UdeC en la relación con padres, madres o tutores



El análisis cualitativo de las razones a las cuales ambos grupos atribuyeron estos cambios refleja que la participación de los estudiantes en el Programa modificó, por una parte, la percepción y valoración que los padres tenían sobre su hijo(a) y, por otra, que el hijo(a) aprendió a regularse y a relacionarse mejor con las

<sup>27</sup> Véase la nota 22.

personas, incluidos los padres. En el caso de los padres, la participación del hijo(a) les llevó a valorarlos más, a sentirse orgullosos, a preocuparse más por ellos y en general, a mejorar la comunicación entre padres e hijos. En el caso de los hijos(as), la participación les ayudó a conocer y expresar emociones, a controlar su comportamiento, a pensar antes de hablar o actuar y a usar palabras más adecuadas al interactuar con sus padres. Esto se expresa en el gráfico 23.

Gráfico 23. Razones relacionadas con padres, madres y tutores que explican el cambio en la relación con sus hijos que participan en Talentos UdeC

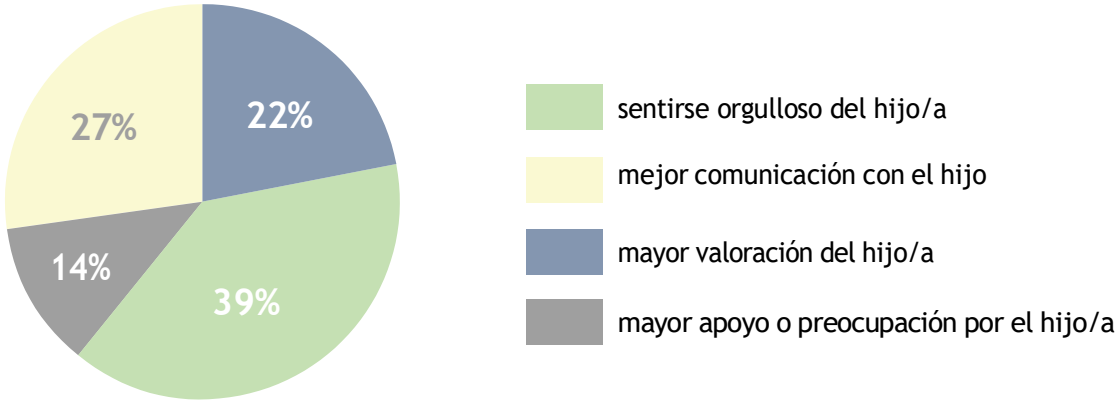
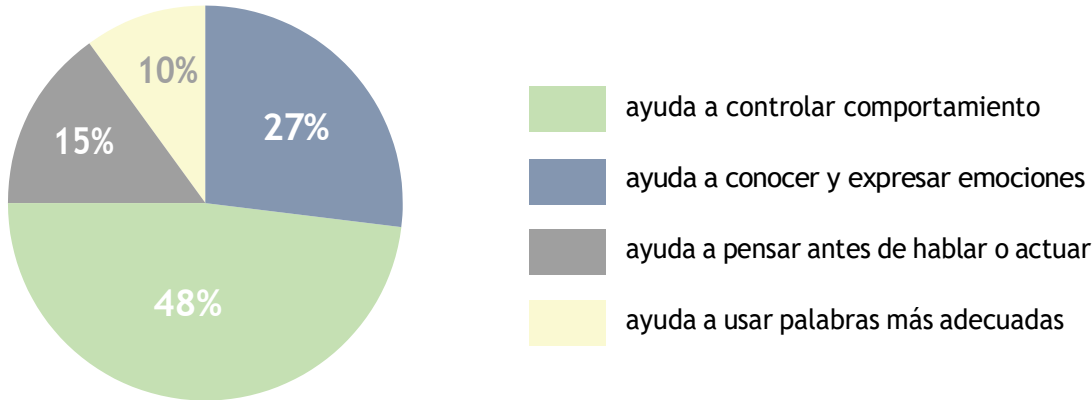


Gráfico 24. Razones relacionadas con los estudiantes que participan en Talentos UdeC que explican el cambio en la relación con sus padres o tutores



Por último, respecto de la influencia de la participación en Talentos UdeC en la convivencia social, los estudios realizados mostraron que la participación de los hijos en el Programa generó en sus padres aspiraciones de mejor convivencia de sus hijos y aspiraciones asociadas a la influencia del Programa en la relación con los pares y con los profesores. En la muestra del año 2009 el 44 % de los padres, madres y tutores reportó aspiraciones respecto de la relación de sus hijos con los pares y respecto de la relación de sus hijos con profesores y con los padres. En la muestra 2021 el 61 % reportó aspiraciones acerca de la relación de su hijo o hija con los pares y el 47 % expectativas acerca de la relación de su hijo o hija con profesores y con los padres<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> Véase la nota 22.

## Estudios realizados en padres, madres y apoderados o tutores

### Expectativas y aspiraciones de los padres, madres y tutores.

La participación de niños, niñas y jóvenes en el Programa también generó expectativas y aspiraciones en los padres, madres y tutores de los(as) estudiantes, referentes al futuro personal y laboral de sus hijos e hijas<sup>29</sup>. En los estudios realizados en 2009 (58 encuestados) y 2021 (60 encuestados) se observó una correspondencia entre lo que esperaban para el futuro y lo que deseaban alcanzar. Esto constituyó un soporte cognitivo y afectivo dentro de un comportamiento parental de apoyo al desarrollo académico y personal de sus hijos(as). En el ámbito de la moralidad, en ambos estudios, señalaron saber que sus hijos e hijas tenían un juicio moral acorde a su capacidad cognitiva y esperaban que desarrollaran, a partir de la participación en el Programa, las herramientas para traducir el juicio moral en conductas concretas<sup>30</sup>.

### Desarrollo personal-social o socioafectivo de los estudiantes.

Los padres, madres y tutores encuestados reportaron creer que la participación en el Programa generó cambios en el desarrollo personal-social o socioafectivo de sus pupilos. De las encuestas realizadas los años 2009 y 2021, un 54 % y un 78 %, respectivamente, reportaron creer que la participación de su hijo o hija en Talentos UdeC le hace diferente a los demás niños de su edad.

En ambos años de consulta fundamentaron sus respuestas. El año 2009 las personas aludieron a que sus hijos e hijas que participaban en Talentos UdeC lograron mayor seguridad y autonomía, mayor desarrollo de habilidades sociales, mayor motivación y compromiso con su formación, y mejor autogestión y uso del tiempo. El análisis de las respuestas del año 2021 mostró que los aspectos anteriores se mantuvieron, sumando otros dos: el logro de un mayor desarrollo general o integral y mayor salud mental en pandemia<sup>31</sup>. La comparación de los resultados de ambos estudios dio cuenta de la relevancia de Talentos UdeC como factor de protección durante la pandemia<sup>32</sup>.

### Percepción de padres y profesores sobre las características de los estudiantes.

La comparación de las respuestas de las muestras evaluadas el año 2009 y 2021 reflejó que, en ambos grupos, los padres o tutores y profesores de los estudiantes, reportaron creer que estos niños, niñas y adolescentes son diferentes a los alumnos sin talento académico, destacando en ellos aspectos como mayor manejo de conocimiento o mayor grado de responsabilidad. Además, dijeron creer que la participación influyó positivamente en el rendimiento académico de los alumnos, permitiendo mejores logros académicos que sus compañeros. También, expresaron creer que hubo influencia en la capacidad de pensar de los alumnos, asociando aspectos cognitivos relacionados con el desarrollo y fortalecimiento de habilidades y procesos cognitivos, como aspectos integrales para su desarrollo.

---

<sup>29</sup> Gracia Navarro Saldaña y Andrea Abarzúa Troncoso, «Expectativas y aspiraciones de 58 padres o tutores de alumnos(as) que participan en un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular, para estudiantes con talento académico», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2010.

<sup>30</sup> Véase la nota 22.

<sup>31</sup> Gracia Navarro-Saldaña, «Creencias, expectativas y aspiraciones de la comunidad Talentos UdeC. Informe de investigación», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2021.

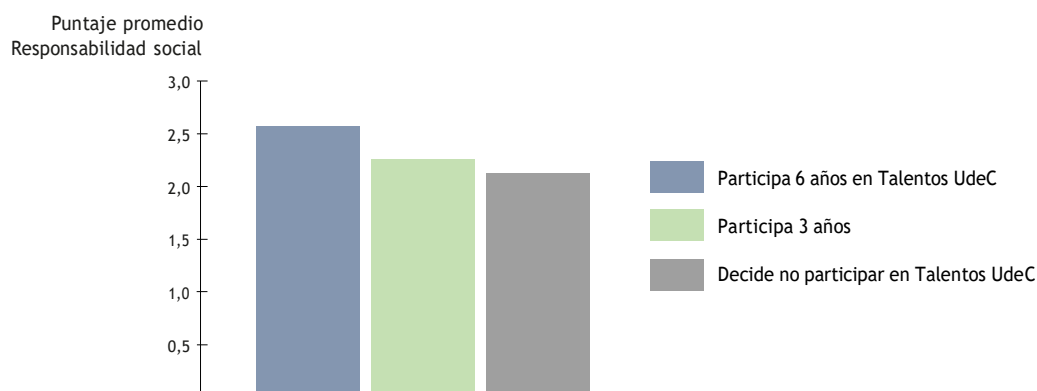
<sup>32</sup> Gracia Navarro-Saldaña, «Un estudio comparativo de creencias, expectativas y aspiraciones en dos generaciones de estudiantes del programa Talentos UdeC, de sus familias y profesores del colegio», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2024.

En cuanto al desarrollo moral, los alumnos, padres o tutores y profesores reportan creer que el Programa, a partir de su misión, efectivamente desarrolló valores que buscan promover la responsabilidad, respeto, solidaridad, tolerancia y moral. Además, esperan que con su participación en el Programa la sensibilidad moral se traduzca en conductas concretas<sup>33</sup>.

### Generación de aspiraciones en los padres de los niños que participan en el Programa.

Las aspiraciones que reportaron padres, madres (o tutores) se refirieron al desarrollo de valores y conductas que promueven una buena convivencia y a que el hijo o hija aprenda a compartir los conocimientos y experiencias adquiridos en el Programa. El 44 % de los integrantes de la muestra del año 2009 y el 47 % de los encuestados el año 2021 aspiró a que la participación de su hijo o pupilo en Talentos UdeC haya tenido una influencia positiva en su relación con los compañeros de colegio. Argumentaron a partir de tres grandes categorías: que desarrollen valores que promuevan una buena convivencia, que aprendan comportamientos para una mejor convivencia y que aprendan a compartir conocimientos y experiencias<sup>34</sup>. Por otra parte, quienes participaron seis años en Talentos UdeC alcanzaron mayores puntajes en responsabilidad social que aquellos estudiantes que participaron solo tres años y que aquellos que, teniendo la misma capacidad intelectual, rehusaron participar<sup>35</sup>. El gráfico 25 representa el promedio alcanzado en responsabilidad social, en la muestra del año 2009, en los tres grupos comparados.

Gráfico 25. Promedio grupal en responsabilidad social, según situación de participación (2009)



### Estudios realizados en profesores

Creencias, expectativas y aspiraciones de profesores respecto de la participación de sus alumnos en Talentos UdeC.

El año 2009 se aplicó una encuesta a 52 profesores de estudiantes que participaban ese año en Talentos UdeC. El 72 % de los profesores pertenecía a establecimientos municipales, 17 % a particulares pagados y 11 % a particulares subvencionados. Además, el año 2021 se encuestó a 61 profesores de estudiantes que participaban en Talentos UdeC el año 2021; el 82 % de estos profesores pertenecía a establecimientos públicos

<sup>33</sup> Véase la nota 22.

<sup>34</sup> Véase la nota 21 y 24.

<sup>35</sup> Véase la nota 11.

(municipales o del servicio local de educación pública Andalién Sur) y el 18 % a establecimientos privados (subvencionados por el estado y no subvencionados). Dentro de las respuestas que se analizaron cualitativamente se encontró que los profesores sostenían creencias, expectativas y aspiraciones no solo relativas al área cognitiva, sino también con respecto al desarrollo social, personal e integral de su alumno(a) con altas capacidades. A su vez, esperaban y deseaban que la participación en Talentos UdeC haya aumentado las posibilidades educacionales y laborales futuras de sus alumnos y alumnas. Los profesores y profesoras creían que la participación en el Programa influía en el rendimiento académico y en la capacidad para pensar de los(as) estudiantes, también asociado al desarrollo y fortalecimiento de habilidades y procesos cognitivos, de la capacidad de memoria, velocidad en los procesos de aprendizaje y uso de estrategias más elaboradas en el empleo del conocimiento. Además, destacaron procesos autorreguladores, entre ellos, la motivación y compromiso por el aprendizaje, como un factor que influía en el rendimiento de estos estudiantes<sup>36</sup>.

El 92 % de los profesores de la muestra del año 2009 y el 90 % de la muestra del año 2021 creía que la participación en Talentos UdeC podía influir sobre el desempeño en la escuela. Ambos grupos, aunque con distinta frecuencia, atribuyeron como causas influencias que se clasificaron en las siguientes categorías: fomenta la motivación y compromiso con el aprendizaje; permite adquirir, complementar y desarrollar conocimientos y experiencias; fortalece procesos o habilidades cognitivas; fortalece hábitos de trabajo académico o estrategias de aprendizaje; establece expectativas y aspiraciones de logro académico; fortalece el desarrollo personal o las relaciones interpersonales que se requieren para un mejor desempeño académico; amplía la visión de mundo; y la atribución de importancia al rendimiento escolar<sup>37</sup>.

El 100 % de los profesores, de ambas muestras, manifestó tener expectativas de logro de sus alumnos tras su participación en el Programa. Entre ellas, expectativas de un desarrollo personal integral, adquisición de nuevos conocimientos y fortalecimiento de habilidades cognitivas, mantener o mejorar el rendimiento académico, constituirse en un aporte para sus compañeros o para la clase y continuar estudios a nivel profesional. A estas expectativas de logro, en la muestra del año 2021 (tomada en pandemia), se agregaron: lograr un mayor desarrollo espiritual, lograr aprender a ser feliz y lograr equilibrio o mantener salud mental.

Asimismo, el 100 % de los profesores, de ambas muestras, manifestó tener aspiraciones o deseos de logro de los alumnos en el área académica a partir de su participación en el Programa. Estas se clasificaron en: orientarse vocacionalmente, obtener un título profesional y lograr un desempeño sobresaliente en estudios superiores. También reportaron tener aspiraciones de que los estudiantes se hayan desarrollado intelectualmente y como personas, hayan generado un mayor compromiso con su aprendizaje y rendimiento, hayan desarrollado habilidades sociales necesarias para el desempeño académico y para la vida, y hayan llegado a transmitir sus conocimientos a otras personas, por ejemplo, a sus compañeros de curso. En el estudio del 2021, además de estas aspiraciones, se agregaron aspiraciones o deseos de logro de un alto desarrollo espiritual, equilibrio emocional y herramientas para ser felices. El comportamiento de los profesores en su interacción con el estudiante, sus decisiones, la motivación y actividades diarias en la clase tenderá a la coherencia con estas aspiraciones de logro del estudiante y tenderá a influir favorablemente.

---

<sup>36</sup> Gracia Navarro Saldaña y Yasna Schleyer Cruz, «Creencias, expectativas y aspiraciones de profesores asociadas a la participación del alumno(a) en un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular, para estudiantes con talento académico». Informe de investigación», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2010.

<sup>37</sup> Véase la nota 22.

## Estudios realizados en exalumnos

Percepción de exalumnos sobre su aprendizaje socioafectivo y el efecto de su participación en Talentos UdeC en este aprendizaje.

Los exalumnos de Talentos UdeC percibieron aprendizajes socioafectivos en sí mismos y atribuyeron a la influencia del Programa gran parte de sus competencias afectiva-personal, de sus competencias social-moral y de sus recursos personales para la felicidad.

Para conocer esta percepción se aplicó un cuestionario (diseñado para la investigación) en 141 exalumnos. El cuestionario estuvo formado por dos dimensiones: aprendizajes socioafectivos y atribución de aportes de la participación en el Programa al aprendizaje socioafectivo. Constó de 59 ítems: 51 de ellos tipo Likert, 5 de selección múltiple y 3 preguntas abiertas. La confiabilidad del instrumento, evaluada con Alpha de Cronbach, mostró niveles adecuados para la dimensión aprendizajes socioafectivos de  $\alpha = 0,847$  y para la dimensión atribución de aportes de la participación en el Programa al aprendizaje socioafectivo de  $\alpha = 0,823$ .

Respecto de la competencia afectiva personal, el 83 % de los(as) exalumnos(as) aseguraron que se sienten, en la actualidad, como personas valiosas, que se entienden a sí mismas, poseen un plan de vida, saben cómo alcanzar sus propósitos y metas, quieren a personas y se sienten queridas por las demás personas, logran coordinarse y relacionarse bien con otras personas y tienen la capacidad de regular la intensidad de sus emociones. El 77 % de ellos atribuye esto a la influencia de su participación en el Programa.

En cuanto a la competencia social-moral, en promedio el 91 % de los exalumnos de la muestra aseguró que al tomar decisiones tanto en el plano privado como público eligen una opción que permita satisfacer en parte sus necesidades e intereses y permita a los demás satisfacer en parte las suyas. Además, el 91 % de ellos realiza alguna práctica de cuidado ambiental y de los espacios públicos.

El 84 % de los exalumnos informó creer que su participación en el Programa contribuyó a que tener una mayor sensibilidad sobre las problemáticas sociales, mayor interés en cuidar el medioambiente, ayudar a las personas necesitadas, cuidar espacios públicos, resolver conflictos familiares, interesarse en la formación de personas, y valorar a todos los seres humanos. La única excepción fue la atribución del interés a participar en política gracias al Programa. El 85 % cree que actualmente tiene recursos personales para la felicidad. En el gráfico 26 se presenta una síntesis de la percepción de exalumnos sobre los efectos socioafectivos del Programa y en el gráfico 27, el porcentaje que atribuyó sus competencias actuales a la participación en Talentos UdeC.

Gráfico 26. Percepción de efectos socioafectivos

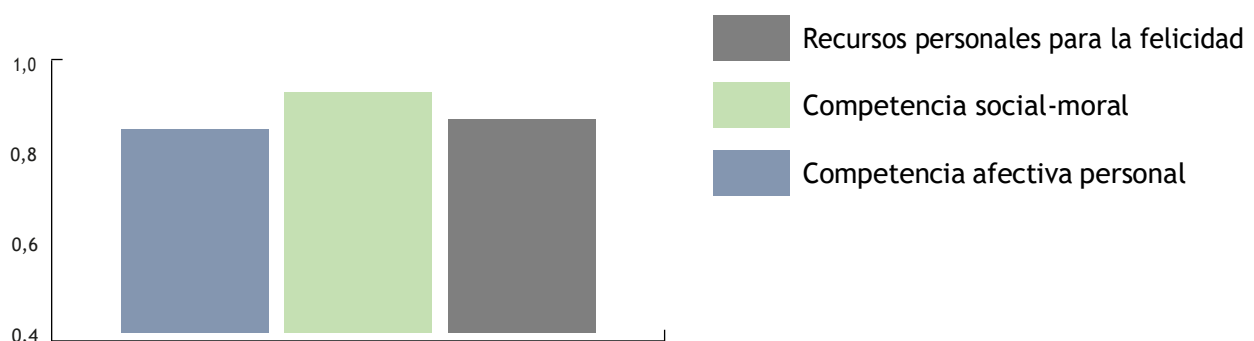
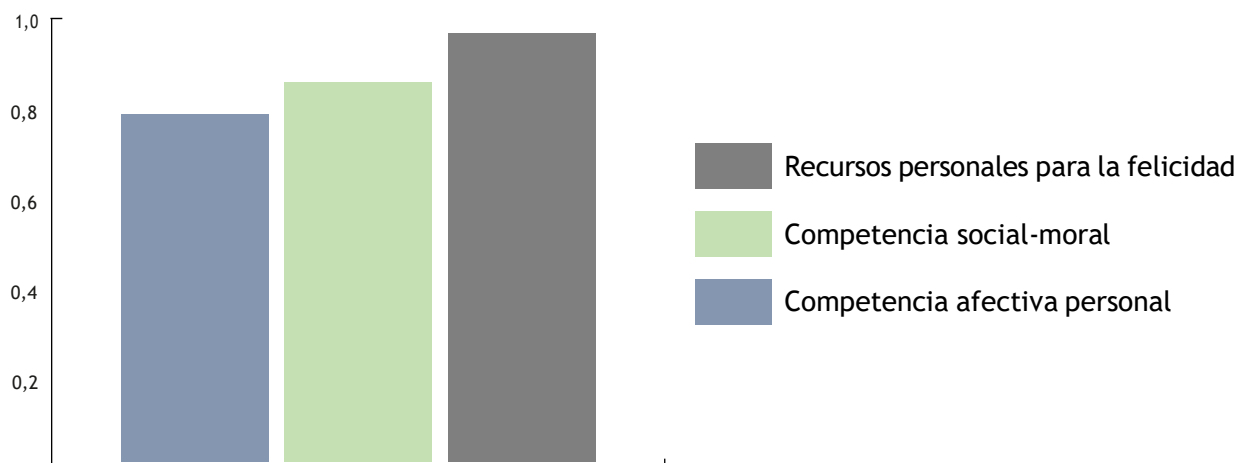
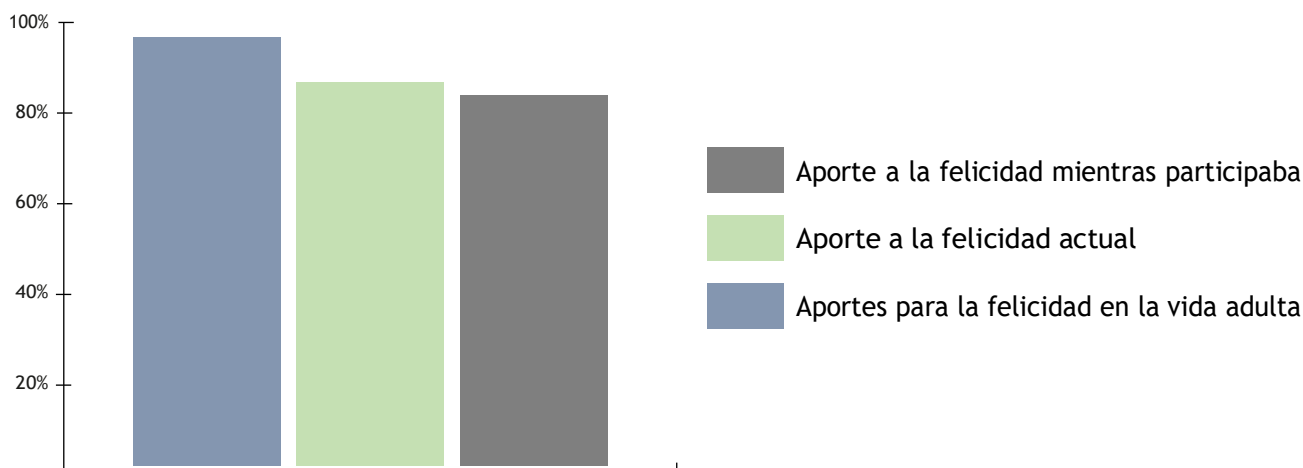


Gráfico 27. Atribución de competencias actuales a la participación en Talentos UdeC



Las respuestas abiertas, del 85 % de exalumnos que percibe tener actualmente recursos personales para la felicidad, permitieron construir tres categorías a las cuales aporta Talentos UdeC: placeres esenciales y psíquicos en la infancia o adolescencia (82 %), recursos personales para la felicidad actual (85 %) y recursos personales adquiridos en el programa Talentos UdeC para la vida adulta (95 %) <sup>38</sup>. Las categorías y los porcentajes de respuestas en cada una se presentan en el gráfico 28.

