



*Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación - FONIDE
Departamento de Estudios y Desarrollo
División de Planificación y Presupuesto
Ministerio de Educación*

*Estudiantes sobresalientes en Establecimientos
Educativos Municipalizados de la Segunda
Región. Fundamentos para una política pública
para el desarrollo del talento en la escuela.*

Investigador Principal:	María Caridad García-Cepero
Investigadores Secundarios:	Eduardo Manuel Muñoz Morales, Alejandro Proestakis Maturana, Carolina López Valladares y María Isabel Guzmán Garay
Institución Adjudicataria:	Universidad Católica del Norte Proyecto FONIDE N°:20912

Diciembre 2010

FONIDE
Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación
Cuarto Concurso FONIDE - 2009

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:

Inicio del Proyecto: 1 de Enero 2010

Término del Proyecto: 30 de Noviembre 2010

Equipo Investigación:

Investigador Principal:	María Caridad García-Cepero
Investigadores Secundarios:	Eduardo Manuel Muñoz Morales Alejandro Proestakis Maturana Carolina López Valladares María Isabel Guzmán Garay
Coordinadora de Trabajo de Campo:	América Lillo Olivares
Ayudantes de Investigación:	Rubén Cortes Claudia Hernández Paulina Cuello Leslie Rivera Carolina Villagrán Ramiro Vargas Alfredo Gonzales Cindy Miranda Gonzalo Ramírez José Flores Jóselyn Toro Juan Erickson Marcela Caballero Miguel Pérez Paula Seguel Susana Vega Valeria Toro Wilson Sarria
Corrección de Estilo:	Tatiana Diener Cabezas

Monto adjudicado por FONIDE: \$ 17.240.000

Presupuesto total del proyecto: \$ 34.550.000

Incorporación o no de enfoque de género: Se incluyó entre las variables de análisis la variable género.

Comentaristas del proyecto: María Leonor Conejeros Solar
Miguel Rosas Reyes

“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

Información: Secretaría Técnica FONIDE.. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: fonide@mineduc.cl

Siempre que es posible, el presente Informe intenta usar un lenguaje inclusivo y no discriminador, sin embargo, con el fin de respetar la ley lingüística de la economía expresiva y así facilitar la lectura y comprensión del texto, en algunos casos se usará el masculino genérico que, según la Real Academia de la Lengua Española, se acepta como representante de hombres y mujeres en igual medida.

Agradecimientos

Este estudio es producto del esfuerzo colectivo de muchas personas que integran el equipo investigador del proyecto FONIDE y del programa DeLTA UCN (Desarrollando y Liderando Talentos Académicos, Universidad Católica del Norte). El equipo investigador da las gracias particularmente a América Lillo Olivares por la coordinación logística del proyecto y asistencia en la investigación; a Rubén Cortés Vergara por su trabajo como asistente de investigación y como administrador de base de datos; a Olga Paredes Ortiz por todo el apoyo administrativo y financiero; a Marianela Vega Pizarro por la asesoría financiera; a Leslie Rivera, Carolina Villagrán, Paulina Cuello, Claudia Hernández, Gonzalo Ramírez, Paula Seguel, Marcela Caballero, Jóselyn Toro, Wilson Sarria, Valeria Toro, Miguel Pérez, Susana Vega, Cindy Miranda, Alfredo Gonzales, José Flores, Juan Erickson, Ramiro Vargas, Tatiana Diener y Jaime Pavlich, así como los estudiantes y docentes del programa DeLTA UCN, por el apoyo en el trabajo de campo y seminario regional; además, a los Directivos y Profesores de establecimientos educativos que con sus opiniones ayudaron a construir la propuesta de agenda regional.

También, es importante resaltar los aportes del equipo de comentaristas del proyecto, en particular, de María Leonor Conejeros y Sonia Bralic, así como del equipo de la Secretaría Técnica de FONIDE del Ministerio de Educación, quienes contribuyeron con sus recomendaciones al producto acá presentado.