Gráfico 28. Aportes de Talentos UdeC a la felicidad



<sup>38</sup> Gracia Navarro Saldaña et al., «Percepción del aprendizaje socioafectivo y su atribución a la participación en el programa de enriquecimiento Talentos UdeC», *Revista Saberes Educativos*, n° 11 (2023): 1-20, doi: <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.69635>

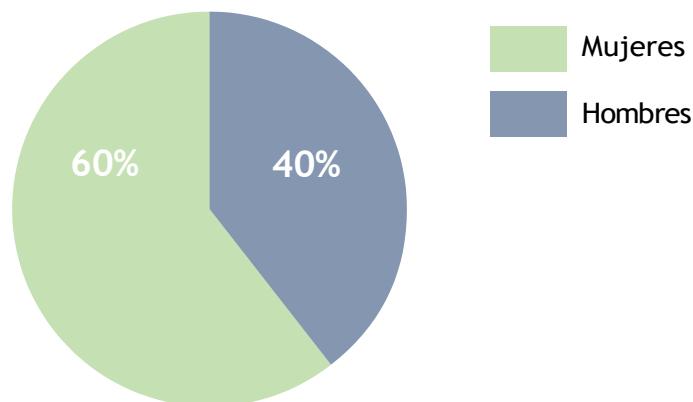
## Efectos socioeconómicos en estudiantes

Se esperaba que luego de participar en Talentos UdeC las personas tuvieran una situación socioeconómica mejor que la que tenía su familia de origen y que exista alguna diferencia en este aspecto entre quienes tuvieron la oportunidad de participar en un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular y quienes no la tuvieron. Para constatarlo, además del estudio anual de la situación de egresados, el año 2020 se realizó un estudio por encuesta en una muestra de 141 exalumnos de Talentos UdeC.

La muestra quedó constituida por 85 mujeres (60 %) y 56 hombres (40 %), quienes ingresaron al Programa entre los años 2004 y 2018, egresaron de cuarto año de educación secundaria entre los años 2005 y 2019, con edades en un rango de 18 a 33 años (promedio de 25 años de edad) y dieron su consentimiento informado para ser parte del estudio. La encuesta incluyó 208 preguntas de respuesta cerrada y abierta, sin embargo, la cantidad de preguntas a responder por cada persona, dependía de su situación actual. En cada participante se evaluó su situación socioeconómica actual, la situación socioeconómica de su familia mientras formó parte de Talentos UdeC y su apreciación del impacto socioeconómico y laboral de haber formado parte de Talentos UdeC. Se comparó la situación socioeconómica actual y pasada de cada persona de la muestra y se realizó una comparación de su situación socioeconómica actual con la realidad de personas del mismo grupo etario, obtenida desde la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional del año 2017 (CASEN), considerando la información regional<sup>39</sup>.

Para este estudio, la situación socioeconómica incluyó el salario, las horas semanales trabajadas, el tipo de trabajo (dependiente o independiente), el nivel instruccional alcanzado y la percepción de progreso laboral. En los gráficos 29 y 30 se presenta la distribución de la muestra por sexo y por edad.

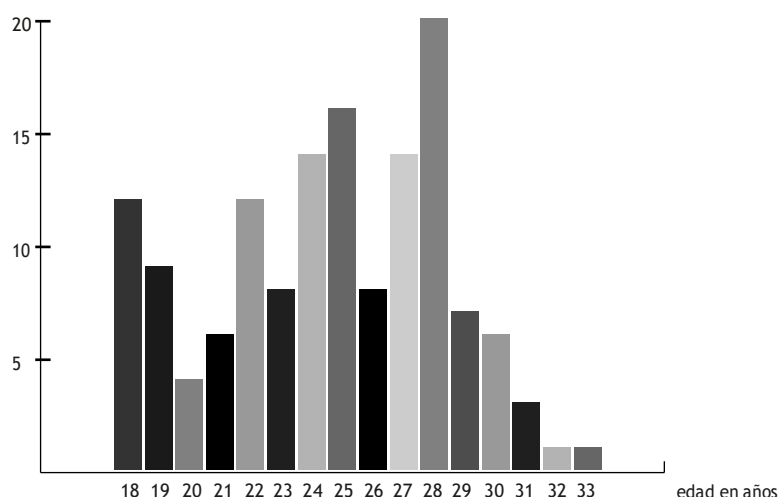
Gráfico 29. Distribución de la muestra por sexo



<sup>39</sup> Gracia Navarro Saldaña, Verónica González y Carol Luengo, «Efectos de la Participación en Talentos UdeC en la situación socioeconómica de sus egresados», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2022.



Gráfico 30. Distribución de la muestra por edad

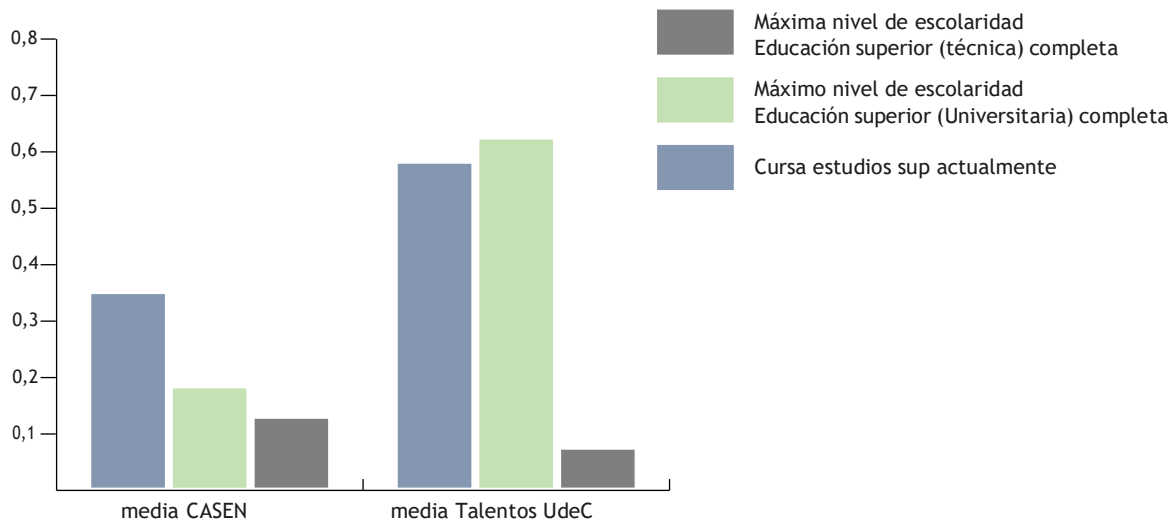


De los participantes, el 56 % ingresó a Talentos UdeC en sexto año de educación primaria y un 44 % ingresó durante la educación secundaria. Un 75,89 % egresó de Talentos UdeC al mismo tiempo en que terminó la educación secundaria. Un 44,68 % completó todo el ciclo educacional, es decir, ingresó en quinto o sexto de primaria y egresó en cuarto de secundaria. Un 24,11 % de exalumnos(as) se retiró de Talentos UdeC antes de egresar de la educación secundaria. La permanencia promedio en el Programa fue de cinco años, con un mínimo de uno y un máximo de siete años. El 91 % de los egresados de Talentos UdeC, completó estudios superiores o estaba cursando estudios superiores. El 9 % restante contaba educación secundaria completa y había pasado entre uno y dos años desde su egreso de Talentos UdeC.

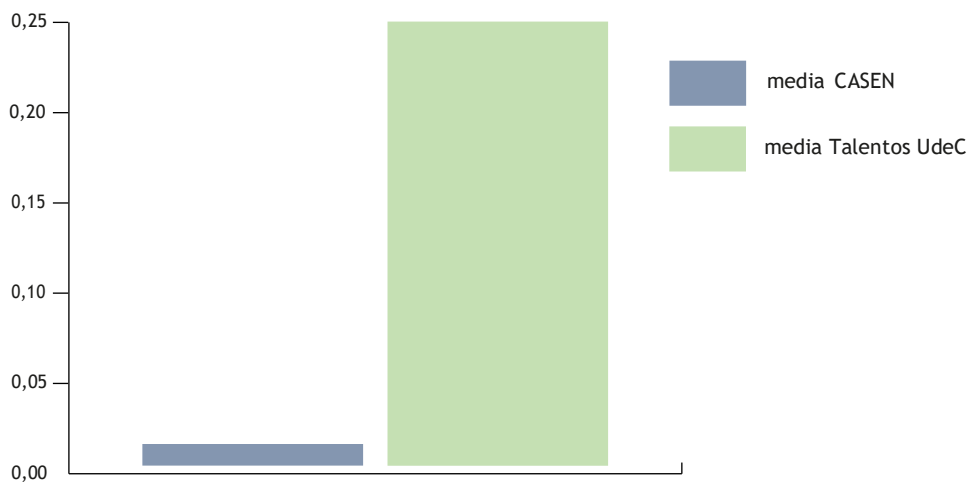
En promedio, el número de exalumnos(as) de Talentos UdeC que cursó estudios superiores, el número de exalumnos que cursó educación superior completa y el número de exalumnos que obtuvieron un doctorado completo son significativamente mayores que la media regional de la región del Biobío representada por la encuesta CASEN (2017). Así también, en promedio el número de personas que obtuvo la beca Presidente de la República, durante la educación superior, es mayor para exalumnos(as) de Talentos UdeC, en comparación con la media regional. Esta beca es una ayuda económica de libre disposición que otorga el Estado chileno a estudiantes de educación superior que demuestren un alto rendimiento académico y que provengan de familias de escasos recursos.

Además, en promedio el número de horas trabajadas semanalmente fue menor y el salario promedio mensual fue mayor para exalumnos(as) de Talentos UdeC, en comparación con la media regional. En el gráfico 31 se presenta la comparación de escolaridad de exalumnos de Talentos UdeC, con la media regional. En el gráfico 32 se muestra la comparación de medias en el número de personas egresadas de Talentos UdeC y de la región del Biobío.

**Gráfico 31.** Escolaridad exalumnos Talentos UdeC con media regional, según CASEN



**Gráfico 32.** Obtención de la Beca Presidente de la República en Educación Superior exalumnos Talentos UdeC versus región del Biobío, según CASEN



Al comparar los promedios asociados al máximo nivel de escolaridad obtenidos a nivel regional (CASEN), con los alcanzados por los exalumnos(as) de Talentos UdeC, es posible señalar que participar en el Programa genera efectos positivos en el nivel de escolaridad obtenido por sus participantes. Específicamente, los exalumnos(as) de Talentos UdeC alcanzaron, en mayor medida, niveles de escolaridad superior completa (universitaria) y postgrado completo. Este aspecto es aún más relevante al considerar que más del 80 % de los estudiantes con educación superior completa provienen de hogares en que los padres o tutores poseen educación secundaria completa como máximo nivel de escolaridad alcanzado.

De igual modo, al comparar los salarios mensuales promedio de los exalumnos(as) de Talentos UdeC con los salarios medios a nivel regional, es posible observar que el salario medio de un exalumno de Talentos UdeC fue superior a la media regional, aun cuando, en promedio las horas trabajadas son menores. En el gráfico 33 se presenta una comparación de medias de horas trabajadas por exalumnos y horas trabajadas en la región, en personas del mismo grupo etario. En el gráfico 34 se presenta la comparación del salario promedio mensual de ambos grupos.

Gráfico 33. Comparación medias: horas semanales de trabajo exalumnos Talentos UdeC versus horas de trabajo grupo regional Casen

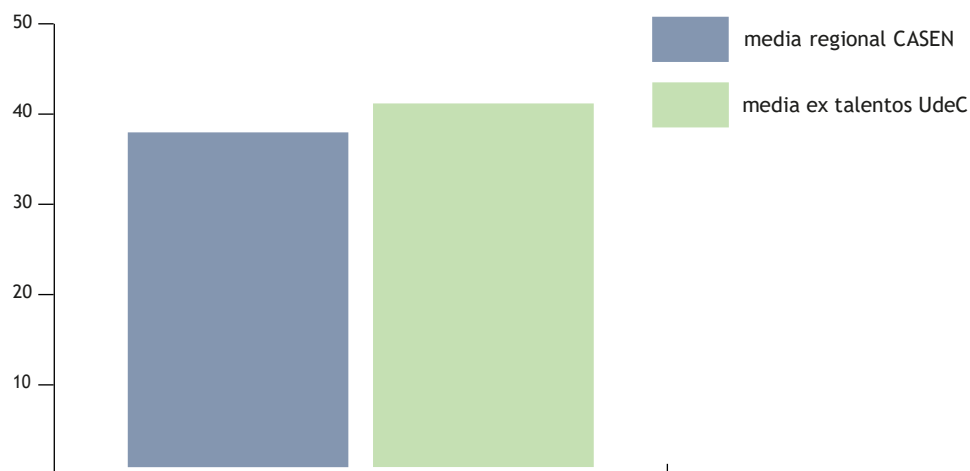
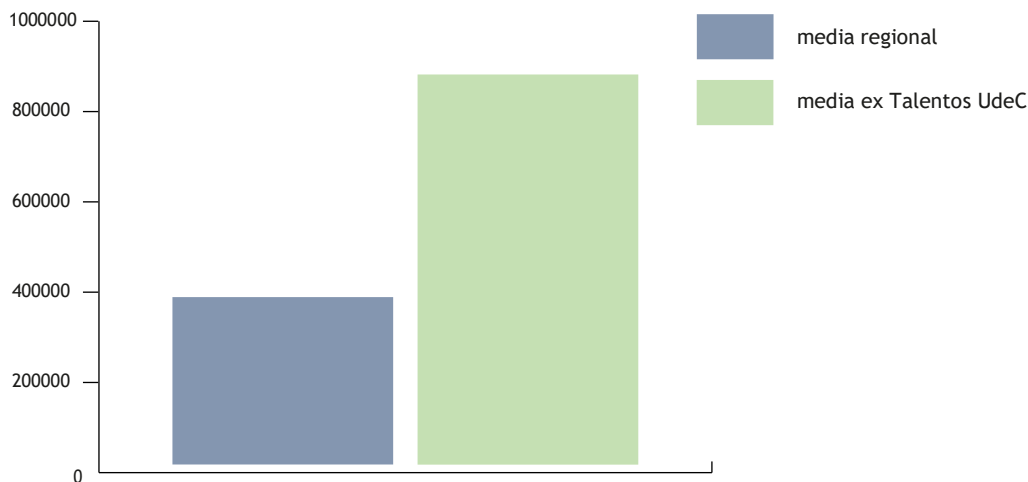
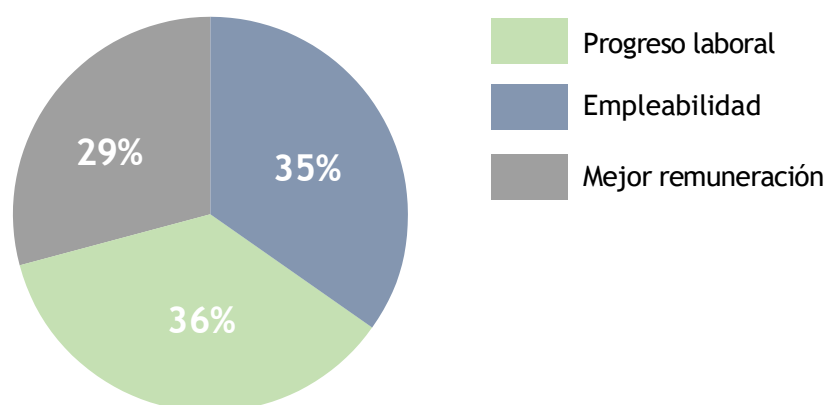


Gráfico 34. Salario promedio mensual en pesos (2020)



Los exalumnos(as) de Talentos UdeC perciben que haber formado parte del Programa afectó de manera positiva en sus salarios actuales, creen que las habilidades que adquirieron en Talentos UdeC les ayudó no solo a encontrar empleos con mayor rapidez o a progresar laboralmente, sino también a obtener un empleo mejor remunerado, lo cual explica la relación entre los salarios obtenidos por los exalumnos(as) y su participación en el Programa. Esto puede observarse en el gráfico 35.

Gráfico 35. Creencias acerca del efecto Talentos UdeC en el salario actual



Si bien, un alto porcentaje de los exalumnos(as) perteneció en su infancia o adolescencia a familias que se ubicaban en el 60 % de la población más vulnerable, en la actualidad el 92 % de la muestra señaló que su situación económica ha mejorado en comparación al hogar donde creció, dándoles la opción de poder ayudar económicamente a sus padres o tutores que lo necesitan. Más del 80 % de los exalumnos de Talentos UdeC con educación superior completa, provenía de hogares donde los padres o tutores poseían como máximo nivel de escolaridad la educación secundaria completa.

En complemento a lo anterior, un estudio realizado el año 2005, con datos del año 2004 y 2005, para caracterizar el nivel instruccional o el número de años de educación formal de los padres de estudiantes identificados y no identificados con altas capacidades, encontró que la educación de los padres fue mayor entre los estudiantes identificados que entre los no identificados, con diferencias ligeramente más significativas para la educación del padre que la de la madre. Así, el promedio de años de educación de las madres de los estudiantes identificados con alta capacidad fue de 11,4 años mientras que el de los no identificados fue de 10,6 años y para la educación de los padres, de los estudiantes identificados con altas capacidades, el promedio de años de educación formal fue de 11,8 años y el de los no identificados de 10,7. Según datos del mismo período, al comparar la educación de los padres según el tipo de colegio en que estudian sus hijos e hijas, se encontró que el promedio de años de estudios tanto de los padres como de las madres, era significativamente mayor en los padres de estudiantes de colegios que recibían subvención del estado, quienes tenían un promedio de 13,8 años de educación formal, frente a 10,5 de los padres de estudiantes de colegios municipales (financiados por el estado) en el caso de los padres, en el de las madres, de 13,7 frente a 10,3<sup>40</sup>.

<sup>40</sup> María Elena Mathiesen, Olga Mora y Gracia Navarro, «Caracterización del nivel instruccional de los padres de estudiantes identificados y no identificados con altas capacidades», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2005.



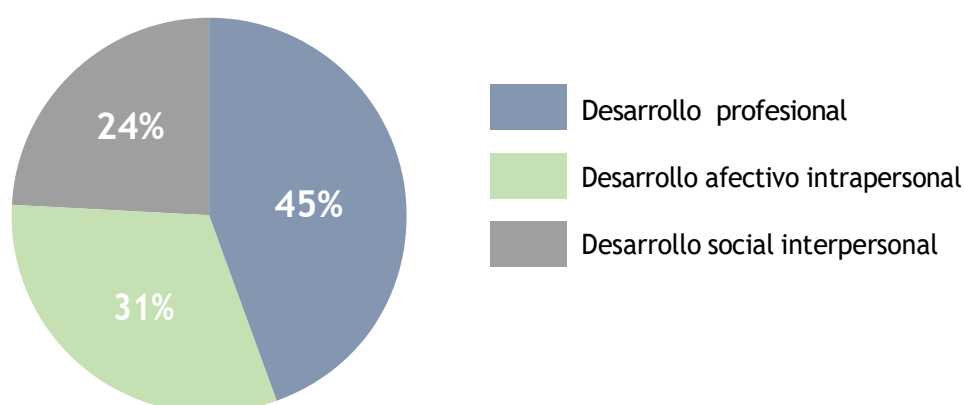
## Efectos en integrantes del equipo de trabajo y en educadores

El año 2017 se realizó un estudio mixto, cualicuantitativo que analizó el caso Talentos UdeC. Como parte de este estudio se entrevistó a una muestra de 28 educadores (profesionales de diferentes disciplinas) y 24 coordinadores estudiantiles, a fin de describir su percepción sobre efectos del Programa. Se utilizó un análisis cualitativo basado en la identificación de temas comunes y descriptores para la construcción de categorías conceptuales de respuestas<sup>41</sup>.

Los resultados mostraron percepción de efectos en sí mismos, en los estudiantes y en la sociedad. Los efectos en sí mismos percibidos por los educadores pudieron clasificarse en efectos en el propio desarrollo personal y profesional, también identificaron efectos en su bienestar psicológico que provenían de efectos generados por el Programa en la organización Universidad de Concepción.

Las respuestas de los educadores se clasificaron en tres categorías de efectos: desarrollo profesional (37 %), desarrollo afectivo intrapersonal (26 %) y desarrollo social interpersonal (20 %). Además, surgió una cuarta categoría presente solo en quienes, además de educadores de Talentos UdeC, eran académicos de la Universidad de Concepción. A continuación, en el gráfico 36, se muestran los porcentajes en las categorías y, posteriormente, en el texto que sigue, se describen cada una de las categorías, con un ejemplo extraído de las respuestas de los educadores.

Gráfico 36. Efectos de Talentos UdeC percibidos por los educadores en sí mismos



<sup>41</sup> Gracia Navarro Saldaña et al., «Effects of an inclusive educational model for students with high intellectual capacity and special educational needs: a case study in Talentos UdeC, Chile», *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences* 12, no 9 (2018):1174-1183, <https://publications.waset.org/abstracts/84186/effects-of-an-inclusive-educational-model-for-students-with-high-intellectual-capacity-and-special-educational-needs-a-case-study-in-talentos-udec-chile>

Categoría desarrollo profesional. En la medida que las características de los estudiantes y las del modelo educativo Talentos UdeC desafiaban constantemente al educador, este se motivaba al perfeccionamiento continuo y a realizar una práctica docente cada vez más adecuada, con trabajo interdisciplinario y efectivo en la satisfacción de necesidades de los estudiantes: *«...En los académicos se desarrolla una actitud y motivación constante por la búsqueda de nuevas estrategias, técnicas y contenidos para satisfacer la necesidad de los estudiantes de manera didáctica.»* (Educador entrevistado).

Categoría desarrollo afectivo-intrapersonal. La participación en el Programa tenía un efecto positivo en el académico en tanto persona. El clima y vínculos que se generaban ayudaban al académico a conocerse mejor en sus potencialidades, a valorarse, a perder miedos relacionados con la formación de personas y a expresar sus afectos: *«...un gran aporte en la experiencia personal, creo que Talentos UdeC humaniza y ayuda a soltar miedos.»* (Educador entrevistado).

Categoría desarrollo social-interpersonal. Los académicos que participaban en Talentos UdeC mejoraban sus habilidades para relacionarse y trabajar en equipo con personas de diferentes disciplinas y para relacionarse con estudiantes con diferentes características y necesidades. Dado que el modelo educativo fortalecía habilidades interpersonales en los estudiantes y concebía a los académicos como modelos en lo que enseñaban, estos se esforzaban por mejorar o fortalecerse en ese aspecto: *«...el académico mejora en sus relaciones interpersonales porque debe que ser un buen modelo para los niños.»* (Educador entrevistado).

Cabe destacar que surgió una cuarta categoría, presente en algunos educadores que eran académicos de la Universidad de Concepción. Esta categoría se refería a que la participación de académicos de la Universidad en Talentos UdeC generaba cambios en la organización Universidad de Concepción. Esto, debido a que producía cambios que influían positivamente en otros espacios de la organización en los cuales se desempeñaban, entre ellos, cambios en su docencia, en la interacción con estudiantes y con personas de otras disciplinas.

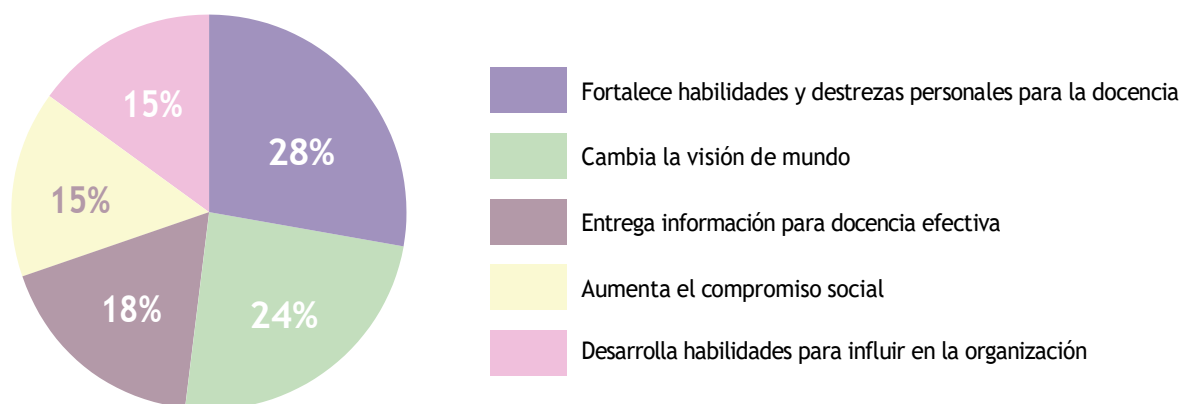
Por otra parte, los educadores compartían con los coordinadores estudiantiles la narrativa de que la participación en Talentos UdeC elevaba en los educadores la motivación docente y valoración de su rol (13 % de respuestas de coordinadores estudiantiles y 17 % de educadores). Los educadores recuperan y fortalecen su interés en la educación y en la formación de personas tanto en lo disciplinar como en lo actitudinal y valórico:

*«...los desafía a plantear una metodología atractiva para presentar sus disciplinas a un público más joven del que acostumbra.»* (Coordinador estudiantil entrevistado).

*«...se vive una mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje de los chicos, soy importante para ellos y puedo aportarles mucho si me preocupo de hacerlo bien.»* (Educador entrevistado)

Además de la categoría común con educadores, las respuestas de los coordinadores estudiantiles en relación con el efecto de Talentos UdeC en los educadores, fueron clasificadas en otras cinco categorías. Los porcentajes de respuestas en estas categorías se presentan en el gráfico 37 y, luego, en el párrafo que sigue, se describe cada categoría y se dan ejemplos con extractos de testimonios.

Gráfico 37. Efectos de Talentos UdeC en los educadores, según los coordinadores estudiantiles



Categoría fortalece habilidades y destrezas personales para la docencia (28 %). Los académicos conocían y ejercitaban, con apoyo y supervisión, habilidades personales para la relación con los estudiantes y con el equipo de trabajo y herramientas concretas para la enseñanza de contenidos disciplinares, valóricos y de desarrollo personal social: «...aprenden a reflexionar y compartir con otras disciplinas.» (Coordinador estudiantil entrevistado).

Categoría cambia la visión de mundo (24 %). Talentos UdeC cambiaba en los educadores su forma de entender la educación y se reencantaban con la docencia. Tomaban conciencia de la importancia de su rol y de desarrollarse, de la formación integral y del impacto que generan en la sociedad: «...logran tener un enfoque y propósito distinto, adquiriendo y enseñando valores significativos.» (Coordinador estudiantil entrevistado).

Categoría entrega información para docencia efectiva (18 %). Los académicos adquirían información sobre los estudiantes, sus características, diversidad y necesidades especiales, adquirían información sobre el rol docente y estrategias efectivas para desempeñarlo.: «...reconocer que existen niños que se interesan por el conocimiento.» (Coordinador estudiantil entrevistado).

Categoría Aumenta el compromiso social (15 %). Los académicos tomaban conciencia de su rol y de la necesidad de contribuir al desarrollo social, asumiendo que debían aportar al bien común y que podían hacerlo desde su trabajo: «...se dan cuenta del impacto que sus conocimientos pueden tener sobre el bien común.» (Coordinador estudiantil entrevistado).

Categoría Desarrolla habilidades para influir en la organización (15 %). Los académicos adquirían habilidades personales e interpersonales que contribuían a fortalecer el clima laboral en la Universidad, así como estrategias metodológicas y de interacción que transferían a la docencia de pregrado, mejorando la relación con sus alumnos y su efectividad docente: «...aprenden a conocer diferentes tipos de estudiantes y a relacionarse mejor con ellos en el pregrado, generando un mejor clima.» (Coordinador estudiantil entrevistado).

El año 2024 se realizó un análisis cualitativo de testimonios de educadores y exeducadores de Talentos UdeC que colaboraron al menos en una temporada entre los años 2003 y 2023. El análisis arrojó seis categorías de impactos de Talentos UdeC en las vidas de quienes se desempeñaron como educadores<sup>42</sup>. A continuación, se describen las categorías y se presenta uno o dos indicadores de ellas, extraídos de los testimonios:

<sup>42</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Análisis cualitativo de testimonios de educadores de Talentos UdeC», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2024.

Impactos en el propio desarrollo intelectual. La participación en el Programa contribuía al desarrollo o utilización de habilidades cognitivas complejas en los educadores, entre ellas, el pensamiento crítico, el procesamiento profundo de la información y la creatividad:

*«Creo que, en el ámbito educativo, quienes tenemos el rol de profesores también nos hemos desarrollado intelectualmente en Talentos.»*

*«En Talentos me vi forzado a salir de zona de confort y a que en cada clase tuviera que incluir mi inventiva, mi creatividad...»*

*«... me acostumbré a integrar diferentes ideas, ya que ellos tenían muchas y a profundizar en lo que yo sabía para responder a sus preguntas.»*

*«... una experiencia altamente estimulante desde lo intelectual, haciendo que uno se sienta parte de un círculo virtuoso en el que el traspaso de conocimientos es bilateral, ya que no solo aprenden los estudiantes, sino también los profesores de sus pares, de los niños y el equipo directivo, que el modelo de capacitación constante nos entrega herramientas nuevas que permiten mejorar el desempeño en cada clase.»*

Impactos en el propio desarrollo personal afectivo-social. Quienes han participado como educadores reconocen que han tenido efectos en su propio desarrollo, ya sea porque han aprendido o han mejorado sus habilidades sociales y afectivas, entre ellas, las habilidades para relacionarse, la autovaloración, el reconocimiento y expresión de afectos.

*«Me ha permitido conocerme más, entender que la manera que pienso y soy, también es válida...»*

*«Me ha permitido conocer personas realmente espectaculares, brillantes, hermosas. Me mantiene con fe en nuestra humanidad, en nuestro futuro.»*

*«Formar parte de Talentos UdeC ha sido de las experiencias más enriquecedoras que he tenido tanto a nivel personal como profesional, me formó y dejó una huella imborrable. Tanto la ética de trabajo y la forma de ejercer mi rol profesional como los valores que adquirí para mi vida están marcados por lo que fue mi paso por Talentos UdeC.»*

*«Aprendí a expresar lo que sentía, para enseñarlo a los estudiantes... descubrí que era capaz de hacer buenas clases... ahora me siento competente en ello.»*

Impactos en la motivación o interés por desarrollarse o aprender. Los educadores reportaron que la participación en Talentos UdeC les ha llevado a ser conscientes de su rol como modelos de lo que quieren enseñar y de la importancia de prepararse o aprender para enseñar.

*«En esta propuesta se hace necesario que cada uno trabaje las características personales para brindarse a otros con la mejor versión de sí mismo.»*

*«Así como los y las estudiantes del Programa se insertan en un entorno educativo seguro, desafiante y que fomenta la imaginación y busca inspirar a los jóvenes con la curiosidad e interés por el aprender para mí, como profesional, Talentos UdeC ha sido muy similar al exigir lo mejor de mí, mientras al*



*mismo tiempo me motiva a ir innovando y siendo creativo al proponer soluciones a los desafíos que día a día surgen en la educación de personas con altas capacidades.»*

Impactos en la visión de la educación. Quienes educaron en Talentos UdeC reconocen impactos en sus esquemas mentales acerca de la educación. Se dieron cuenta de que es un proceso complejo que integra diferentes aspectos del ser humano y que influye significativamente en las posibilidades de actualización de su potencial.

*«Su nivel de participación en clases, las preguntas que realizan, el modo de resolver problemas de forma innovadora y entusiasta ha impactado positivamente en mi manera de ver la educación.»*

Impactos en las valoraciones personales. La participación en Talentos UdeC contribuyó a que las personas asignen importancia a la coordinación y colaboración entre las personas, a la integración cognitivo-afectiva, al trabajo en equipo y al desarrollo profesional de los educadores.

*«Con Talentos valoré aún más las variables de coordinación de equipos de trabajo para que todo funcione a un nivel de excelencia, el establecimiento de buenas relaciones interpersonales, promoviendo un ambiente para sentirse en confianza y logrando que, junto con trabajar duro, también se disfrute el proceso y se pase bien.»*

*«En Talentos UdeC la educación va más allá del ámbito cognitivo, se enfoca también en el desarrollo socioemocional y en el servicio a la comunidad desde la formación que se le entrega al estudiante. Esta perspectiva integral transforma tanto a los estudiantes como a los docentes, creando un ambiente humano excepcional que marca una diferencia significativa en la experiencia educativa.»*

*«La variedad de profesionales de distintas disciplinas académicas trabajando juntos y de manera coordinada me han aportado una visión del trabajo interdisciplinario de manera práctica.»*

*«A lo largo de mi trabajo en Talentos he ido observando los ajustes que ha tenido el modelo con una focalización en el enriquecimiento del Programa, favoreciendo a las personas con altas capacidades. Ello también me desafía a mantenerme actualizado a través de las capacitaciones que brinda el propio Programa.»*

Impactos en las prácticas. Los educadores valoraron aspectos del funcionamiento de Talentos UdeC, de sus estudiantes, de su gestión organizacional y educativa. Reconocieron haber aprendido con ellos y que han podido transferir estos aprendizajes a otros espacios en los cuales se desempeñan laboralmente.

*«A nivel profesional, los aspectos de rigor para el diseño y ejecución del trabajo son aspectos valiosos aprendidos en el Programa y que he podido utilizar en otros espacios laborales dentro de la misma UdeC.»*

*«El modo de resolver situaciones de crisis social, como las vividas en el estallido social o en pandemia, que tuvo que gestionar el Programa dejan profundas enseñanzas en mi modo de ver la gestión en equipos de alto desempeño sometidos a una alta presión del entorno.»*

*«Trabajar con los estudiantes de Talentos UdeC me ha permitido desarrollar herramientas que, luego, puedo transferir a mis estudiantes de pregrado. Me ha permitido estar siempre un paso adelante, ya*

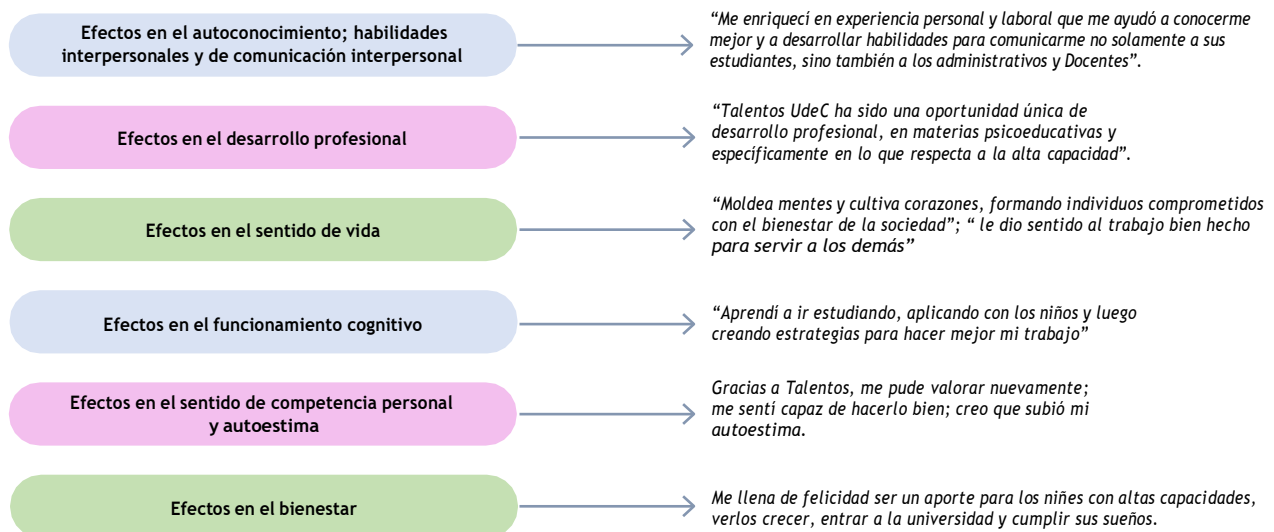
que las altas capacidades de los estudiantes de Talentos UdeC les permite desarrollar aprendizajes rápidamente, lo que permite, a su vez, que en un corto tiempo puedo ejecutar y evaluar innovaciones pedagógicas.»

«...la forma de plantear las capacitaciones me pareció trascendental para crear un ambiente laboral con un alto compromiso por el logro común: que nuestros estudiantes tuvieran la mejor de las experiencias académicas posible.»

«Profesionalmente, cuento ahora con bases sólidas para desempeñarme en la docencia superior implementando cátedras que van más allá de lo cognitivo y que comprende el contexto de la mayoría de los estudiantes.»

Respecto del efecto de la participación en Talentos UdeC en otros integrantes y exintegrantes del equipo de trabajo, el análisis de sus testimonios, realizado el año 2024, arrojó las siguientes categorías de efectos: efectos en el autoconocimiento, habilidades interpersonales y de comunicación interpersonal; efectos en el desarrollo profesional; efectos en el sentido de vida; efectos en el funcionamiento cognitivo; efectos en el sentido de competencia personal y autoestima; y efectos en el bienestar<sup>43</sup>. En la figura 2 se grafican estos efectos y se dan algunos ejemplos de extractos de testimonios.

Figura 2. Efectos en integrantes del equipo de trabajo



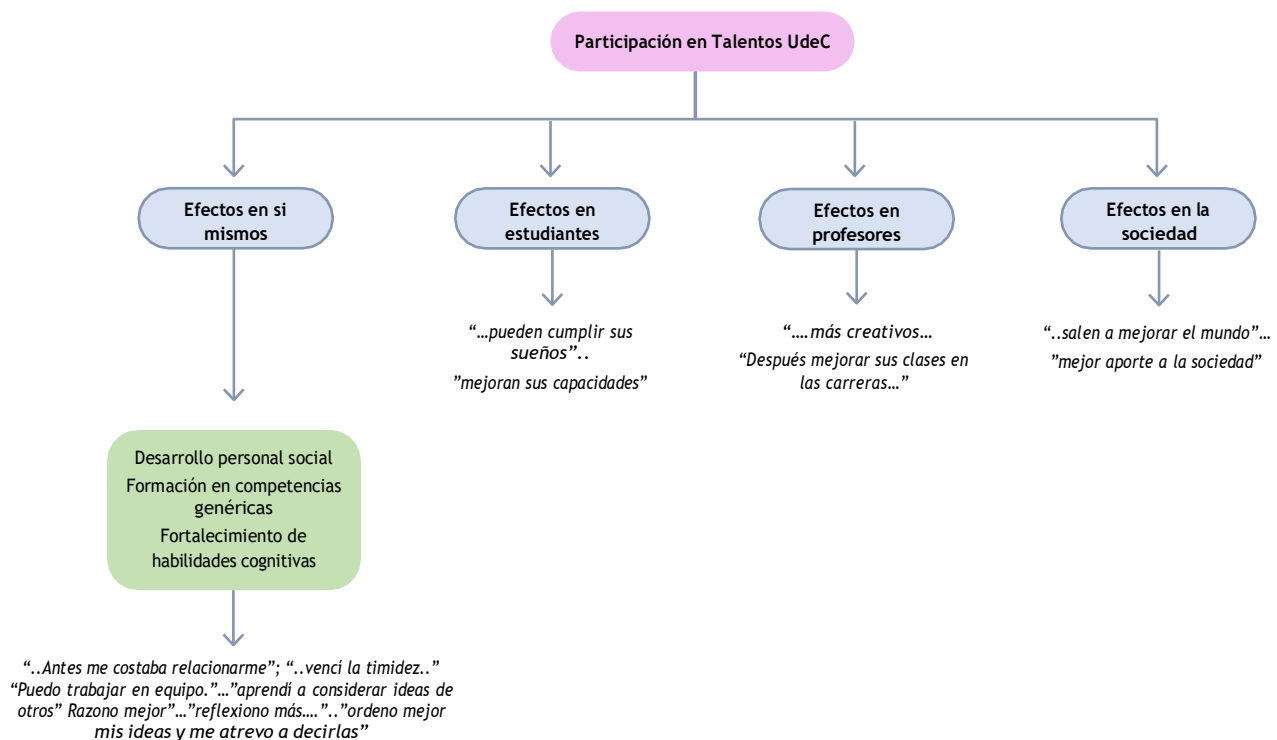
<sup>43</sup> Gracia Navarro-Saldaña, «Análisis cualitativo de testimonios de colaboradores de Talentos UdeC», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2024.



## Efectos en coordinadores estudiantiles

Como parte del estudio que analizó el caso Talentos UdeC (2017), se entrevistó una muestra de 24 coordinadores estudiantiles, con quienes se realizaron entrevistas para describir su percepción sobre efectos del Programa. Se utilizó análisis cualitativo basado en la identificación de temas comunes y descriptores para la construcción de categorías conceptuales de respuestas. Los resultados mostraron percepción de efectos, valorados como positivos, en sí mismos (específicamente en su desarrollo personal-social, formación en competencias genéricas y fortalecimiento de habilidades cognitivas), efectos en los estudiantes y educadores de Talentos UdeC y efectos en la sociedad<sup>44</sup>. A continuación, en la figura que sigue, se presenta la organización de respuestas en categorías conceptuales de efectos y algunos ejemplos de respuestas obtenidas a partir de las entrevistas realizadas.

Figura 3. Efectos de la participación en Talentos UdeC, según coordinadores estudiantiles (2017)



<sup>44</sup>Véase la nota 41.

Posteriormente, el año 2023, se invitó a los coordinadores y excoordinadores estudiantiles a hacer un testimonio en relación con su experiencia en Talentos UdeC. El análisis cualitativo de sus testimonios permitió construir tres categorías de impactos de Talentos UdeC en las vidas de quienes se desempeñaron como coordinadores estudiantiles: habilidades (personales, interpersonales y académicas o cognitivas), sentido de vida y bienestar personal<sup>45</sup>. A continuación, se describen y ejemplifican estas categorías.

**Habilidades.** En esta categoría se incluyó un conjunto de competencias relacionadas con el autoconocimiento, autovaloración, expresión de afectos y autorregulación emocional y del comportamiento. Competencias relacionadas con las habilidades interpersonales superficiales y profundas, comunicación interpersonal y resolución de conflictos interpersonales. Competencias cognitivas o académicas relacionadas con los hábitos de trabajo, la determinación de metas académicas, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la motivación académica y la autorregulación del aprendizaje.

*«Aprendí a relacionarme mejor.»*

*«Como coordinadora estudiantil, el Programa me permitió hacer nuevas amistades, poder entregar y recibir el cariño y apoyo que los nuevos y las nuevas estudiantes necesitaban, orientarlos en su día a día y ser como una hermana mayor.»*

*«Aprendí a reflexionar, a hacer bien las cosas, a ser más responsable, a buscar el sentido de lo que hago, a plantearme objetivos y especialmente, a ayudar a las personas desde lo que aprendo.»*

**Sentido de vida.** En esta categoría se incluyen los testimonios que hacen referencia a haber encontrado en el aprendizaje y el servicio a los demás un significado o sentido en su vida actual, a haber tomado conciencia de que, además de estudiar, pueden ayudar o aportar a los demás o que pueden ser estudiantes exitosos en sus carreras y complementar el estudio con el trabajo en equipo y el servicio a los demás y, aquellos testimonios de haber encontrado en Talentos UdeC, la respuesta al «para qué» hacer lo que hacen.