Adicionalmente, expresamos nuestra gratitud a las entidades que hicieron posible, de una manera u otra, este proyecto: Liceo Politécnico; Escuela Básica Japón; Escuela Básica Vado de Topater; Escuela Básica República de Grecia; Liceo B-10 América; Liceo B-8 Francisco Aguirre; Escuela B-32 Radomiro Tomic Romero; Liceo Mario Bahamondes Silva; Liceo Técnico Antofagasta; Escuela Básica José Papic Radnic; Escuela Básica Romulo J. Peña Maturana; Liceo Habil. Marta Narea Díaz; Escuela Básica Gran Avenida Sur; Escuela Básica Las Américas; Escuela Básica Armando Carrera González; Escuela Básica España; Liceo Andrés Sabella Gálvez; Escuela Básica General Santiago Amengual Balbotín; Instituto Superior de Comercio Jerardo Muñoz Campos; Escuela Básica República de Chile; la Dirección Provincial de Educación de la Provincia de Antofagasta y de la Provincia del Loa; La Corporación Municipal de Desarrollo Social de Antofagasta (CMDSD); la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Calama (COMDES); y, por supuesto, a la Universidad Católica del Norte y sus funcionarios.

Resumen

La coyuntura actual de políticas educativas de cobertura, calidad, equidad y diversidad imponen desafíos a los establecimientos educacionales, especialmente a los municipales, los cuales deben desarrollar estrategias orientadas a satisfacer las necesidades de los estudiantes que se encuentran en sus aulas, capitalizando sus fortalezas.

Esta investigación, de naturaleza exploratoria con una metodología mixta explicativa, está orientada a facilitar el proceso de mejoramiento de la educación pública para fortalecer el capital social existente en establecimientos educacionales municipales. Por tanto, se focaliza en aquellos estudiantes que, en virtud de sus capacidades intelectuales y desempeños, manifiestan talentos sobresalientes en relación a sus pares.

Integrando de manera sinérgica técnicas cuantitativas y cualitativas se generó un panorama de las prácticas educacionales asociadas a los niveles de ajuste positivo de estudiantes sobresalientes de la región de Antofagasta, considerando dos aspectos claves: la caracterización de estudiantes más sobresalientes en escuelas y liceos (*pool de estudiantes sobresalientes*), y la identificación de prácticas de aula exitosas para el desarrollo del talento de esos estudiantes, sin necesariamente tener dicho objetivo.

Se analizaron los resultados obtenidos de 1536 estudiantes provenientes de 18 establecimientos educacionales de las comunas de Antofagasta y Calama, así como los discursos de 8 grupos focales realizados con estudiantes que presentaron mayor ajuste escolar que sus pares y con los docentes que les impartían clases.

A partir del análisis y de acuerdo a indicadores de talento académico, la muestra fue caracterizada en 4 grupos de estudiantes: *estudiantes sobresalientes*, *sub-nominados*, *sobre-exigidos* y *promedio*.

En cuanto al nivel de ajuste escolar, los 4 grupos presentaron diferencias, encontrándose mejores indicadores de ajuste entre los estudiantes del *pool de estudiantes sobresalientes* que entre los demás estudiantes.

Dicho resultado es auspicioso, pues los estudiantes identificados dentro del *pool de estudiantes sobresalientes* están positivamente articulados a la institución. Sin embargo, los grupos focales revelaron una amenaza importante para el desarrollo del potencial de dichos estudiantes, pues aunque están a gusto en su establecimiento (social y académicamente), son conscientes de no estar desarrollando su potencial intelectual, lo cual evidencia que el ajuste escolar y el desarrollo del talento son constructos altamente relacionados, pero diferentes. Se sugiere estudiar esta relación en futuras investigaciones.