*«Pude seguir aprendiendo y enseñando, me tocó ser quien cuidaba, escuchaba ...»*

*«Aprendí que era posible servir mientras estudiaba una carrera difícil y demandante, que era entretenido hacerlo con compañeros de otras carreras... encontré un sentido cuando aún no lo tenía.»*

**Bienestar personal.** Incluye aquellos testimonios que se refieren a las emociones placenteras y sentimientos positivos que experimentaron al participar en Talentos UdeC. Los coordinadores estudiantiles expresaron «sentirse bien», «sentirse felices o contentos» cuando participaron en Talentos UdeC. Así también, expresaron que se sintieron seguros y en un ambiente protegido, donde podían expresarse, ser escuchados y decir libremente lo que pensaban.

*«Era mi refugio... cuando tenía frío, hambre, cuando estaba aburrida o me sentía sola... siempre había alguien que me recibía con una sonrisa y los brazos abiertos... me sentía bien ahí, en el lugar y con la gente.»*

*«Nunca pensé que llegaría a disfrutar tanto lo que hacía... en Talentos éramos felices... los profes, los niños, la directora, nos queríamos... era duro a veces, trabajábamos hasta tarde (cuando había feria), pero valía la pena, daba gusto hacerlo.»*

---

<sup>45</sup> Gracia Navarro Saldaña, «Análisis cualitativo de testimonios de coordinadores estudiantiles de Talentos UdeC», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2024.

Luego de varios años de observación de las tareas de los coordinadores estudiantiles, de implementación del modelo educativo Talentos UdeC y de entrevistar a integrantes del Programa, se construyó una pauta de evaluación tanto para su autoevaluación como para su heteroevaluación. La pauta evaluaba en nueve dimensiones, con cinco opciones posibles de calificación en cada una: deficiente, regular, bueno, muy bueno y sobresaliente. Los resultados de la aplicación de esta pauta se utilizaron para retroalimentarles y fortalecer su proceso formativo personal. De la aplicación de esta pauta surgió un informe escrito u oral para cada coordinador estudiantil en el cual se destacaban sus fortalezas y aspectos a mejorar, de los cuales surgieron desafíos específicos para el siguiente período<sup>46</sup>.

A partir del año 2020 esta pauta de evaluación de coordinadores estudiantiles, adaptada al contexto y necesidades de los últimos años, se utilizó y complementó con el cuestionario de autoconocimiento de características personales para la efectividad del educador, el cual consistía en una escala tipo Likert que evaluaba cuatro dimensiones. Este cuestionario se creó en el proyecto «Talento Escuela UdeC, región del Biobío» que buscó transferir elementos de Talentos UdeC a la educación regular para su enriquecimiento educativo a nivel curricular. A continuación, se describen las dimensiones de la pauta de evaluación de coordinadores estudiantiles.

**Responsabilidad.** El coordinador responde con calidad y de forma oportuna a las diferentes tareas y funciones asignadas. Cumple sus turnos de forma puntual y responsable.

**Proactividad.** Está atento a las necesidades que puedan surgir en los diferentes frentes del Programa y desde el contexto (Universidad, país, pandemia, crisis social, etcétera), actúa preventivamente y dentro de los lineamientos del Programa. Mantiene una actitud de servicio, ofrece ayuda, da ideas y alternativas (universidad, Classroom, mail, WhatsApp, teléfono, videoconferencia).

**Atención a las necesidades de los estudiantes.** Acompaña, cuida y orienta a los estudiantes en los recintos universitarios, también en Classroom, mail; WhatsApp, teléfono, cuando no están a cargo de un académico o cuando un académico lo solicita.

**Rol formativo.** El coordinador imprime en todas las interacciones con los estudiantes una intención pedagógica. Implementa acciones que aporten a la formación personal de los estudiantes (recintos universitarios, Classroom, mail, WhatsApp, teléfono, video conferencia).

**Trato hacia los estudiantes.** Mantiene un trato cordial, respetuoso y cariñoso con todos los estudiantes (en recintos universitarios, Classroom, mail, WhatsApp, teléfono, videoconferencia).

**Trabajo en equipo.** Se involucra en las tareas del equipo (del ciclo, de los coordinadores o del Programa en general), muestra disposición a colaborar, propone acciones y alternativas de solución a las problemáticas y se mantiene coordinado con el equipo.

**Trato hacia equipo de trabajo.** Muestra un trato cordial, respetuoso y cariñoso con sus pares y con los otros integrantes del equipo (del ciclo, de los coordinadores o del Programa en general). Es asertivo para expresar discrepancias, instrucciones o sugerencias.

**Disposición al aprendizaje.** Muestra una actitud de apertura a la retroalimentación que pueda recibir en el Programa, es capaz de seguir instrucciones de manera eficiente, con calidad y oportunidad en su implementación.

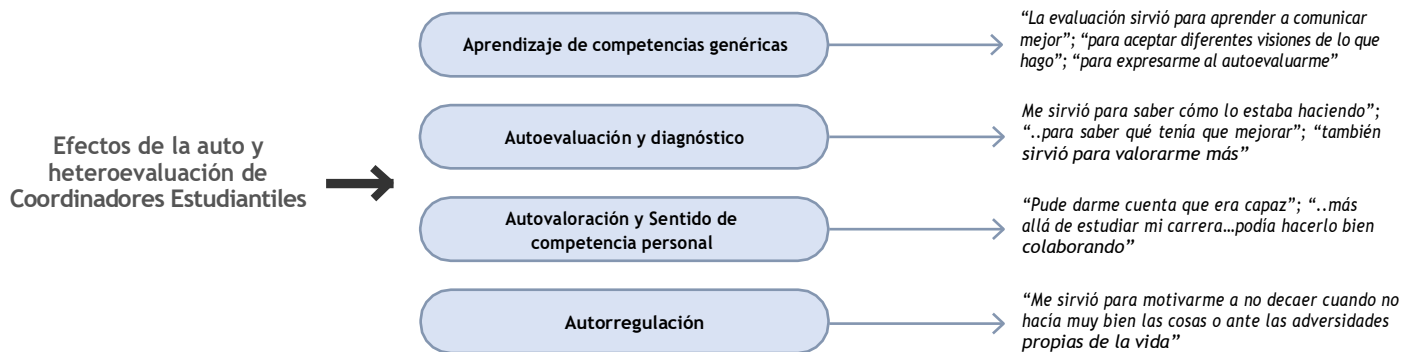
---

<sup>46</sup> Hania Sandoval Cartes, «Pauta para evaluación de coordinadores estudiantiles», documento de trabajo; Universidad de Concepción, 2017.

Normas de convivencia. Vela por el cumplimiento de la guía de convivencia de Talentos UdeC y procura ajustar su comportamiento a dichos principios (en recintos universitarios, en Classroom, mail, WhatsApp, teléfono, videoconferencia).

La evaluación y retroalimentación con base en esta pauta permitió que cada estudiante de pregrado que se desempeñó como coordinador estudiantil, tuviera evidencias de su aprendizaje de competencias genéricas y su implementación en el desempeño del rol. Así también, les permitió, según su propia apreciación, autovalorarse, mejorar su sentido de competencia personal y autorregularse al disponer de un diagnóstico de sus condiciones actuales y punto de partida para definir metas y acciones para un nuevo proceso de aprendizaje. En la figura 4, se sintetizan los efectos de la aplicación de las pautas de evaluación y retroalimentación en los coordinadores estudiantiles, según su propia percepción. Además, se dan algunos ejemplos extraídos de sus respuestas.

Figura 4. Efectos de la evaluación y retroalimentación en coordinadores estudiantiles

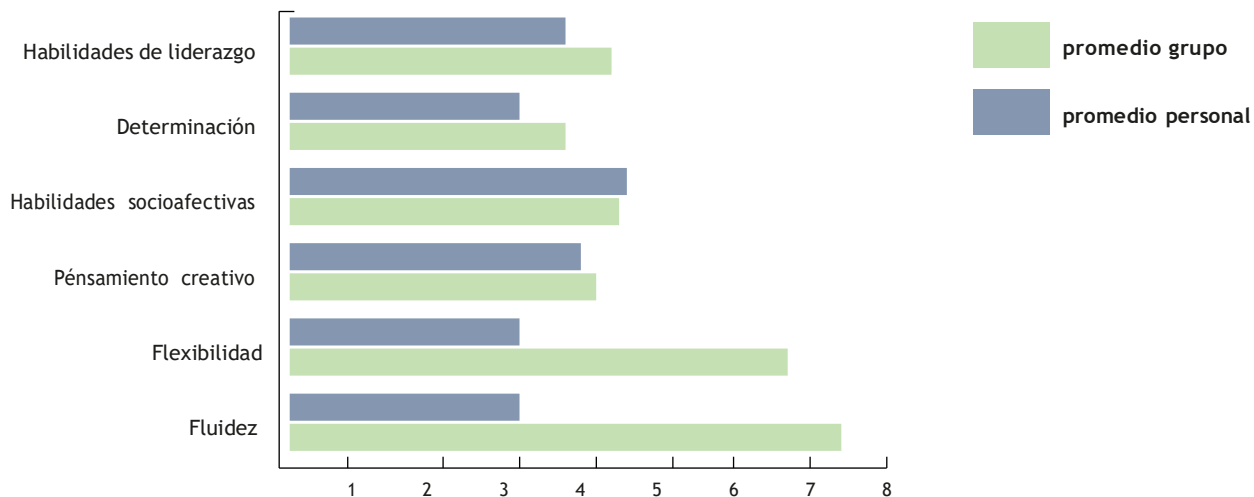


El último desafío para complementar la formación de coordinadores estudiantiles (estudiantes de pregrado) a través del aprendizaje y servicio fue su autoevaluación. A partir de la autoevaluación, se implementó un programa de fortalecimiento de cuatro catalizadores intrapersonales para el desarrollo de su talento. Para ello, el año 2022 se utilizó un cuestionario de 40 ítems que evaluó habilidades: socioafectivas, liderazgo, determinación y creatividad (incluía fluidez y flexibilidad). Con ello, el(la) coordinador(a) estudiantil pudo conocer su perfil individual y grupal de habilidades. Luego, podía plantearse metas y un plan de trabajo personal, para mejorar en cada temporada en conjunto con su participación en las jornadas grupales de formación, diseñadas a partir de las necesidades grupales de fortalecimiento en algunos aspectos de estas habilidades<sup>47</sup>.

En el gráfico 38 se presenta un ejemplo del informe individual que recibió cada coordinador estudiantil. En un color se presenta el puntaje individual en las habilidades y en otro el puntaje promedio alcanzado por el grupo de coordinadores estudiantiles.

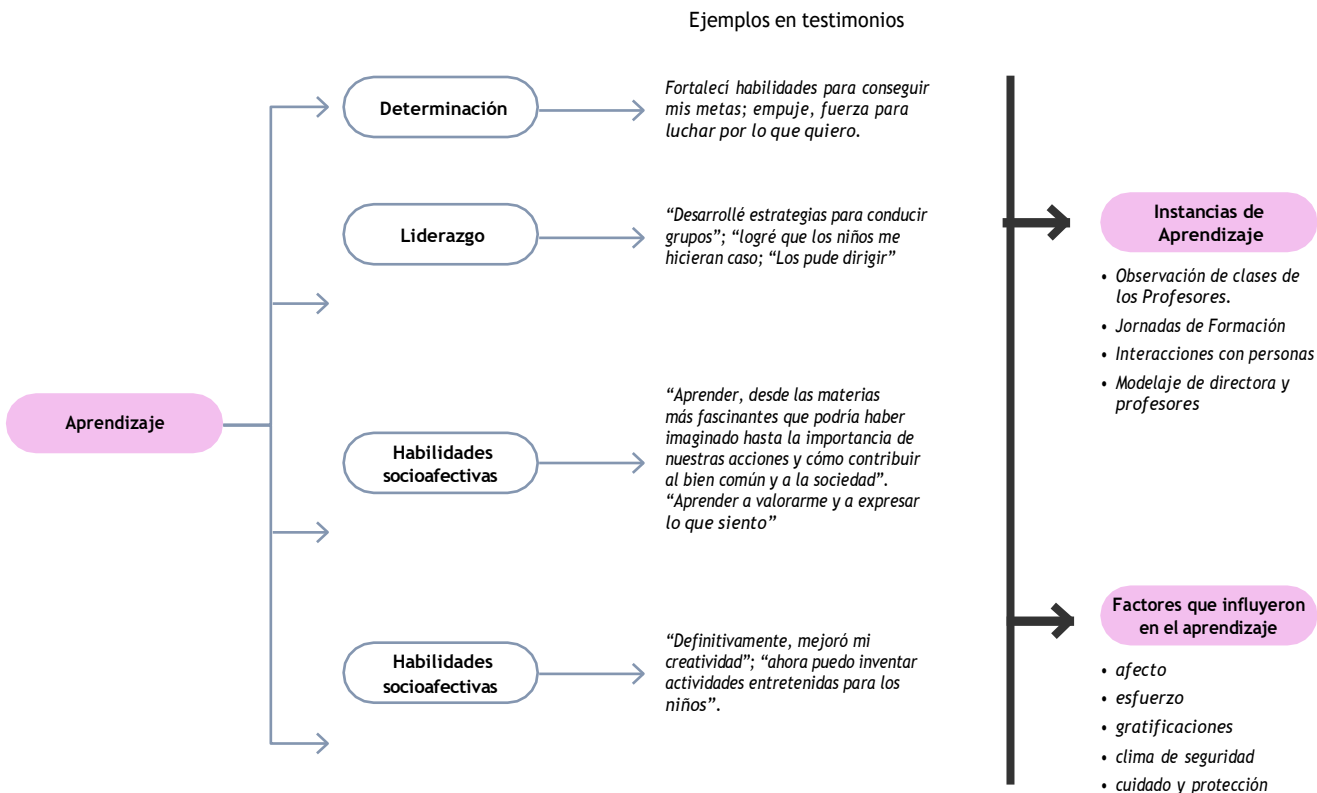
<sup>47</sup> Gracia Navarro Saldaña et al., «Cuestionario de autoconocimiento de características personales para la efectividad del educado», documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2022.

Gráfico 38. Informe individual coordinador estudiantil año 2022



Los testimonios de quienes se desempeñaron como coordinadores estudiantiles dan cuenta de los efectos de la participación en el Programa en el desarrollo de estas habilidades personales para educar, de las instancias en que las aprenden y de los factores que influyeron en ello<sup>48</sup>. A continuación, en la figura 5, presento una síntesis de esto.

Figura 5. Aprendizajes de habilidades en coordinadores estudiantiles, instancias de aprendizaje y factores que influyen



<sup>48</sup> Véase la nota 45.

Ejemplos de algunos extractos de testimonios de coordinadores estudiantiles que dan cuenta de los factores que influyen en el desarrollo de habilidades.

*«Todo lo que ha significado Talentos, en mi vida, fue posible gracias al cariño de cada una de las personas que formaron parte de este maravilloso Programa y ese cariño fue mi motor para ser tío coordinador, cariño por las personas que lo conforman y cariño por lo que hacía.»*

*«Pude ver el detrás de bambalinas del Programa, todo el esfuerzo que hay detrás de cada jornada y, que por más duro que fuese, siempre era gratificante ver el resultado al final del día.»*

*«Los profesores dedicados, pacientes y divertidos, la tía Hania, siempre atenta a si nos pasaba algo y dispuesta a ayudarnos, y la profe Gracia, siempre preocupada de que todo funcionara bien.»*

*«Cuando egresé de Talentos quise seguir involucrado y aportar a ese programa en el que valía la pena levantarse temprano los sábados para aprender.»*

Al cierre de este capítulo y luego de veinte años de trabajo, me atrevo a sostener que un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular, destinado a personas con altas capacidades, sirve para que las personas, independiente del rol que desempeñen, puedan actualizar su potencial intelectual y transformarlo en talento humano. Esto contribuye no solo a su propia felicidad, sino también a construir capital social y ambiental que aporte al desarrollo sostenible y a la rehumanización del mundo. Un programa de este tipo genera efectos globales, efectos en sus estudiantes, en educadores, equipo de gestión, coordinadores estudiantiles y también en su directora.



## Bibliografía del capítulo

Capponi, Ricardo. *Felicidad sólida: sobre la construcción de una felicidad perdurable*. Santiago de Chile: Zig-Zag, 2019.

Mathiesen, María Elena, Ginette Castro, José Manuel Merino, Olga Mora y Gracia Navarro. «Diferencias en el desarrollo cognitivo y socio-emocional según sexo». *Estudios Pedagógicos* 39, no 2 (2013):199-211. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052013000200013](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000200013)

Mathiesen, María Elena, José Manuel Merino, Olga Mora, Gracia Navarro y Ginette Castro. «*Incubando capital humano regional: evaluación longitudinal de un programa extra-curricular universitario, para estudiantes de establecimientos municipales de alto potencial académico*». Proyecto Fondecyt No 1100260, 2010-2011.

Merino, José Manuel, María Elena Mathiesen, Olga Mora, Gracia Navarro y Ginette Castro. «Efectos del programa talentos en el desarrollo cognitivo y socio-emocional de sus alumnos». *Estudios Pedagógicos* 40, no 1 (2014): 197-214. doi: 10.4067/S0718-07052014000100012

Navarro Saldaña, Gracia, Diego Gaete Cser y María José Arteaga Marín, «Altas capacidades y consumo de drogas en estudiantes secundarios». *Revista Electrónica de Trabajo Social* 24 (2022): 41-50. <https://trabajosocial.udec.cl/wp-content/uploads/2023/08/REVISTA-TS-UDEC-24-2021.pdf>

Navarro Saldaña, Gracia, Gabriela Flores-Oyarzo y Josefina Rivera Illanes, «Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno». *Calidad en la Educación* 55 (2021): 6-40. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1007>

Navarro Saldaña, Gracia, María Gracia González, Carol Luengo y Diego Gaete, «Percepción del aprendizaje socioafectivo y su atribución a la participación en el programa de enriquecimiento Talentos UdeC». *Revista Saberes Educativos* 11 (2023):1-20. doi: <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.69635>

Navarro Saldaña, Gracia, María Gracia González Navarro y Gabriela Flores-Oyarzo. «Relación entre alta capacidad y variables socioafectivas: emergencia de necesidades educativas especiales». *Calidad en la educación* 56 (2022): 97-134. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/1173>

Navarro Saldaña, Gracia, María Gracia González, María Verónica González y María Consuelo González. «Effects of an inclusive educational model for students with high intellectual capacity and special educational needs: a case study in Talentos UdeC, Chile». *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences* 12, nº 9 (2018): 1175-1184. <https://publications.waset.org/abstracts/84186/effects-of-an-inclusive-educational-model-for-students-with-high-intellectual-capacity-and-special-educational-needs-a-case-study-in-talentos-udec-chile>

Navarro Saldaña, Gracia, María Verónica González Navarro, Carol Luengo Miranda, Diego Gaete Cser. «Efecto percibido de un programa de enriquecimiento extracurricular en el aprendizaje académico-cognitivo de sus estudiantes». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 18, nº 2 (2024).

## Documentos de trabajo

Mathiesen, María Elena, Olga Mora y Gracia Navarro. «Caracterización del nivel instruccional de los padres de estudiantes identificados y no identificados con altas capacidades». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2005.

Navarro Saldaña, Gracia. «Un estudio comparativo de creencias, expectativas y aspiraciones en dos generaciones de estudiantes del programa Talentos UdeC, de sus familias y profesores del colegio». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2024.

———, 2024. «Informe de análisis comparativo de las expectativas de profesores de dos generaciones de estudiantes de Talentos UdeC». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.

———, 2024. «Talentos UdeC, desde la experiencia de sus participantes; un análisis de testimonios». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.

———, 2024. «Análisis cualitativo de testimonios de educadores de Talentos UdeC». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.

———, 2024. «Análisis cualitativo de testimonios de colaboradores de Talentos UdeC». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.

———, 2024. «Análisis cualitativo de testimonios de Coordinadores estudiantiles de Talentos UdeC». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.

———, 2022. «Talentos UdeC; Informe de seguimiento». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.

———, 2021. «Creencias, expectativas y aspiraciones de la comunidad Talentos UdeC». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.

———, 2020. «Expectativas de 62 profesores acerca del logro de sus estudiantes que participan en talentos UdeC». Documento de trabajo, Universidad de Concepción.

———, 2010. «Creencias de estudiantes de colegios municipales que participan en Talentos UdeC, sobre estudiantes de colegios particulares pagados, antes y después de la participación conjunta en talentos UdeC». Documento de trabajo, Universidad de Concepción,

Navarro Saldaña, Gracia y Andrea Abarzúa. «Expectativas y aspiraciones de 58 padres o tutores de alumnos/as que participan en un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular, para estudiantes con talento académico». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2010.

Navarro, Gracia, Andrea Abarzúa, Cristina Medina, Aracelli Padilla, Yasna Schleyer y Romina Vialard. «Creencias, expectativas y aspiraciones de los(as) alumnos(as), padres o tutores y profesores asociadas a la participación del alumno(a) en el programa de enriquecimiento extracurricular Talentos UdeC». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2010.

Navarro Saldaña, Gracia, Aracelli Padilla, y Hania Sandoval. «Participación en un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular, un factor protector para la salud mental en niños y jóvenes con talento académico: creencias, expectativas y aspiraciones de sus profesores del colegio». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2009.

Navarro Saldaña, Gracia y Cristina Medina Martínez. «Creencias de 59 alumnos(as) asociadas a su participación en un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular, para estudiantes con talento académico». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2010.

Navarro, Gracia, Fernando Huenumilla y Hania Sandoval. «Informe relación entre puntajes PSU 2008-2010 y años de participación en Talentos UdeC, en una muestra de 50 estudiantes». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2010.

Navarro Saldaña, Gracia, Fernando Huenumilla, Hania Sandoval y Ricardo Rojas. «Informe de análisis Puntajes PSU en 251 estudiantes que participaron en Talentos UdeC». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2012.

Navarro Saldaña, Gracia, Fernando Huenumilla, Hania Sandoval y Ricardo Rojas. «Puntajes PSU en 251 estudiantes que participaron en Talentos UdeC,» Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2012.

Navarro Saldaña, Gracia, Fernanda Gutiérrez, Carolina Oliva, Dominique Pinot y Josefina Sánchez. «Cuestionario de autoconocimiento de características personales para la efectividad del educador». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2022.

Navarro Saldaña, Gracia y Yasna Schleyer Cruz. «Creencias, expectativas y aspiraciones de profesores asociadas a la participación del alumno(a) en un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular, para estudiantes con talento académico». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2010.

Navarro Saldaña, Gracia, Verónica González y Carol Luengo, «Efectos de la Participación en Talentos UdeC en la situación socioeconómica de sus egresados». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2022.

Sandoval Cartes, Hania, «Pauta para evaluación de coordinadores estudiantiles». Documento de trabajo, Universidad de Concepción, 2017.

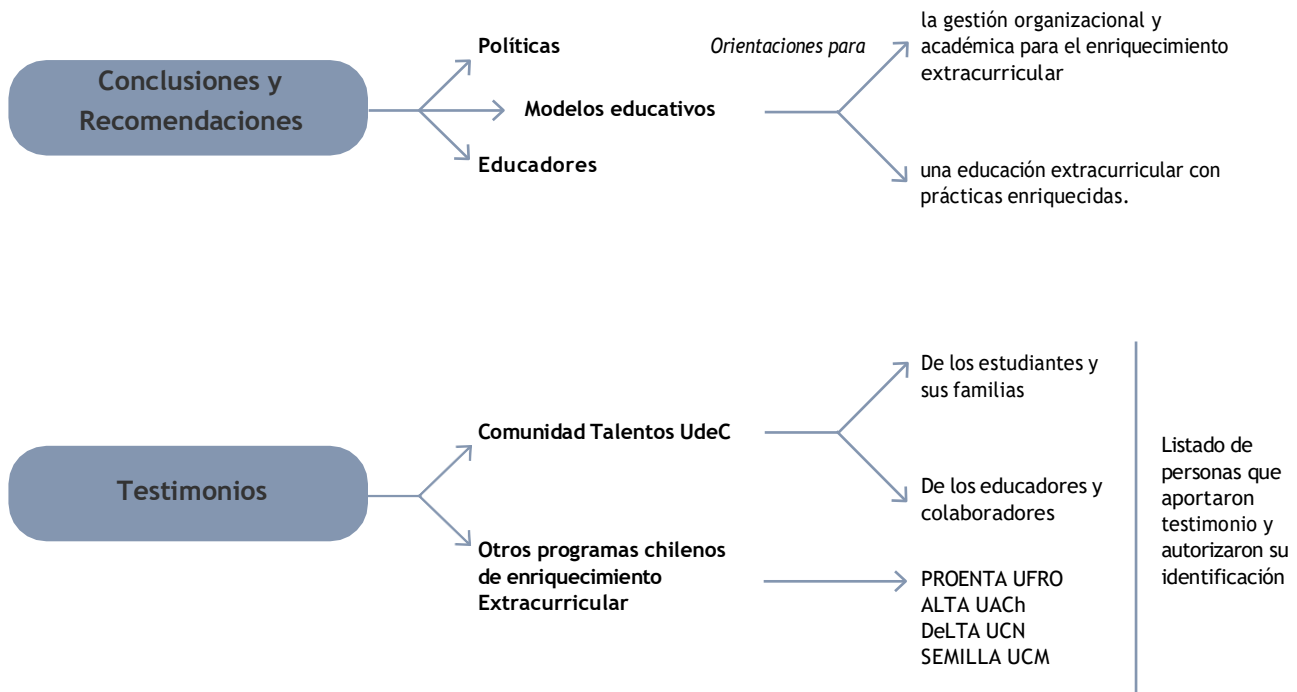


## cAPÍTULO 4

# ¿Qué puedo recomendar con base en veinte años de experiencia?

Para responder a la pregunta especificada en el título, en este capítulo entrego mis conclusiones y propuestas a partir de la teoría e investigación en desarrollo y de lo que pude observar desde la práctica con personas con altas capacidades. Finalizo con una síntesis de testimonios y el listado de personas que aportaron con ellos para enriquecer este documento y, además, autorizaron su identificación.

Figura 1. Organización de contenido del capítulo



Mi aporte a la educación de personas con altas capacidades va más allá de los veinte años de dedicación. Por ello, en estas últimas páginas espero compartir con ustedes una síntesis de algunos aspectos que estimo son esenciales para su inclusión educativa, ya sea que estén cursando educación básica, media o superior. Son recomendaciones que surgen desde las conclusiones a las que he llegado, luego de mi experiencia de treinta años formando estudiantes de pregrado en la educación superior y de veinte años en la formación de estudiantes de enseñanza básica y media. Pueden servir a adultos con altas capacidades, a familias de personas con altas capacidades, a educadores y a quienes tomen decisiones que afectan el bien común. También, pueden tomarse como un impulso o *input*, para desarrollar nuevos programas, curriculares o extracurriculares para el desarrollo del talento humano.

Las personas con altas capacidades representan un importante potencial de capital humano para el mundo y, en particular, para Chile. Desde la experiencia puedo anticipar que si la sociedad, el Estado y la administración universitaria no comprenden que estas personas necesitan educación diferenciada hacia la cual, además de disposición favorable, se requiere financiamiento y decisiones acertadas, los programas de enriquecimiento extracurricular que actualmente existen en Chile van a ir perdiendo poco a poco su calidad y tenderán a desaparecer.

Los educadores, políticos, legisladores y otros representantes de sectores públicos y privados deberían tener entre sus prioridades la identificación, desarrollo y preservación del talento académico en niños, niñas, adolescentes y adultos, en especial en las comunidades más vulnerables. Solo en la medida que esto ocurra será posible observar logros mediadores del progreso humano en el plano científico, tecnológico, educacional, moral, político y comercial de las personas más talentosas y, con ello, alcanzar el anhelado desarrollo sostenible.

Así lo hizo, en Chile, la Universidad de Concepción mediante el diseño, implementación y evaluación permanente de un modelo educativo específico para la formación de personas con altas capacidades, autorrealizadas y socialmente responsables, capaces de formar alianzas sociales para el bien común y avanzar en el logro de los objetivos para el desarrollo sostenible (ODS). También, lo hacen otras instituciones y personas en el mundo.

En veinte años ininterrumpidos de funcionamiento el Programa Talentos UdeC logró una identidad propia, autonomía responsable y un plan de vida que se fue enriqueciendo con los años. Se fue haciendo cada vez más específico a las características, fortalezas y necesidades de los estudiantes y sus familias, de sus profesores y colegios, de quienes forman la comunidad Talentos UdeC, de la región y, también, de la Universidad. En este período, Talentos UdeC constituyó una de las prácticas a través de las cuales esa casa de estudios superiores ejerció su responsabilidad social territorial, construyendo capital social y aportando al desarrollo humano sostenible. Al año 2023, el Programa Talentos UdeC buscaba la excelencia en el proceso educativo, entendida como calidad y oportunidad en la planificación, implementación y evaluación de prácticas habituales para lograr sus propósitos educativos. Se organizaba en una comunidad educativa permanente, voluntaria y sostenida en vínculos y alianzas sociales para la prosocialidad y el bien común y se implementaba de manera semipresencial.



## Conclusiones y recomendaciones

### Acerca de las políticas

Los niños y niñas con altas capacidades están en todos los estratos sociales, en todos los lugares y colegios de las diferentes regiones de un país, por lo que es indispensable que se cuente con profesionales habilitados para su identificación oportuna tanto en los servicios educacionales como en los servicios de salud pública.

Como se expuso en el capítulo 1, cuando la identificación es realizada solo por profesores sigue existiendo un sesgo en el proceso, se identifica con mayor facilidad a estudiantes con mayores recursos que estudian en establecimientos educacionales privados, son hombres; tienen buenas calificaciones en el colegio y un comportamiento ajustado a las normas escolares. En mi trabajo constaté, por una parte, que la vulnerabilidad socioeconómica efectivamente genera mayores desafíos a la identificación de estudiantes con altas capacidades y, por otra, que a medida que se avanza en escolaridad hay mayor concentración de estudiantes con altas capacidades en establecimientos educacionales privados que en establecimientos públicos.

En la mayoría de los países, las escuelas son protagonistas en la educación escolar de las personas y los servicios de salud son protagonistas en la promoción de su bienestar biopsicosocial desde su etapa prenatal. Entonces, la alta capacidad debe ser un tema de estudio en la formación de pre y posgrado, al menos en médicos, enfermeras, psicólogos y pedagogos que se desempeñen en el sistema de salud o de educación pública, pues solo en la medida que existan profesionales con formación en profundidad y actualizada en el tema, en ambos servicios, los niños y niñas serán identificados oportunamente y tendrán la posibilidad de acceder, luego, a la inclusión educativa que requieren.

Es necesario identificar oportunamente a las personas con altas capacidades para ofrecerles alternativas de inclusión educativa que les ayuden a incluir esta característica en la definición de su identidad. La identificación de estudiantes dotados debiera ser un proceso de colaboración entre padres, profesores, psicólogos educacionales y otros profesionales. En la preidentificación son importantes las familias y los profesores del centro educativo. La familia es quien más conoce a su hijo o hija, sin embargo, no siempre tiene suficientes conocimientos ni personas de la misma edad con quienes compararle, por lo que requiere contrastar con los profesores, para confirmar su información con quienes también conocen a su hijo(a) y le pueden comparar con otras personas de similar edad en el colegio y, además, tienen conocimiento actualizado en la temática. El psicólogo, por su parte, tiene un rol importante en la identificación propiamente tal, si se ha especializado en la temática contará con el conocimiento profundo en el tema y con las herramientas específicas de diagnóstico. Maneja, además, la información sobre construcción de identidad personal para apoyar a la familia y al colegio en la educación del niño o niña con altas capacidades.

Pero, no basta con identificar adecuadamente a la persona con altas capacidades. Una vez identificado(a) el estudiante, es esencial que la escuela cuente con y pueda utilizar programas de enriquecimiento curricular y disposiciones educativas apropiadas para cada persona en particular y, a la vez, pueda promover su acceso a programas psicoeducativos de enriquecimiento extracurricular.

La experiencia en Talentos UdeC muestra que, para aumentar las probabilidades de lograr la efectividad en el proceso de inclusión educativa, se requiere que las concepciones teóricas y representaciones sobre la alta capacidad en los profesores se ajusten a la investigación actual en el tema, que la familia se involucre, el equipo directivo de la escuela apoye y que se disponga de un psicólogo experto para la identificación entre los estudiantes preidentificados y la orientación en la implementación de programas de enriquecimiento curricular.

Garantizar una educación de calidad para personas con altas capacidades requiere, por una parte, que se comprenda que la inclusión educativa implica ofrecer oportunidades donde no se trate por igual a quienes no son iguales y, por otra, de financiamiento apropiado y oportuno para desarrollar programas de enriquecimiento educativo curriculares y extracurriculares.

Es indispensable que, quienes toman decisiones para la educación pública, contemplen recursos para preparar y apoyar en enriquecimiento educativo curricular a profesores y equipos directivos de establecimientos de educación básica o primaria.

Al menos un 10 % de la población tiene alta capacidad, pero esta se transforma en desempeño sobresaliente en no más de un 2 % de las personas. Para ello, requiere de catalizadores personales y ambientales, es decir, de condiciones sociales, afectivas, morales, académicas y materiales que favorezcan su desarrollo integral. Existe al menos un 8 % de niños y niñas, que por lo general pertenecen a las familias más vulnerables, quienes no logran actualizar sus potencialidades, por no contar con los catalizadores apropiados o no disponer de ellos oportunamente.

Respecto de este tema, constaté que, en la gran mayoría de las escuelas, y particularmente de aquellas más alejadas de las zonas urbanas, existen profesores y equipos directivos dispuestos a enriquecer el currículum de sus escuelas para todos sus estudiantes, pero requieren capacitarse para hacerlo. Los equipos directivos necesitan aprender a elaborar, implementar y evaluar planes de gestión que permitan y promuevan la implementación y sustentabilidad del enriquecimiento curricular en el establecimiento educacional a su cargo. Los profesores necesitan aprender a diseñar, implementar y evaluar proyectos de enriquecimiento curricular que favorezcan el desarrollo del potencial intelectual y socioemocional de todos sus estudiantes.

La alta capacidad intelectual genera una necesidad educativa especial que no debe ser atendida solo en el aula regular, que requiere identificación oportuna, enriquecimiento extracurricular, apoyo psicosocial y prácticas educativas diferenciadas en la escuela (como se expuso en el capítulo 1). En Talentos UdeC pude constatar que al prescindir de este apoyo se afecta el bienestar de niños y niñas y que esto se puede reflejar en desmotivación, ausentismo o deserción escolar, llegando incluso a presentar problemas psicosociales y de salud mental, además, el talento latente tiende a perderse. Por tanto, es necesario disponer, también, del financiamiento estatal que se requiere para programas de enriquecimiento psicoeducativo extracurricular complementarios a la educación regular y destinados a la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes con altas capacidades.

Los estudiantes con altas capacidades necesitan espacios en los cuales, además de tener actividades desafiantes y acorde con sus necesidades, se puedan encontrar con sus pares con altas capacidades. Pude constatar



que, atendiendo a que estos estudiantes no son más que el 10 % de la población, no es posible hacerlo dentro del colegio y que se logra en programas psicoeducativos de enriquecimiento extracurricular complementarios a la educación regular, donde se puede reunir en un mismo grupo el 10 % de estudiantes de diferentes comunas y colegios.

Derivado de lo anterior, estimo de urgencia máxima para quienes toman decisiones, la difusión de paradigmas e información actualizada sobre altas capacidades e inclusión educativa, por una parte, y la asignación de recursos estatales apropiados para asegurar la continuidad en el funcionamiento y la calidad de los servicios entregados por parte de los programas psicoeducativos de enriquecimiento extracurricular que ya existen en el mundo, particularmente en Chile, dependientes de universidades.

Las políticas para una inclusión efectiva son fundamentales en la educación superior. Las personas con doble excepcionalidad tienen la capacidad intelectual que requiere la educación superior, sin embargo, como se expuso en el capítulo 2, presentan algunas características y necesidades educativas especiales que es necesario comprender y atender en las universidades. Algunas de estas necesidades son permanentes y en algunos casos impiden el aprendizaje de las competencias necesarias para el ejercicio de alguna profesión, pero no interfiere en el aprendizaje de otras. En mi experiencia pude observar que, luego de un gran esfuerzo y apoyo a las necesidades educativas especiales por dieciocho años, se logró que un joven con doble excepcionalidad ingresara a la educación superior, sin embargo, y pese al discurso declarado, la Universidad no implementó las medidas apropiadas para su inclusión y el joven debió retirarse. El efecto que este proceso tiene en las personas es enorme tanto en el estudiante como en su familia y amerita visibilizarlo para que las instituciones de educación superior se ocupen de ello.

En relación con lo anterior, recomiendo políticas de inclusión efectivas que involucren el análisis de las competencias disciplinares, genéricas y transversales de egreso de cada carrera, un análisis de las condiciones del estudiante al postular a la universidad y la elección informada del estudiante en conjunto con su familia y asesoría de la Universidad de la profesión más apropiada, considerando esta información. Luego de una elección apropiada, debe haber un apoyo efectivo al estudiante, asesoría a su familia y apoyo a los académicos para la enseñanza, evaluación e interacción social en el aula.

Recomiendo asegurar la existencia de cupos suficientes en los programas de enriquecimiento extracurricular a fin de potenciar la participación conjunta de estudiantes de colegios públicos y privados para garantizar la integración social, especialmente en países como Chile, que no cuentan con una educación regular en que esta integración se produzca. La integración social es necesaria para la actualización del potencial de las personas (como se explicita en el capítulo 1). Talentos UdeC realizó una importante innovación, siendo pionero en generar en su territorio una instancia donde trabajaban juntos estudiantes de escuelas privadas y públicas, en torno a un objetivo común. La experiencia mostró que no es fácil hacer inclusión social en un programa extracurricular cuando existe un sistema de educación regular segregado. Tuvimos que hacer investigación y luego realizar una fase de preparación, previa al ingreso de estudiantes de escuelas privadas. Los resultados en egresados (que se presenta en el capítulo 3) mostraron que se logró el propósito.

Atendiendo a la creciente inmigración en el mundo, y en particular en Chile en los últimos años, me parece que es indispensable fortalecer los modelos educativos de enriquecimiento extracurricular para personas con altas capacidades. Creo que antes de incorporar masivamente a estudiantes de diferentes países, se requiere estudiar características y necesidades propias de sus culturas y de las familias de las cuales provienen, identificar y abordar prejuicios mutuos e integrar esta información en el modelo educativo.

Es recomendable estimar anticipadamente el número de inmigrantes en un país y considerar que entre ellos también hay un 10 % con alta capacidad que es necesario identificar, conocer sus características culturales y familiares y considerarlas al momento de planificar y ofrecerles actividades complementarias a la educación regular. En Chile ya se han estado incorporando en estos programas, lo que en el programa Talentos UdeC ha sido un proceso desafiante que ha requerido conocimiento profundo y planificación para hacerles un mejor aporte. Entre los educadores de Talentos UdeC, hace al menos unos diez años, existe multiculturalidad, la inclusión de profesionales y estudiantes de postgrado de diferentes culturas ha sido un aporte valioso para el enriquecimiento extracurricular.

## **Acerca de los modelos educativos de enriquecimiento**

Un modelo educativo destinado a la educación de personas con altas capacidades debe contemplar la autorregulación del aprendizaje como uno de sus resultados e implementar tanto estrategias metodológicas y de evaluación como un estilo de interacción y clima social apropiados para que sus estudiantes lo logren.

Para alcanzar un desempeño sobresaliente (talento académico) no basta con la alta capacidad, se requiere de condiciones individuales favorables, entre ellas, la motivación académica y el uso de estrategias adecuadas de aprendizaje. Como se presentó en el capítulo 2 de este libro, la motivación se relaciona con la autorregulación en una interacción recíproca. Además, existe una relación positiva entre autorregulación del aprendizaje y activación de estrategias adecuadas de aprendizaje y entre autorregulación del aprendizaje y la constancia, perseverancia y aprovechamiento del tiempo de estudio. Los estudiantes con altas capacidades podrían estar motivados por metas de aprendizaje o de desempeño y según cual sea su motivación estarán más o menos interesados en aprender.

Desde mi experiencia pude constatar que la participación en un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular aporta al aprendizaje cognitivo académico tanto en los hábitos de trabajo intelectual como en la motivación académica, sin embargo, esto no siempre se transfiere al contexto escolar regular, pues también hay factores contextuales que influyen en ello.

Es necesario que la participación en programas de enriquecimiento educativo extracurricular se planifique y sostenga como un complemento permanente a la educación regular por un período de seis a ocho años. Si bien la participación en una experiencia de educación inclusiva tiene efectos positivos en las vidas de las personas, pude constatar que quienes participan dos o más años logran mayores aprendizajes y también perciben mayores aportes de su participación en el programa a estos aprendizajes.

A diferencia de estudios realizados en otros países, en los estudios realizados en Talentos UdeC pudimos constatar que los efectos de la participación en un programa de enriquecimiento extracurricular no difieren según el estrato socioeconómico o nivel de vulnerabilidad de los participantes. Lo anterior estaría evidenciando (como se mostró en el capítulo 3) el aporte de este programa de enriquecimiento extracurricular no solo a la inclusión educativa de personas con altas capacidades, sino también a disminuir la inequidad de la educación, generando efectivamente la movilidad e integración social intensamente buscadas por la sociedad.

En un momento histórico en que el mundo, y particularmente América Latina, busca reducir la brecha de género recomendando potenciar modelos como el de Talentos UdeC 2003-2023 (que se describió en el capítulo 2 de este libro) en el cual el liderazgo, en tanto proceso de influencia social y las estrategias metodológicas que se utilizan, eliminan esta brecha. La investigación educativa previa reporta inequidad de la educación asociada al género. Pude constatar que el modelo educativo Talentos UdeC elimina esta brecha, no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en la percepción de aprendizaje académico-cognitivo ni en la percepción de aportes

del Programa a estos aprendizajes. Tampoco hay diferencias asociadas al sexo en el desempeño académico, en los puntajes de ingreso a la Universidad, en la elección de carrera profesional ni en la realización de estudios de postgrado de los exalumnos (lo que se puede constatar en el capítulo 3 del libro). En Talentos UdeC, la brecha de género no es tema, no se fomenta la competencia intelectual entre hombres y mujeres, no se discrimina positivamente a hombres ni a mujeres y se entregan las mismas oportunidades a todas las personas.

Es necesario abordar sistemáticamente, con estrategias metodológicas de enseñanza y evaluación específicas para ello, factores relacionados con la motivación académica y la atribución de éxito y fracaso a factores controlables y dinámicos no solo en los programas de enriquecimiento extracurricular para estudiantes de enseñanza básica y media, sino también en la educación superior.

Como dije en el capítulo 1 de este libro, los estudios previos plantean que existe relación entre autorregulación del aprendizaje, resultados académicos y motivación académica. A nivel de estudios superiores de pregrado pude constatar que hay algunas carreras o titulaciones en las cuales el número de exalumnos que logra terminar con éxito sus estudios es menor que en otras, situación que no es diferente a la de estudiantes que no han complementado su educación con un programa de enriquecimiento extracurricular. Recomiendo investigar factores relacionados con las estrategias de enseñanza, evaluación y clima social en algunas carreras o titulaciones y fortalecer aquellos factores dependientes de las universidades que estén asociados al fracaso académico en el pregrado.

También observé que los exalumnos de Talentos UdeC que han completado estudios superiores de posgrado perciben un mayor aporte de Talentos UdeC en sus logros académicos que exalumnos que no terminaron estos estudios y lo atribuyen a que el Programa favoreció la motivación que se requería para completar estudios superiores, aportando con ello a la equidad educativa. De lo anterior, se podría deducir que, junto con otros factores, el Programa no fue lo suficientemente potente en sus estrategias con algunos estudiantes, quienes no lograron mantenerse en la educación superior a nivel de postgrado. Además, podría deducirse que puede haber factores asociados a las universidades que estarían influyendo en el abandono del posgrado por parte de personas con altas capacidades.

Es indispensable que los modelos educativos destinados a personas con altas capacidades promuevan prácticas que integran las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual del aprendizaje y favorezcan la autovaloración de todas las personas. Como se explicitó en el capítulo 1 y 2 de este libro, y se evidencia con el análisis de testimonios en el capítulo 3 y en extractos de testimonios al final de este capítulo, la investigación y experiencia previa es concluyente respecto de la importancia del clima social escolar y de factores emocionales en el proceso educativo. Pude constatar que uno de los aspectos valorados por la comunidad Talentos UdeC, y también por estudiantes destacados de pre y posgrado, es el compromiso afectivo, el clima social, el desafío y la oportunidad de experimentar emociones placenteras en relación al proceso educativo.

Es necesario que los modelos educativos para personas con altas capacidades favorezcan la salud mental y compromiso ético en todos los integrantes de la comunidad educativa, con foco en el bien común, pero priorizando a niños y niñas. El desarrollo de recursos mentales para la felicidad es un desafío permanente en la educación de los seres humanos y es importante en la familia y en la escuela, más aún cuando la primera no está en condiciones de hacerlo. Como se evidenció en el capítulo 2 de este libro, el propósito de la docencia en pre y postgrado, y del modelo educativo Talentos UdeC, van en ese sentido y orientan las prácticas en la misma línea tanto para estudiantes como para educadores y adultos. Para ello, los educadores, su desarrollo personal y efectividad en la enseñanza son una clave importante y se invierte mucha energía y tiempo en su bienestar y desarrollo.

## Acerca de los educadores

Es necesario que quienes eduquen en programas de enriquecimiento sean profesionales con disposición a formarse para educar con efectividad en modelos educativos específicos, que identifican e incluyen los intereses de los estudiantes. La investigación internacional plantea que los estudiantes con alta capacidad tienden a demostrar un mayor esfuerzo en sus áreas de interés y exhiben una amplia diversidad de intereses, a menudo diferentes de los estudiantes sin alta capacidad (lo que se explicitó en el capítulo 1 de este libro). A partir del trabajo realizado en Talentos UdeC se pudo concluir que la motivación hacia el logro de metas académicas de sus estudiantes estaba influenciada por diferentes factores, entre ellos, las características de los cursos y talleres que se les ofrecen y las características específicas de los educadores o docentes que los implementan.

Las características de cursos y talleres aluden a su diversidad e inclusión de intereses de cada cohorte de estudiantes, actualización de contenidos, actividades desafiantes para abordar problemas reales, con alto ratio de pensamiento y participación. Entre las características de los educadores están las características profesionales relacionadas con el conocimiento, las actitudes y la práctica y las características personales, relacionadas con la actualización de su propio potencial.

Como se explicitó en el capítulo 3, pude constatar que posterior al terremoto 2010 y durante el estallido social del año 2019 y la pandemia 2020-2022, el rol de los educadores fue esencial para aportar a la felicidad, bienestar y salud mental de niños y adultos. Tanto sus características personales, el clima social promovido, las prácticas pedagógicas implementadas como su desarrollo permanente y su compromiso ético, fueron destacados por la comunidad educativa.

Para ofrecer una educación enriquecida se requiere que la organización educativa se haga cargo del desarrollo permanente de sus educadores y que estos, además de poseer conocimiento disciplinar profundo y actualizado en lo que van a enseñar y de estrategias de enseñanza y evaluación efectivas, tengan la disposición al desarrollo y enriquecimiento permanente de sus: habilidades socioafectivas, creatividad, liderazgo y determinación.

Los modelos internacionales de enriquecimiento educativo muestran que para que los estudiantes puedan actualizar su potencial se requiere la presencia no solo de catalizadores ambientales, sino también de ciertos catalizadores personales, es decir, desarrollar características personales específicas, tales como la perseverancia, la determinación, la autoestima. El trabajo realizado en Talentos UdeC permitió concluir que las características personales de los educadores efectivos, además del conocimiento profundo de estrategias de enseñanza, evaluación e interacción educador-estudiante, contemplan cuatro categorías de habilidades personales: socioafectivas, creatividad, liderazgo y determinación.

Los componentes del modelo educativo Talentos UdeC deben ser analizados por investigadores externos quienes realicen validaciones empíricas que permitan identificar, recomendar y transferir los componentes que favorecen la actualización del potencial, el bienestar y salud mental, para replicarse en la educación regular. Lo anterior, al menos por dos razones complementarias: los graves problemas de salud mental que ha debido enfrentar el mundo a causa de la pandemia y, en especial, los indicadores que existen actualmente en Chile, deben abordarse con urgencia desde el sistema educativo, para avanzar con toda la población hacia el desarrollo sostenible; y los componentes del modelo educativo Talentos UdeC, descrito en el capítulo 2 de este libro, tienen características y resultados que lo hacen transferible no solo como enriquecimiento extracurricular, sino también como enriquecimiento curricular para actualizar el potencial de las personas y favorecer su bienestar y salud mental.

Por último, la experiencia en Talentos UdeC y los testimonios de quienes participaron desde diferentes roles permitieron concluir y sintetizar algunas orientaciones específicas para la gestión organizacional y la gestión educativa de programas psicoeducativos de enriquecimiento extracurricular complementarios a la educación regular. Estimo que estas orientaciones pueden ser de utilidad para quienes dirigen o dirigirán en el futuro, procesos educativos para personas con altas capacidades. A continuación, presento una síntesis de ellas:

1. Orientaciones para la gestión organizacional y académica para el enriquecimiento extracurricular:
  - Mantener un liderazgo académico, ético y socialmente responsable, con coherencia entre el discurso y la práctica.
  - Tener expertiz en el modelo educativo para modelar lo que se espera que se implemente.
  - Mantener una visión global de la organización, de sus unidades e interacciones, de sus desafíos, fortalezas y aspectos en los cuales requieren complemento.
  - Reconocer, valorar y promover la diversidad como parte de la cultura organizacional, garantizando la calidad y oportunidad en el desempeño de las actividades.
  - Crear y mantener una misión compartida y actualizarla cuando se necesite. Capacitar en ella a los nuevos integrantes e incorporar sus aportes.
  - Evaluación permanente del Programa en todos sus componentes y también en el ajuste de las actividades del modelo educativo, para perfeccionarlo.
  - Identificar fortalezas y oportunidades de mejora, considerando las características actuales de quienes participan en el Programa y los cambios en el contexto.
  - Fomentar la creatividad, flexibilidad e innovación como valores institucionales transversales.
  - Valorar la vinculación del aprendizaje con el servicio, el mutuo cuidado, la autorregulación, la felicidad y el bien común.
  - Fomentar la autoeficacia y autonomía de los educadores para implementar el modelo educativo, apoyarlos cuando se requiera.
  - Generar ambientes de confianza y fluidez para plantear intereses, cuidando la buena convivencia.
  - Fomentar el trabajo colaborativo en el equipo, considerando intereses, necesidades y fortalezas.
  - Vincularse con el medio interno y externo, creando y manteniendo alianzas para el bien común.

- Valorar la salud mental como bien societal, gestionar y mantener instancias para el desarrollo personal y profesional de los educadores y de todo el equipo.
- Promover el aprendizaje basado en desafíos, colaboración, perseverancia, práctica y participación.
- Valorar, promover y fortalecer los vínculos afectivos, las relaciones interpersonales y la comunicación efectiva.
- Disposición a fortalecer las propias habilidades socioafectivas, la determinación, creatividad y liderazgo.

## 2. Orientaciones para ofrecer una educación extracurricular con prácticas enriquecidas:

- Conocer en profundidad el modelo educativo y disponerse al desarrollo personal y profesional permanente para su implementación.
- Disposición a ser un educador efectivo en lo disciplinar, socioafectivo y transversal y a prepararse para ello.
- Asumir el rol de modelo como educadores, la responsabilidad y desafío que ello implica.
- Estar dispuestos a conciliar la satisfacción de las propias necesidades con el aporte efectivo a la satisfacción de necesidades educativas especiales de los estudiantes.
- Disposición a mantenerse en el rol de educador mientras esto aporte a la felicidad personal y de los estudiantes.
- Fomentar la curiosidad e identificar intereses y considerarlos en la planificación de actividades.
- Diversificar e innovar estrategias y actividades de enseñanza incluyendo la diversidad de estilos de aprendizaje y características personales.
- Identificar fortalezas y debilidades de los estudiantes y sus familias en relación con el modelo educativo y generar condiciones de equidad para actualizar el potencial.
- Valorar a las familias, considerar sus aportes desde el hogar y apoyarles en lo que necesiten y soliciten en el ámbito educativo.
- Valorar y visibilizar habilidades entregando retroalimentación positiva, ayudando a superar dificultades y a tomar las oportunidades para su mejora.
- Facilitar un clima social favorable para el aprendizaje, con vínculos afectivos, respeto, emociones placenteras, mutuo cuidado, colaboración y desafío.

- Facilitar un clima de seguridad y la vivencia de emociones placenteras, asociadas al aprendizaje.
- Construir y mantener vínculos afectivos entre adultos y con los estudiantes. Facilitar el establecimiento de amistades, vínculos afectivos y mutuo cuidado entre estudiantes.
- Favorecer el reconocimiento, expresión y valoración de emociones y sentimientos.
- Valorar y enseñar la expresión asertiva, el escuchar con empatía y la resolución de conflictos mediante la negociación, eliminando cualquier práctica beligerante.
- Favorecer el sentido de autoeficacia y autoestima positiva, regulando la dificultad de las tareas según las características de los estudiantes, enseñando procedimientos y pasos para ejecutarlas adecuadamente, incentivando a superar retos y dando retroalimentación permanente.
- Disposición a fortalecer las propias habilidades socioafectivas, la determinación, creatividad y liderazgo.



## Síntesis de testimonios comunidad Talentos UdeC

Solo queda compartir, en las páginas que siguen, párrafos de algunos testimonios. Aun cuando yo guardaré, el resto de mis días los testimonios completos con sus autores, evité que se asociaran testimonios con nombres y por ello eliminé los párrafos que facilitarían su identificación. Posteriormente, agregue una lista alfabética de quienes aportaron a este libro con su testimonio, ya sea para su análisis cualitativo en alguno de los capítulos anteriores o para transcribir en algunos párrafos en este capítulo. La lista solo incluye nombres de quienes aceptaron que su inclusión, considera: exalumnos, educadores y colaboradores de Talentos UdeC, Psicólogos, exalumnos de pregrado de la Universidad de Concepción e integrantes de comunidades educativas de otros programas de educación de Talentos.

### De los estudiantes y sus familias

*«...aportó mucho a mi vida, todavía recuerdo el primer día que fui a Concepción a iniciar mi camino en este maravilloso programa, todavía no sabía lo mucho que lo iba a disfrutar, agradezco de todo corazón a todas las personas que ayudaron a construir este programa...»*

*«...gracias por los momentos de alegría, apoyo y por alentarnos a siempre ser mejores y mantener vivas nuestras ganas de adquirir más conocimientos.»*

*«...la formación entregada va más allá de juntar a las mentes talentosas en un aula por un día y realmente alcanzó el interés de utilizar el conocimiento adquirido en pos de un bien común.»*

*«...viví una experiencia que marcó profundamente mis convicciones de que nuestras diversas situaciones culturales-económicas no deben ser impedimento para acceder al conocimiento y a la reflexión. Recuerdo haberme sentido, al inicio, muy diferente y distante de los niños que venían de escuelas privadas tanto en el lenguaje como en el relato de sus fiestas de cumpleaños, su manejo con los contenidos de las asignaturas que tomamos, en cómo se relacionaban con los profesores y con quienes teníamos una diferencia abismal con ellos, pero poco a poco comprendí que había pequeñas cosas en común que nos ayudaban a llevarnos bien y aprender de la vida misma...»*

*«...puedo decir que ser partícipe de Talentos fue una gran oportunidad en mi vida, me abrió puertas que nunca pensé tener, y me ayudó a hacer amigos que hoy en día aún conservo, me enseñó sobre esfuerzo y disciplina, me enseñó de perseverancia y de luchar por los sueños que uno tiene, me enseñó que todos podemos tener las mismas oportunidades si luchamos por ellos...»*



«... cada vez que recuerdo mi paso por el programa Talentos UdeC se me viene una palabra a la mente: crecimiento. Mi experiencia fue completamente positiva, fue un programa en el cual pude crecer en el ámbito educativo, pero también de manera personal. Aprendí de diversas áreas... talleres que nos ampliaban el conocimiento... Talentos me ayudó a desarrollar otras habilidades que no pensé que tenía... además de conocer otras personas, compañeros de diversas ciudades con los cuales compartíamos ese sentimiento en común. Los profesores eran excelentes y motivaban el aprendizaje en cada una de sus áreas...»

«...personalmente, el Programa aportó de formas maravillosas a mi persona. Como estudiante me permitió comprender lo que pasaba por mi mente, pero también me entregó herramientas para aumentar la confianza en mis conocimientos. Como coordinadora pude acercarme a los estudiantes, crear lazos con ellos, participar del tras bambalinas y aprender a trabajar en equipo. Y como docente fue mi primer acercamiento a la realidad laboral, pude darme cuenta que anhelaba hacer docencia en mi día a día y poder contribuir desde mi área a la formación de personas. Pero creo que lo más valioso que me deja el programa son amigos y amigas que me han acompañado y me seguirán acompañando a lo largo de mi vida...»

«...creo que jamás hubiese llegado aquí si no fuera por todo el aprendizaje psicosocial, emocional y de responsabilidad social, adicional a lo académico, por supuesto, adquirido en el Programa Talentos...»

«... sin la existencia del programa jamás hubiera imaginado que, desde esa sala de clases con piso de madera, murallas de ladrillos, grandes ventanales y pizarras para tiza, podría llegar a concretar los sueños de estudiar y contribuir al país. Por supuesto que, todo lo brindado con mucho cariño y amor de parte de mis padres, contribuye de gran manera a todo ello. Pero el Programa Talentos me brindó las herramientas que ellos no podían entregarme, de otra forma...»

«...con todo eso en contra llegue a Talentos UdeC, que al poco avanzar abrió un mundo nuevo para mí, un mundo cercano que podría ser real en mi vida, que lo es hoy. Fue un aprendizaje continuo, pero sobre todo fue un poder desarrollarme como persona integral, saber que podría, podría ser profesional, ser un aporte a esta sociedad, podría trabajar con un sello distinto de responsabilidad social que aprendí con usted...»

«...Talentos significó mucho para mí, en momentos era lo único que esperaba con ansias de la semana, fue donde hice mis amistades más duraderas, con las cuales sigo hablando... Gracias a Talentos todavía me gusta aprender y gracias a la variedad de cursos y al enfoque en la autorregulación desarrollé metodologías de aprendizaje transversales y conexión de temas... Me sentí libre, al mismo tiempo aprendí responsabilidad, a no ser nunca complaciente solo porque dicen que soy talentoso, y a que soy capaz de hacer lo que yo quiera siempre y cuando me lo proponga, me hizo sentir verdaderamente especial...»

«...este hermoso Programa, abre las puertas y mirada a tantos niños y adolescentes. En lo personal, Talentos me ayudó a abrir mis ojos hacia un mundo más allá de lo que podía aprender en un liceo municipal y de las mallas curriculares de los colegios. Gracias por confiar en el talento académico de tantos niños, sobre todo de aquellos con menos posibilidades y recursos, como lo fue mi caso...»

«...la experiencia más significativa de mi vida surgió cuando fui seleccionado para formar parte del innovador modelo educativo de Talentos UdeC. Antes, en el entorno escolar, me sentía constantemente

*incomprendido y a menudo me encontraba solo debido a mi pasión por el aprendizaje y mi conocimiento, más allá del nivel de mis compañeros. Nunca imaginé que existiría un enfoque educativo tan completo, que no solo enfatizara el desarrollo de habilidades cognitivas, sino también socioemocionales, y que nos inspirara a servir a la comunidad con lo que aprendemos... Me dio una nueva perspectiva, me enseñó a observar, a fortalecerme para ayudar a otros y me proporcionó las herramientas para crear y ser un agente de cambio...»*

*«...en un camino que comenzaba a recorrer, en medio de curiosidades y motivaciones fugaces, pude encontrar un espacio en el cual sociabilizar con personas con una pasión similar por la vida. La mayoría no está presente en la cotidianidad, pero sí los momentos generados. Fue importante para mí, alguien que venía de un barrio con recursos limitados, poder adentrarme en una variedad de temas que me interesaban y han apasionado durante años: ciencias físicas, biológicas, ajedrez, música, senderismo, pintura, sicología, entre otros...»*

*«...Talentos me enseñó muchas cosas y no solo académicamente, aprendí a relacionarme con personas todos con distintas cualidades, entendí que todos podemos hacer lo que quisiéramos si nos lo proponíamos, aprendí que todos somos capaces para lo que realmente nos apasiona. Y los profes y los tíos hacían que todo fuera más fácil y llevadero, me hubiera encantado haber estado muchos años antes, pero creo que era el tiempo destinado para mí y fue perfecto...»*

*«...gran experiencia y vivencias, con maravillosas personas que guardo en mi corazón y mi memoria, me ayudó a desarrollar mi personalidad y ampliar mi mundo tan pequeño que ni se imaginan, ver y aprender desde la anatomía de un ratón hasta llegar conocer un observatorio, un sin fin de historias que atesoro, y jamás dejaré de agradecer esa prueba que un día fui elegido para realizar y que salí escogido por alguna razón a participar en este gran programa... No solo fuimos compañeros, sino que de ahí se crearon grandes lazos de amistad. Me siento infinitamente agradecido por mi paso por el programa y por haber conocido a las maravillosas personas con las que pude compartir en él gracias a Dios...»*

*«... algo me hacía seguir yendo, seguir involucrado, era como estar en un viaje, en el que nadie más había estado y en el que tampoco entendía su itinerario. Y ahora, doce años después de que terminó, no creo que pueda haber habido un mejor viaje para mis viernes y sábados... Creo que el impacto que un programa de estas características tiene en jóvenes talentos es inconmensurable, hay cosas que aprendí hace quince años y, al día de hoy, resuenan más fuerte que nunca... Un programa que no solo buscaba alimentar mentes jóvenes con conocimiento y saber, sino que entregaba una experiencia completa donde se conocían personas de todos los orígenes, se trataban como iguales y las diferencias se eliminaban. Un programa que nos llevaba en un viaje desde los confines del universo a el patio de la Universidad donde estudiábamos. Un viaje que volvería a repetir...»*

*«...cada uno de nosotros trae una semilla única y auténtica, siendo de importancia nutrirla para que un día pueda florecer. En este proceso sentir que alguien cree en nuestros sueños, que alguien cree en nuestros talentos, es fundamental para confiar en el mundo y en lo que nosotros somos capaces de entregar a él... En Talentos UdeC yo sentí este apoyo, fue una comunidad donde sentía que no estaba sola en el camino, me mostró la educación desde otra perspectiva, donde aprender debe ser divertido. Disfrutaba la diversidad de quienes estábamos ahí, ya que, a pesar de nuestras diferencias, nos unía la motivación de querer ser mejores cada día y con esto poder contribuir hacia un mundo mejor. Agradezco a los profesores que abrieron mi mente hacia nuevos horizontes, me mostraron que existen múltiples caminos, creyendo e impulsando nuestra creatividad...»*

«...recuerdo con bastante cariño y agradecimiento mi paso por el Programa. Los beneficios de haber participado fueron muy relevantes y también diversos. El ambiente de aprendizaje construido por los profesionales y estudiantes de apoyo era muy agradable y acogedor, desde el primer día me sentí cómodo y con ganas de aprender y conocer a mis compañeros. De ellos solo sabía que al igual que yo “eran buenos para aprender”, pero con el paso del tiempo logré entablar amistades bastante profundas y duraderas... Valoré mucho que los cursos fueran tan variados y que los profesores fueran académicos de la universidad, eso me hacía sentir super desafiado a responder como estudiante... Muchas veces me costaba entender, pero eso me hacía sentir que estaba haciendo algo exigente e importante.»

«...agradezco profundamente la existencia del programa y me honra haber pertenecido a la primera generación... Gracias por su hermoso trabajo durante tantos años...»

«...sin duda alguna, lo más importante que destaco fue la oportunidad de ser parte de una comunidad educativa diferente. Una apuesta educativa que rompe con las estructuras tradicionales de formación, la que me dio la oportunidad de relacionarme con niños de diferentes realidades, conocer otros mundos y hablar de temas que en la escuela jamás tocaría. Una comunidad de alumnos y profesores que fueron un pilar fundamental en mi desarrollo personal y que transformó mi vida absolutamente... Hoy, a días de haberme convertido en profesional, valoro mucho más lo aprendido en el Programa, la formación integral, el desarrollo de mis habilidades cognitivas y la oportunidad de potenciar mis capacidades, que fueron fundamentales en mi crecimiento académico y personal...»

«...antes yo sentía que no encajaba en mi entorno. Tenía mucha dificultad de relacionarme con otros niños de mi edad y siempre permanecía en silencio. En el colegio me aburría porque encontraba muy fáciles los contenidos. Hoy, gracias al programa y todas las herramientas que me otorgaron soy una profesional... Estoy todo el tiempo interaccionando con mis superiores y mis pacientes. El programa me ayudó a conocerme más, a poder relacionarme mejor con gente de mi edad, a vencer mi miedo a hablar en público y a crecer como persona...»

«...Talentos ha sido un lugar donde he podido crecer, desarrollarme y ser yo... De usted he podido aprender mucho, su integridad, sus valores, su sabiduría y sus convicciones han impactado mi vida y hacen que la vea como un ejemplo para mí...»

«...una de las mejores etapas de mi vida las viví en Talentos y usted siempre estuvo a la cabeza no solo mientras pertenezco al Programa, sino también apoyándome en mi período de universidad...»

«...este Programa cambió mi vida, me mostró otro mundo... Me mostró que soy capaz y que eso diferente en mí no era raro, sino especial. Gracias por ser una mujer con vocación y con visión de futuro, gracias por creer en que podía potenciar lo especial en nosotros. Talentos me entregó no solo conocimiento, sino que valores y autoestima...»

«...usted acompañó este maravilloso programa de la mejor forma posible, siempre con una palabra adecuada y con una sonrisa... El Programa me abrió un mundo de posibilidades donde aprendí de diversas áreas de las maneras más didácticas, desde los talleres de comida, arte, teatro, hasta los científicos e históricos... Fue una experiencia inolvidable y ayudó completamente a mi crecimiento personal... Donde conocí personas maravillosas tanto los profesores como mis compañeros de generación...»

«...para mí, el paso por Talentos UDEC significó un antes y un después en mi formación como individuo. En el Programa desarrollé mi personalidad, hice a mis mejores amigos, aprendí lo que dudo lo hubiera hecho en mi contexto y soy la persona que soy en parte por mi paso por el programa...»

«...sin duda Talentos marcó mi vida de una forma muy especial y lo considero como una de las mejores etapas de mi vida. Sin Talentos, sin usted y sin cada una de las personas que lo formaron no sería la persona que soy hoy en día...»

«...pocas personas se atreven a salir de su zona de confort para ir más allá, cambiar la vida de otros y hacer de este un mundo mejor. Talentos para mí no fue solo una apertura del mundo en un momento triste de mi vida, fue también una oportunidad para desarrollar mi autoestima, para crear lazos... Y hoy, también es una inspiración para hacer más por el resto. Gracias... Porque hoy mis metas son ambiciosas, pero por mujeres como usted sé que seré capaz de lograrlas. Su legado no termina en Talentos, esa es solo la cuna de muchas vidas que son la semilla de un mundo mejor...»

«...lo principal que tengo para recordar... Es lo valórico, que reafirmó en mi etapa de preadolescencia hasta llegar a la mayoría de edad, como me instó a la responsabilidad personal y colectiva, la empatía, la seguridad personal, el orden de prioridades y a creer en uno mismo independiente de lo que nuestro entorno nos podía ofrecer... Pude convertirme en un hombre de bien, que trabaja día a día para tratar de mejorar este mundo...»

«...agradecer por cada momento, por aceptarnos a cada uno desde tan pequeños, y brindarnos esta oportunidad tan hermosa y única que siempre estará en nuestros corazones...»

«...muchas gracias por dirigir este maravilloso Programa tanto tiempo. Cambió mi vida y usted fue parte esencial de ello...»

«...le agradezco por ser parte tan importante en mi desarrollo estudiantil y como persona. Talentos marcó mi vida y estaré eternamente agradecida...»

«...gracias por el esfuerzo entregado. Gracias por esos consejos que siempre me dio con amor, esas reuniones en su oficina era entrar con nervio y salir con el corazón lleno, gracias, gracias por cumplir mis caprichos de niña cuando quería un curso nuevo o repetirme alguno... Y gracias también por no decirme siempre que sí... Nunca cortó mis alas, al contrario, me dio alas y unas grandes para volar, si ahora estoy donde estoy en gran parte es gracias a usted, a la familia Talentos...»

«...su vocación a la enseñanza y amor a lo que hacía, se manifestaba en cada actividad que realizaba, todo le salía desde el corazón para ayudar a sus estudiantes. Muchas veces recibí un consejo o unas felicitaciones por su parte... Creo que siempre la vi como una persona a quien acudir por un buen consejo, esos consejos que sabes que nunca fallarán... Cada una de sus palabras me ayudaron a formarme como una persona íntegra en todos los aspectos de mi vida y hasta el día de hoy las aplico...»

«...muchas gracias por todos los años de aprendizaje que, a través del programa me entregó, sin duda fueron muy importantes para mi formación y para quién soy hoy. Son muchos los recuerdos que están en mi memoria y en especial el cariño que le tengo al programa y a usted...»

«...gracias por el cariño que siempre entregó en el programa, que se notaba en todo lo que hacía, gracias por ver luz y potencial en donde otras personas solo ven a niños desordenados o sin futuro, por cambiarle la vida a tanta gente, incluyéndome, por ver en mí el valor de la equidad, pues eso me hizo entender muchas cosas más adelante...»

«...la experiencia de recorrer un lugar nuevo, aprender de cosas que nunca veríamos en clases del colegio, hacer verdaderos amigos... sabiendo que usted hacía de Talentos un lugar seguro, con igualdad de condiciones, oportunidades y alegría, coordinando a los tíos para que no se manchara esta linda experiencia por robos, pérdidas, estafas...y llenándolo de juegos, conversaciones y apoyo...»

«...gracias por abrir las puertas en 2005, por permitir conocerle e ingresar... gracias por recibirme en su oficina para la entrevista... Gracias por el pase que inventó porque los buses de Chillán a Conce no me creían que iba a estudiar. Gracias por siempre buscar la forma... Gracias por su cariño, por su criterio, por su dedicación. Gracias por permitirme soñar, por guiarnos en un camino incierto y desconocido, de muchas formas posible...»

«...hacerle saber lo eternamente agradecidos que estaremos de usted, por todo lo aprendido durante nuestro paso por Talentos UdeC, son experiencias que se atesorarán por siempre. También agradecer la oportunidad que otorgó a nuestra comuna de ser parte de tan maravilloso proyecto...»

«...gracias por liderar Talentos con tanto cariño. El Programa tuvo un gran impacto en mi vida y siempre recuerdo las experiencias en Talento con mucha felicidad...»

«...creo que el programa, bajo su dirección, fue muy importante para mi vida y me ayudó a ser una mejor persona, a entender la importancia del bien común, compartir con otras personas y expandir mi conocimiento...»

«...agradecer su vocación para servir con equidad, entrega dedicación para los niños y familias que tuvimos está gran oportunidad, gracias de todo corazón...»

«...agradecidos, como familia, que formaras parte de este grupo de niños y jóvenes Talentos UDEC, que han tenido esta oportunidad de desarrollo y contar con amigos que fueron creciendo y desarrollando su potencial académico, guiados y acompañados por este gran equipo Talentos UdeC...»

«...gracias, infinitas gracias por el trabajo, por el esfuerzo que vi tras la organización del día a día. Gracias por motivarme, por sus charlas anti estrés universitario al preparar los pancitos cuando era coordinadora, por su imagen de mujer profesional con excelencia, siempre cordial y gracias por su sonrisa siempre presente. Escribo estas palabras con lágrimas en mis ojos, recordando tantos lindos momentos, donde voy digo lo importante que fue el programa en mi vida y sin desmerecer a nadie el programa tiene su cara en mis recuerdos y en la historia...»

«Gracias por todo lo que ha hecho, le deseo lo mejor»

## De los educadores y colaboradores

«...se produce una gran oportunidad de aportar al desarrollo humano, cuando se da la interacción entre un modelo educativo y niños, niñas y jóvenes de altas capacidades... Un modelo que desde sus inicios busca desarrollar un currículo significativo que ofrece lo que los docentes saben y les apasiona, privilegiando la profundidad sobre la amplitud, un modelo específico para estudiantes con talentos académicos, a los que concibe como una unidad integral que requiere estimulación cognitiva, afectiva, social y valórica.» (Modelo curricular Talentos UdeC, documentación de formación docente, 2004).

«Se trabaja en una reflexión permanente sobre: qué enseñas, a quiénes se lo enseñas, cómo lo enseñas, y para qué lo enseñas... No se funciona igual cuando, por ejemplo, se le señala al profesor que el interés en evaluar está en el grado que los alumnos han construido interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos tratados.» (Apuntes de formación docente en el modelo curricular Talentos UdeC año académico 2009).

«Un modelo que se fue modificando a partir de la propia experiencia en la formación de estudiantes con estas características, la investigación que han ido desarrollando a lo largo de los años, y el consiguiente crecimiento técnico de los profesionales que han sido parte de este programa, todo bajo la dirección disciplinaria de expertos en Psicología educacional. Y resulta cautivadora y desafiante la importancia que pone el Programa en que los estudiantes sean felices... El énfasis creciente en la formación socioemocional a través de la que los estudiantes adquieren actitudes y valores que no solo los benefician a ellos, sino también a los entornos en los que se insertan. Forma parte de esta formación el trabajo por la adquisición de conductas prosociales que les permitan aportar a la sociedad desde los aprendizajes de diferentes disciplinas a través de la disposición al servicio.» (Memoria Talentos UdeC, 2021).

«Una niña de 11 años de mi curso del año 2023 señalaba: “integrar el aprendizaje con el servicio obliga a reflexionar. Y es un privilegio entregar a otros el conocimiento que vas adquiriendo”... Entonces hablamos de una mayor profundidad en los alcances de este modelo... Hablamos de la interacción activa y significativa entre un modelo educativo y estudiantes motivados, preocupados, responsables y conscientes. ¿Cómo reflexionan?: “es necesario que todos los seres humanos creen que pueden lograr grandes cosas, sin importar las limitaciones autoimpuestas o impuesta por la sociedad, obviamente con responsabilidad social” (estudiante de 16 años de mi curso, año 2023)... La profundidad del aprendizaje significativo en estudiantes con altas capacidades constituye una oportunidad para todos y todas, y se convierte en un desafío intelectual ponerse en el lugar de las inferencias que alcanzan estas personas maravillosas que hacen increíble el mundo...»

«Enseñar a las y los estudiantes del Programa Talentos de la Universidad de Concepción, entre muchos otros aspectos, en mi experiencia profesional, implicó aportar a ampliar los límites del campo disciplinar... Me permitió abrir un campo para la observación de la experiencia humana en torno al habitar: la propia experiencia de los niños y jóvenes de Talentos UdeC en relación con su entorno construido, llámese este casa, calle, barrio o ciudad... Los cursos fueron espacios en los que niños y jóvenes del Programa desarrollaron apasionadamente sus propuestas arquitectónicas para una ciudad con mejor calidad de vida o para futuras formas de habitar la tierra o para pensar nuevas ciudades. También, para simplemente proyectar aquellos espacios arquetípicos que siempre soñamos habitar o plasmar como una obra... En definitiva, en mi experiencia en el Programa Talentos de la Universidad de Concepción sin duda he podido desarrollar las experiencias más significativas en torno a mi propia experiencia como arquitecto: trascender

*humanamente no a través de una obra arquitectónica construida o materializada, sino que a través de aquellas propuestas arquitectónicas que tanto niños como jóvenes plasmaron de manera desprejuiciada pensando en un mejor mundo»*

*«...mi experiencia en la educación de personas con altas capacidades ha sido altamente motivadora en los ámbitos personal y profesional. Desde que empecé a trabajar en Talentos UdeC me ha llamado la atención el nivel de compromiso de los estudiantes y su forma de avanzar en un mundo que no siempre les comprende ni les brinda condiciones para su desarrollo. Sin embargo, en el programa siempre he tenido la sensación de que estos estudiantes encuentran un lugar diseñado para ellos y cada uno busca su espacio para poder cultivar los aprendizajes que les exige su alto potencial. Su nivel de participación en clases, las preguntas que realizan, el modo de resolver problemas de forma innovadora y entusiasta han impactado positivamente en mi manera de ver la educación. Otro aspecto relevante para mí ha sido conocer y trabajar en base a un modelo educativo diseñado especialmente para estudiantes con altas capacidades. A lo largo de mi trabajo en Talentos he ido observando los ajustes que ha tenido el modelo con una focalización en el enriquecimiento del programa favoreciendo a las personas con altas capacidades. Ello también, me desafía a mantenerme actualizado a través de las capacitaciones que brinda el propio programa. Creo que en el ámbito educativo quienes tenemos el rol de profesores también nos hemos desarrollado intelectualmente en Talentos UdeC.»*

*«...en mi caso, a nivel personal, participar en el programa me permitió ver el desarrollo de un liderazgo en la gestión y coordinación de un programa con altos estándares de compromiso y de resultados. En ese sentido, creo que con Talentos UdeC valoré aún más las variables de coordinación de equipos de trabajo para que todo funcione a un nivel de excelencia, el establecimiento de buenas relaciones interpersonales promoviendo un ambiente para sentirse en confianza y logrando que, junto con trabajar duro, también se disfrute el proceso y se pase bien... A nivel profesional, los aspectos de rigor para el diseño y ejecución del trabajo son aspectos valiosos aprendidos en el Programa y que he podido utilizar en otros espacios laborales dentro de la misma UdeC... La variedad de profesionales de distintas disciplinas académicas trabajando juntos y de manera coordinada me han aportado una visión del trabajo interdisciplinario de manera práctica... El modo de resolver situaciones de crisis social, como las vividas en el estallido social o en pandemia, que tuvo que gestionar el programa dejan profundas enseñanzas en mi modo de ver la gestión en equipos de alto desempeño sometidos a una alta presión del entorno... Finalmente, Talentos UdeC ha tenido un fuerte impacto en mis aprendizajes laborales para enfrentar desafíos y mantener una alta motivación para conseguir resultados educativos con alto impacto en la comunidad.»*

*«...ser parte del programa Talentos UdeC, es pertenecer a una comunidad comprometida con sus pares y por sobre todos con los niños y jóvenes que se están formando... La calidad humana de los profesionales, jóvenes y estudiantes que constituyen el Programa, hacen que sea un agrado ser parte de él. Es posible sentir en cada jornada el cariño de los niños, que valoran y reconocen nuestra dedicación en cada clase, sobre todo cuando sus rostros se iluminan al descubrir algo nuevo o las muestras de cariño al terminar una temporada... Un gran aporte en mi vida han sido todas las capacitaciones recibidas en el Programa, en las que hemos compartido estrategias para abordar las clases e incluso formas para abordar algunos estudiantes que presentan algunas necesidades especiales. Debo reconocer, que muchas de estos aprendizajes, también los he ido incorporando en la crianza de mis hijos y en mi labor docente de pregrado, sintiendo que, con ello, he podido crecer como persona y profesional... Solo me queda agradecer la oportunidad de ser parte de esta comunidad de Talentos UdeC. Durante estos años como docente me he sentido acogida, como una parte importante del programa, en la que hemos podido trabajar en conjunto e ir creciendo y evolucionando para entregar lo mejor de cada uno para la formación de los estudiantes.»*

«...he tenido el privilegio de participar como docente en el programa Talentos UdeC, siendo una de las actividades más enriquecedoras de mi carrera profesional. Plantearse entregar conocimientos a personas de altas capacidades, ha sido más de lo que esperaba, ya que el gran desafío ha sido ser parte de la formación de niños y jóvenes de nuestra región. Potenciando sus altas capacidades y al mismo tiempo hacerlos conscientes de que constituyen el motor de cambio de una sociedad que evoluciona rápidamente... Cada clase ha constituido un reto a la creatividad para que, junto con entregar el contenido disciplinar, se trabajen en forma consciente los objetivos socioafectivos, transversales y de autorregulación del aprendizaje, de tal forma que los estudiantes puedan sentir el aula como un lugar seguro en el que todos quieren aprender y soñar con un mundo mejor... Junto con lo antes señalado, durante el período trabajado desafié mi capacidad de flexibilizar la forma de entregar las clases, debido a que debimos adaptarnos al estallido social y pandemia por COVID-19 que nos llevó a incursionar en la docencia por medios digitales, cambiando dinámicas y estrategias para motivar a los estudiantes, para luego volver a la presencialidad con el temor por el regreso a la nueva normalidad... Miro en el tiempo y mi mayor reflexión es que, gracias a lo vivido como docente, he podido ser una mejor profesional en el área disciplinar, aplicando lo aprendido en lo cotidiano, por medio de la responsabilidad social.»

«...yo tuve la intención de participar del programa desde que se creó, pero sentía que no tenía las herramientas suficientes como para “dar el ancho” en este desafío. No fue hasta que estaba a la mitad de mi tesis doctoral que me acerqué al programa para preguntar de qué forma podría hacer mi aporte. Mi principal motivación para ingresar como docente al programa se relaciona con el hecho de que las necesidades educativas especiales de los estudiantes con altas capacidades no siempre son atendidas y es una realidad que pude ver en distintos lugares donde me he desempeñado profesionalmente. Estas expectativas se han cumplido a cabalidad en los años que llevo en el programa... Por otro lado, trabajar en el programa Talentos UdeC ha permitido un gran avance en mi carrera profesional. Mi trabajo en la Universidad se centra más que nada en la formación de profesores, por lo tanto, trabajar con los estudiantes de Talentos UdeC me ha permitido desarrollar herramientas que luego puedo transferir a mis estudiantes de pregrado. Me ha permitido estar siempre un paso adelante, ya que las altas capacidades de los estudiantes de Talentos UdeC les permite desarrollar aprendizajes rápidamente, lo que permite, a su vez, que en un corto tiempo puedo ejecutar y evaluar innovaciones pedagógicas...»

«...Talentos UdeC fue en algún momento todo lo que buscaba cuando decidí estudiar Psicología: trabajar en educación, porque creo que es una vía de movilización social y la gran herramienta para generar cambios y promover salud mental. Ser parte de la vida de los estudiantes siendo un adulto significativo para ellos, brindándoles apoyo en sus caminos y en las dificultades que enfrentaban y finalmente siendo parte de un espacio que brindaba a los estudiantes cariño y buen trato. Talentos UdeC finalmente me entregó mucho más que eso tanto en términos profesionales como personales. En relación con el ámbito profesional, primero que todo Talentos UdeC me reencantó con el área educacional... Hay muchos elementos que pueden explicar retorno a la vocación, pero en términos generales puedo señalar que pude desempeñarme ampliamente en el Programa, conociendo en profundidad el quehacer de un psicólogo educacional, sin acotar mi quehacer a un ámbito específico, como convivencia o solo hacer talleres, si no que tuve la posibilidad de atender las diferentes variables que intervienen en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, desde el diseño de cursos y talleres, búsqueda y formación de docentes, seguimiento de los procesos de aprendizaje, metodologías de aprendizaje, convivencia, acompañamiento al aula, asesorías a docentes, procesos de evaluación, y tener un equipo de coordinadores estudiantiles con quienes trabajar de la mano y, a la vez, continuar aportando a su formación, entre otros tantos procesos, además de aportar en los ámbitos de gestión y logística del Programa. Todo lo anterior con lo que considero tres sellos importantes: el bienestar de los estudiantes, la calidad y la responsabilidad social. Desde el quehacer con los estudiantes relevo la posibilidad de que cada interacción con ellos tuviera una intención pedagógica



*guiada por el modelo educativo de Talentos UdeC y por una escala de valores que coincidía con lo que yo buscaba promover... la formación de los estudiantes era comprendida mucho más allá del área intelectual, sino que se implementaban acciones orientadas a las diferentes áreas del desarrollo humano... En términos personales, Talentos UdeC se convirtió en un espacio seguro en el cual pude desplegar y potenciar diferentes habilidades y capacidades que me han caracterizado durante toda mi trayectoria, así como reconocer otras que tal vez no habían tenido tantas oportunidades de aflorar. Pero sin lugar a dudas, el mayor aporte personal de Talentos UdeC fue la huella del cariño forjado con tantas personas... destacar Talentos UdeC como un espacio que me permitió desplegar mi creatividad y encauzarla para aportar al desarrollo del Programa, así fue como la feria de resultados de aprendizaje, los TOT o los encuentros de amigos de Talentos fueron espacios que me permitieron innovar y crear...»*

*«... En talentos me vi forzado a salir de zona de confort y a que en cada clase tuviera que incluir mi inventiva, mi creatividad, pues la máxima a cumplir es no podemos repetir en Talentos lo mismo que se hace en el sistema regular. Al trabajar aquí me di cuenta de cuán estructurado estoy, aun cuando yo pensaba que era más creativo que mis colegas. Creo que mi paso por las aulas de Talentos UdeC me brindó ese desafío y esa visión de la educación que mi rol en el aula tradicional me estaba coartando. Sumado a este cambio de realidad, me encontré con estudiantes que me exigieron dar lo mejor, pues una explicación vaga no los satisface y una breve guía de trabajo les aburre, esta exigencia es la que debiéramos experimentar cada día en el aula tradicional...»*

*«...existieron dos instancias que me marcaron profundamente, incluso cambiando mi perspectiva acerca del conocimiento, el respeto y sobre todo el significado de humildad. La primera instancia es el recreo en Talentos, me refiero al recreo como docente. En mis primeros días trabajando en Talentos me dijeron: “venga a tomar desayuno con nosotros, es muy importante que venga a compartir”, es prácticamente una obligación ir a compartir con los colegas, y que obligación más bella y humana, siendo un profesor con poca experiencia, en comparación con mis colegas doctores, magister, postdoctores en sus áreas de saber, mi prejuicio era sentirme inferior en muchos aspectos, cuanto más alejado de la realidad... todos me trataron como uno más, me incluyeron, les parecí interesante y que podía aportarles desde mi experiencia en aula y mi realidad, me sentí realmente como uno más, valorado, aceptado y apreciado. La segunda instancia es la de las jornadas de capacitación, la escribo en segundo lugar puesto que mi argumento va en línea con el anterior, siempre fue un agrado trabajar con mis colegas que me sumaron como un igual, con mucho que aportar... por fin pude trabajar con colegas a la par en todos los sentidos...»*

*«...enseñarles a estudiantes con altas capacidades es un desafío como ningún otro: se vive la emoción de ellos al captar su interés, luego su creciente motivación para seguir, queriendo resolver cada desafío que se les pone adelante, y, finalmente, su manera de devolver lo aprendido, de llevarlo adentro y compartirlo con sus seres queridos. Es realmente muy bonito y enriquecedor acompañarles durante una época que, para ellos, siendo personas con altas capacidades, no es fácil... Se genera un ambiente especial... donde ellos sienten la libertad de ser quienes son realmente... Donde ser raro no es algo malo, sino simplemente diferente... Ser profesora de Talentos UdeC no es fácil, está lleno de desafíos que parecieran mutar y crecer constantemente... El Programa no se siente solamente como algo enriquecedor para los niños que forman parte de él, también lo es para los profesores, coordinadores y en general todo el equipo... Ser parte de este Programa para mí ha sido una de las cosas que más he apreciado en mi vida. Me ha permitido conocer personas realmente espectaculares, brillantes, hermosas. Me mantiene con fe en nuestra humanidad, en nuestro futuro, ya que los niños son el futuro de nuestro mundo. Me ha permitido conocerme más, entender que la manera que pienso y soy también es válida... Me llena de felicidad ser un aporte para los estudiantes con altas capacidades, verlos crecer, entrar a la universidad y cumplir sus sueños...Ser parte del programa mejora nuestras vidas...»*

«...participar en la formación de personas con altas capacidades ha significado un gran desafío, ya que demanda una preparación y conocimientos con los cuales no había experimentado relación anterior. Ha permitido, además, conocerme a mí mismo y comprender como puedo, desde mis capacidades, ayudar a otros en el desarrollo de las propias. Este conocimiento ha involucrado reconocer mis fortalezas y debilidades, potenciando las primeras y ayudándome a mejorar las segundas. Me ha permitido construir un camino de búsqueda personal hacia mi mejor versión para poder servir a otros, y con ello contribuir al deseo me ayuda y ser parte de proceso formativo de estudiantes que requieren no solo un apoyo académico, sino también afectivo y social. Es experimentar la satisfacción de ayudar para el desarrollo y felicidad propia y de los demás.»

«...participar en la formación de las personas con altas capacidades me ha permitido desarrollar áreas de mi disciplina que usualmente no son muy relevadas, como los aspectos afectivos y socioculturales, creando puentes entre los conocimientos técnicos y su impacto en las personas y comunidades. Además, los conocimientos respecto del manejo cognitivo más preciso y estructurado, que se implementan para la formación de personas con altas capacidades, me ha permitido aplicar estos conocimientos en mis labores de formación de estudiantes universitarios, logrando potenciar y mejorar los resultados en sus procesos formativos. Por lo tanto, el programa Talentos UdeC ha sido una escuela que me ha permitido mejorar en el ámbito profesional de manera amplia y significativa.»

«...conocí el Programa, su propósito y el rol que podían desempeñar los estudiantes de pregrado en la formación transversal (actitudinal-valórica) de los niños y jóvenes que participan de Talentos y pensé que era un proyecto súper bonito no solo para sus estudiantes, sino también para quienes trabajan ahí... Yo era más tímida, me costaba tomar la iniciativa y me faltaba mucha confianza, pero el equipo de coordinadores estudiantiles que estaban en esa época me ayudaron a adquirir más confianza, a superar mi timidez y a desenvolverme con mucha más iniciativa involucrándome cada vez más en el Programa... Formar parte de Talentos UdeC ha sido una de las experiencias más enriquecedoras que he tenido tanto a nivel personal como profesional, me formó y dejó una huella imborrable... Trabajar en el Programa no es tarea fácil, no es un trabajo trivial, común o en el que rijan las mismas reglas o formas de funcionamiento que en otros lugares de trabajo porque las personas a quienes se está formando tiene características que hacen que la labor que uno hace como profesional sea super desafiante, demandante y requiere de un compromiso profundo donde la formación de estos niños y jóvenes pasa a ser un eje prioritario. Es un trabajo que en lo técnico exige formación permanente, actualización constante, intervenciones basadas en evidencia, trabajo riguroso y completa dedicación... Sin embargo, Talentos UdeC fue mucho más que mi primera experiencia laboral, el Programa fue mi misión de vida... Tanto la ética de trabajo y la forma de ejercer mi rol profesional como los valores que adquirí para mi vida, están marcados por lo que fue mi paso por Talentos UdeC...»

«...iniciativa que representa un compromiso genuino con la educación inclusiva y el reconocimiento de la diversidad en el aprendizaje. Este programa nos permitió ofrecer oportunidades diferenciadas para aquellos estudiantes que destacaban por su alto rendimiento y pasión por el conocimiento. Un Programa que, además, de lo académico les permitía desarrollar plenamente sus habilidades, promoviendo también en ellos aspectos fundamentales para la formación de ciudadanos íntegros y consientes. Y así, comenzó una hermosa y querida experiencia para los alumnos y alumnas que participaron y participan de Talentos. Han sido muchos los estudiantes y apoderados, que durante estos años han agradecido la oportunidad y han sentido que su perseverancia y determinación les ha permitido, por ejemplo: estar estudiando en universidades en carreras de su interés, haber logrado autonomía, resolverse positivamente frente a situaciones críticas, etcétera.»

*«Sin dudas Talentos UdeC cambió muchas vidas y brindó oportunidades y ricas experiencias a niños de distintas comunas que tuvieron el privilegio de pertenecer a esta comunidad... Solo orgullosa de haber sido partícipe de esta experiencia...»*



## Síntesis de testimonios de las comunidades de otros programas chilenos de enriquecimiento extracurricular

### PROENTA UFRO.

*«...Lo que yo destaco de mi experiencia como apoderada en PROENTA UFRO tiene relación con el apoyo que el programa entrega tanto a los alumnos como a nosotros los apoderados a través de talleres, charlas y ferias de aprendizaje... Los talleres para padres nos permiten sentir y darnos cuenta de que no estamos solos, y que somos muchos. Además, es una experiencia que nos permite conocer mejor las características, demandas, inquietudes y requerimientos para ser mejores madres y padres para nuestros hijos... Los cursos y talleres que realizan nuestros hijos les han servido para aprender y desarrollar sus talentos, como también, descubrir nuevos intereses, así como interactuar con niñas, niños y adolescentes de otras comunas y de realidades diversas... Ha sido una experiencia gratificante el conocer y ser parte de la gran familia PROENTA y todo su equipo de profesionales y asistentes, pues ellos siempre están dispuestos y atentos a los requerimientos tanto académicos, emocionales como personales, para así guiar a todas las familias...»*

*«Mi experiencia como docente... Desde las primeras interacciones con los estudiantes del programa en la feria de oferta de cursos y talleres, me percaté que el taller que había propuesto, sería un trabajo mucho más desafiante para mí de lo que había proyectado, pues las preguntas de los estudiantes daban cuenta de un interés profundo no solo por conocer de que trataría el mismo, sino que me pareció que intentaban evaluar una multiplicidad de variables para determinar qué taller elegir, los estudiantes me parecieron divertidos, encantadores, me alegraron y me esforcé por dar las mejores explicaciones técnicas para que prefirieran mi taller, verificando luego, con el desarrollo de las clases, que las razones de elección de los estudiantes eran tan diversas como ellos mismos y muchas de ellas parecían más bien una respuesta emocional a nuestra interacción y no la sola evaluación del contenido que les ofrecía, así, la especial sensibilidad del estudiante con altas capacidades se develaba ante mí rápidamente... Me veo motivada a aprender y profundizar diversos temas, a actualizarme e informarme para... Poder ofrecerles algo más de lo que el colegio les da, acompañarlos y desafiarlos a ir más allá, en todo caso, a pesar de mis esfuerzos algunas veces me superan en conocimiento o capacidad de análisis, cuando ha ocurrido lo he transparentado y nos ha brindado la oportunidad de establecer y trabajar juntos objetivos de aprendizaje... Los estudiantes al estar interesados en las temáticas trabajan de forma autónoma y perfeccionista, lo que permite avanzar y profundizar en el contenido y, claro, son temas que a mí también me fascinan, así que lo disfruto, no obstante, esta satisfacción viene acompañada de la preocupación de que su autoexigencia se mantenga en límites saludables... Con todo, los estudiantes colaboran en la construcción y desarrollo de un espacio seguro en el aula, lo que permite gestionar la*

*diversidad de necesidades e inquietudes de los estudiantes, así como las limitaciones de una docente que no tiene altas capacidades... El equipo coordinador de PROENTA, la estructura del programa ha sido muy nutritiva, fundamental para poder realizar mi función, desde la corrección y colaboración para la mejora de los aspectos pedagógicos de las propuestas, apoyo por medio de retroalimentación de observaciones de clases, diversas sugerencias para la mejora constante, apoyo psicoeducativo a los estudiantes, orientaciones puntuales... La frecuente realización de talleres y capacitaciones, me siento guiada, respaldada y agradecida.»*

*«En el inicio, las palabras como talento o excelencia académica me daban temor, la inquietud de no ser merecedora de tales adjetivos con los que se me llamaba. Pero a lo largo del tiempo y mi recorrido como estudiante de PROENTA UFRO, ahora soy consciente de que tales programas no son al azar y ven un gran potencial en jóvenes y niños que son diferentes unos con otros, con grandes capacidades en diversas áreas que merecen ser pulidas y aprovechadas. Lo que este programa logra con exactitud... Me vi sumergida en un ambiente de conocimiento, creatividad y curiosidad intelectual que mentores capacitados pueden resolver de las maneras más inspiradoras y amigables con uno mismo, que me motivan a seguir indagando... Las clases me han enseñado a valorar el pensamiento crítico, la diversidad de ideas y el análisis a soluciones innovadoras... A través de investigaciones y actividades que se nos proporcionan para ir más allá de nuestros límites y abandonar la zona de confort por la oportunidad de crecer y fortalecernos, dejando atrás el miedo a fracasar probando lo novedoso... No solo se han quedado en el desarrollo académico, mi progreso va como persona. A través de proyectos colaborativos comprendo diferentes perspectivas de vista y experiencias ajenas a las mías... mejoran mis capacidades comunicativas y de liderazgo que servirán de apoyo en la vida diaria... Rodearme de personas talentosas e inspiradoras que pueden convertir una sala de clases en un lugar de exploración y risas... Me ha demostrado que el aprendizaje no se limita a una sala de clases, me ha ayudado a moldear mi forma de pensar y facilitarme herramientas para enfrentar el futuro con determinación y seguridad gracias a las bases que se me fueron dadas. Y así lograr contribuir de manera significativa en lo que me rodea como estudiante de PROENTA UFRO.»*

*"Durante este proceso, he renovado mi compromiso con la equidad y la inclusión en el aula, reconociendo y valorando la diversidad de habilidades y talentos que cada estudiante aporta a nuestra comunidad educativa"*

## **ALTA UACH.**

*«...como directora de la Escuela... He tenido el privilegio de participar activamente en el programa de enriquecimiento extracurricular ALTA UACH. Esta iniciativa representa no solo un modelo a seguir en la educación de estudiantes con altas capacidades intelectuales, sino también un verdadero motor de cambio y de inspiración para todas las instituciones educativas que buscan brindar una educación de calidad, inclusiva y que potencie el talento único de cada estudiante... La dedicación y el compromiso de todo el equipo detrás de este proyecto se evidencia en la organización e implementación sistemática del programa, en los resultados sobresalientes y en el impacto positivo en la vida académica y personal de los estudiantes que forman parte de él... ALTA UACH ha logrado potenciar el talento, la creatividad y la autonomía de los estudiantes, brindándoles las herramientas y el apoyo para alcanzar su pleno potencial y su desarrollo integral, sobresaliendo no solo académicamente, sino también como personas seguras y capaces de enfrentar desafíos futuros.»*

«...el poder desempeñarme como profesora... Me ha permitido conocer, explorando de primera fuente cómo se desarrollan, pero, sobre todo, cómo se potencian los talentos y altas capacidades en los niños, niñas y jóvenes. Este modelo educativo me ha permitido aumentar mi creatividad al máximo, transformándome en una profesora que constantemente estoy siendo desafiada por mis estudiantes, puedo ejercer mi libertad como docente y adaptar mis prácticas pedagógicas a la curiosidad y expectativas que cada uno de mis estudiantes tienen... Me ha abierto las puertas para crecer junto a mis estudiantes y crear en conjunto cada curso o laboratorio, logramos ser verdaderos cómplices en estos procesos educativos... He comprendido que el talento es un conjunto de condiciones que un niño, niña y joven presenta y manifiesta... Se destacan por su gran curiosidad, perseverancia, autonomía en sus procesos educativos, gran responsabilidad y un profundo deseo de aprender, ellos se nivelan siempre hacia arriba y jamás se limitan... He vivido también la capacidad interdisciplinar que se produce... Constantemente están relacionando los contenidos de ciencia, que abordamos en nuestras clases, con procesos tecnológicos, sucesos de historia, fenómenos de todo tipo, apreciar el arte, en fin, es un sinnúmero de habilidades que ellos ejercen para aprender un conocimiento...»

«...me ha correspondido coordinar el programa ALTA UACh para estudiantes nominados y luego acompañarlos en el proceso de participación de la Escuela de Talentos... He tenido la oportunidad de observar el crecimiento y desarrollo de nuestros estudiantes que llegan a ser parte de la Escuela... Cuando se realiza el proceso de preselección estudiantes y padres se animan mucho, despierta en ellos grandes expectativas... Una vez que ingresan, al principio están muy tímidos, me preguntan cómo inscribir sus asignaturas o cómo será tener que viajar cada sábado... Poco a poco van tomando confianza y empiezan a crecer... En el aula, se puede notar la autonomía que van desarrollando en la escuela de Talentos. Son más seguros de sí mismo, se observan bastante alegres y su capacidad comunicativa se enriquece. Hacen amigos de otros lugares y en general se mantienen en la escuela hasta que terminan su enseñanza media... A pesar de todos los sacrificios, en general, he observado que estos estudiantes se sienten privilegiados de asistir a una escuela de talentos, además, siempre se les ve participando en todas las actividades extraprogramática que nuestro establecimiento realiza... A nosotros, como establecimiento, nos deja la ganancia de tener estudiantes decididos, que creen en sí mismos y que aprenden el valor del sacrificio y la perseverancia.»

«... me enteré de la existencia del ALTA UACh, quienes como equipo personalizado de alta calidad humana accedieron a tomar un examen de admisión, lo acogieron y lo hicieron participe de sus talleres y laboratorios de sus intereses... Cada sábado mi hijo se despierta a las 06:30 horas muy contento y ansioso de subirse a ese bus que sale desde la plaza de nuestra ciudad, de la Unión, rumbo a sus aulas en Valdivia, para nutrirse de conocimientos y vivencias inolvidables para él... Le ha servido, además, para socializar con sus pares, creando lazos de amistad y a interactuar con los docentes que independientemente del programa siempre están dispuestos a ayudar a sus alumnos, incluso con sus correos personales. También los apoderados recibimos constantes charlas educativas...Donde se busca intercambiar ideas, sugerencias y experiencias en forma proactiva en beneficio de nuestros hijos. Poder verlo disfrutar de esta oportunidad ha significado para nosotros como padres, un aporte invaluable en el crecimiento de nuestro hijo, por lo que agradezco de todo corazón esta instancia a quienes hacen posible que cada año estas escuelas estén abiertas para los niños y jóvenes que buscan este espacio que le refuerza su desarrollo integral...»

«...desde que entré a ALTA UACh he aprendido muchísimo, el primer día fue emocionante e increíble, por fin pude desarrollar las áreas que realmente quería... Descubrí muchísimas cosas nuevas, bacterias, componentes, plantas, lugares, etcétera. Además, de temas nuevos e interesantes como:

*robótica, microscopia, marketing, etcétera. ¡Podía elegir que quería aprender! Cuando finalizaban los cursos lograba sentirme capaz de hacer algo con lo aprendido y poder enseñárselo a los demás... Pude desarrollarme en todo lo que siempre soñé, desde algo tan simple como ocupar un microscopio ¡hasta hacer un robot que funcionaba!, logré encontrar gente que piensa como yo y me entiende, con la cual me pude relacionar, entendí que no era rara, sino que realmente tenía un talento que pudo destacar y ser aprovechado, logré sentirme, al fin, que estaba en el lugar correcto. Realmente ALTA UCh es una oportunidad de la que estoy muy feliz de participar y aprovechar...»*



## Personas que aportaron testimonios y aceptaron ser identificadas

Hernán Aguilera Medina, Verónica Alarcón González, Rose Aranzáez Aparicio, Esteban Aros Sánchez, Máximo Beltrán Aranzáez, Gustavo Bizama Osorio, Pedro Bustos Betanzo, Claudio Bustos Navarrete, Tatiana Canales Opazo, Yéssica Cárdenas Quintana, Marianela Castillo Fernández, Tomás Chamorro Aravena, Claudia Colicheo Giusti, Luis Delgado Guzmán, Ma. Fernanda Díaz Vidal, Nayaret Estuardo Jara, Renán Fernández Stuardo, Diego Fernández Valdivieso, Eli Ferreira Gómez, Camilo Fierro Reyes, Abraham Figueroa Opazo, Víctor Figueroa Guiñez, Valeska Flores Araneda, Gabriela Flores-Oyarzo, Iván Gacitúa Muñoz, Angélica González Cid, Valentina González Palma, Constanza González Retamal, Cristian Gutiérrez Zamorano, Ingrid Hartmann Mendoza, Johana Henao Ocampo, Felipe Jiménez Cancino, Leslie Manríquez Márquez, Macarena Martínez-Conde Beluzán, Soledad Martínez Labrín, Beatriz Martínez Rossi, Rafaela Matamala Pérez, Claudia Melo Aguilera, Luis Miranda Miranda, Rodrigo Montaldo Álvarez, Martín Montecino Carrasco, Alejandra Montecinos Valeria, Olga Mora Mardones, Camila Mora Vilches, Felipe Moraga Villablanca, Gilberto Morales Colipe, Ricardo Muñoz Pérez, Julián Neira Nova, Lucas Ortiz Baltierra, Macarena Ortiz Muñoz, Aracelli Padilla Pacheco, Samuel Pérez Espinoza, Sandra Pino Aburto, Noelia Pino Contreras, Anya Pinto Figueroa, Benjamín Reyes Roa, Paulina Reyes Sáez, Yeni Riffo Escobar, Amanda Ríos Fabre, Ghislaine Rivas Ruiz, Miguel Roco Ibaceta, Sofía Romero Rojas, Javiera Ros Torres, Felipe Rozas Palacios, Bernardita Sáez Ugarte, Giovanna Salas Toloza, Manuel Salazar Robles, Mario Salgado Jaque, Hania Sandoval Cartes, Tamara Sanhueza Araneda, Daniel Sepúlveda Fuentes, Antonia Silva Silva, Carmen Gloria Torres Padilla, Andrés Torres González, Josheep Troncoso Huillipan, Pamela Vaccari Jiménez, Rita Valencia Saldivia, Edison Velásquez Pantoja, Paola Vera Basly, Gloria Vera Ramos, Marianela Villagrán Vásquez, Verónica Villarroel Henríquez.





## Palabras al cierre

No puedo terminar este libro sin compartir con sus lectores, que fue maravilloso para mí tener la posibilidad de destinar seis meses de mi vida a sistematizar mi trabajo y experiencia de los últimos veinte años, para compartirlo con quienes están tan interesados, como yo, en aportar a la vida de otras personas.

Cada párrafo me llevó a recordar momentos y personas significativas en mi vida y cada palabra escrita fue revisada al menos dos veces para asegurarme de que estaba expresando de la mejor manera posible para mí, lo que quería expresar. Espero haber logrado con ello un estilo propio que sea interesante y comprensible para quienes quieran conocer o sientan que les puede servir mi experiencia y trabajo en sus propios proyectos.

Desde el año 2000 a la fecha, recorrí Chile y varios países buscando almas gemelas, con las cuales compartir ideas acerca de cómo aportar desde las universidades a generar equidad para el desarrollo no solo de las personas con altas capacidades, sino de todos los seres humanos y encontré muchas de estas almas. Fue impresionante constatar que en los más de veinte países de América y Europa, con los cuales hice algún intercambio profesional, había personas con similares intereses y desarrollando actividades similares a las que yo hacía en Chile, ya sea con estudiantes de pregrado, postgrado o escolares de enseñanza primaria o secundaria. Siempre había alguien que estaba haciendo exactamente lo mismo que yo hacía y con actividades, que, si no eran iguales, eran muy parecidas.

Algunas de estas almas gemelas aparecen referenciadas como notas al pie de página de este libro y otras quedaron en mi cerebro y fueron incluidas de alguna otra manera. Constaté que hay muchas personas en el mundo que trabajan científicamente, que hacen grandes contribuciones al bien común, pero no han tenido el tiempo para publicar sus trabajos.

También busqué testimonios para ejemplificar algunas ideas e identificar claves para la educación de personas con altas capacidades. Recibí muchos testimonios y quedé gratamente sorprendida del aporte que reconocen haber recibido quienes necesitaron alguna vez a una educadora con mis características personales y profesionales. A esas personas les agradezco, infinitamente, haberse tomado el tiempo para escribir su testimonio y aportar con ello a mi felicidad actual.

Este año 2024 pedí colaboración a directores y directoras de otros programas de educación de talentos de Chile y a colegas, académicos de la Universidad de Valencia, de quienes recibí no solo valiosa información sobre la temática o sobre los modelos educativos que desarrollo, sino también sus propios testimonios y los de estudiantes, familias y profesores de sus comunidades educativas. Agradezco de manera especial al programa PROENTA UFRO, DeLTA UCN, ALTA UACH y Semilla UCM, en Chile y al Departamento de Métodos de Investigación y Desarrollo Educativo-MIDE de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia en España, con su Grupo de investigación de educación de altas capacidades (GIDEAC).

Pedí apoyo a mis pares de la Universidad de Concepción y lo tuve tanto del Departamento de Psicología como de la decanatura de la Facultad de Ciencias Sociales. Agradezco a la dirección del Departamento de Psicología, a los colegas psicólogos que apoyaron mi destinación de tiempo laboral a escribir y, de manera especial, al Decano de la Facultad de Ciencias Sociales por su apoyo, de principio a fin, para que lo que era inicialmente el sueño de dedicarme solo a escribir un libro, se transformara en realidad. Agradezco, infinitamente, a académicos y académicas de diferentes facultades que me cuidaron en los momentos difíciles de mi carrera.

Agradezco a cada persona con altas capacidades, niño, niña, adolescente o adulta que estuvo dispuesta a negociar sus marcos conceptuales conmigo y permitió con ello que yo fuera importante y significativa en su propia historia. A esas personas y a mi familia dedico esta obra.

Concepción, Chile, 30 de agosto de 2024.

Este libro presenta una síntesis de contribuciones de especialistas e investigadores en el estudio de la dotación y el talento académico, su identificación y educación. Describe la historia, desarrollo y evolución del programa Talentos UdeC. Se incluyen los efectos observados con método científico y a través de testimonios de quienes participaron entre el año 2004 y 2023. Además, comparte experiencias y proporciona algunas claves que pueden ser de utilidad tanto para el autoconocimiento y desarrollo de las personas con talento académico, como para las familias y educadores de personas con altas capacidades.

Su autora es psicóloga, titulada en la Pontificia Universidad Católica de Chile, experta en psicología educacional; Doctorada en Educación por la Universidad de Concepción y Magíster en Responsabilidad Social Corporativa por la Universidad de Barcelona. Es profesora Titular de la Universidad de Concepción, académica del Departamento de Psicología. En el período 2001-2018 condujo el diseño e implementación del modelo organizacional de responsabilidad social. Desde el año 2005 al año 2008, fue decana de la Facultad de Ciencias Sociales. Entre los años 2004 y 2010, dirigió dos Proyectos MECESUP, UCO0303 y UCO0714, ambos asociados y en red, destinados a la formación de profesionales socialmente responsables en universidades chilenas. En el lapso 2013-2018 fue responsable del modelo institucional de formación en competencias genéricas y, entre los años 2003 y 2023, diseñó y condujo la implementación y desarrollo del programa Talentos UdeC.



**Universidad de Concepción**