Las prácticas de aula que tienden a ser más valoradas por el *pool de estudiantes sobresalientes* son aquellas que permiten al estudiante ser co-responsable de su proceso educativo, que plantean altos niveles de desafío y significación, y reconocen el potencial de los estudiantes. En relación a las políticas educativas y la formación docente, es relevante considerar la incorporación de módulos en educación para el desarrollo del talento, tanto en el currículo de los futuros pedagogos como en cursos de actualización para profesores, a fin de generar competencias para abordar las necesidades de estudiantes sobresalientes en las aulas.

Por último, cabe destacar que la categoría de estudiantes *sub-nominados* plantea cuestionamientos referentes a la metodología de identificación de estudiantes con talento en los programas chilenos, fuertemente cimentada en la nominación docente. Se advierte la necesidad de generar rutas alternativas, como la auto-nominación.

Palabras clave: Talento Académico, Dotación, Pool de Talento, Prácticas de Aula, Análisis de Perfiles Latentes.

Índice

AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	5
ÍNDICE	6
I. CONTEXTUALIZACIÓN Y ANTECEDENTES	8
CALIDAD Y EDUCACIÓN PÚBLICA	9
EDUCACIÓN PARA TODOS, UNA EDUCACIÓN QUE RESPONDA A LA DIVERSIDAD Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	10
EXPERIENCIAS DE ATENCIÓN AL TALENTO ACADÉMICO Y ESTUDIOS PREVIOS	12
EN RESUMEN	13
II. REVISIÓN TEÓRICA	20
CONCEPCIONES CONTEMPORÁNEAS DEL TALENTO ACADÉMICO.....	20
INTEGRANDO LAS CONCEPCIONES DE TALENTO: “EL POOL DE TALENTO”	23
PRINCIPALES DIFICULTADES DEL ESTUDIANTE TALENTOSO EN EL AULA REGULAR: AJUSTE ESCOLAR.....	24
DESARROLLO DE TALENTO Y PRÁCTICAS DE AULA	27
EN RESUMEN	33
III. METODOLOGÍA	34
OBJETIVO GENERAL.....	34
MÉTODO Y PROCEDIMIENTO	35
FASES DE ANÁLISIS	40
TÉCNICAS DE ANÁLISIS	41
LIMITACIONES	49
EN RESUMEN	51
IV. FASE PILOTO	52
EN RESUMEN	54
V. RESULTADOS	55
1. ANÁLISIS DE PROYECTOS EDUCATIVOS.....	55
<i>En resumen</i>	60
2. ANÁLISIS DE ENCUESTAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES.....	60
<i>Características generales de los estudiantes, docentes y establecimientos</i>	60
<i>Indicadores generales para el “pool de estudiantes sobresalientes”</i>	61
<i>Descripción demográfica del grupo de estudiantes sobresalientes</i>	64
<i>Indicadores de ajuste escolar</i>	64
<i>Prácticas de Aula</i>	70
<i>En resumen</i>	72
3. ANÁLISIS DE GRUPOS FOCALES	72
<i>Ajuste Escolar</i>	73
<i>Motivación al Logro</i>	76
<i>Calidad del Aula</i>	80
<i>Concepciones de Talento</i>	85
<i>Concepciones Pedagógicas</i>	88
<i>Prácticas de Aula y Agentes Educativos</i>	88
<i>En resumen</i>	90
4. ANÁLISIS DE MESAS DE TRABAJO SEMINARIO REGIONAL DE TALENTO	91
<i>Mitos y concepciones de Talento</i>	91

<i>Acciones propuestas</i>	93
<i>En resumen</i>	95
VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS	96
<i>Conclusiones y futuros estudios</i>	96
<i>Recomendaciones para la formulación de políticas públicas</i>	98
<i>Reflexiones finales alrededor de las políticas públicas</i>	100
VIII. REFERENCIAS	102
VIII. ÍNDICE DE ANEXOS	109

I. Contextualización y Antecedentes

“Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades”.
(UNESCO, 1994. Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad).

Chile, al igual que la mayoría de los países de Latinoamérica, en las últimas dos décadas ha orientado sus esfuerzos al mejoramiento de la calidad y equidad de su sistema educativo. Estos procesos, en buena medida posibilitan la aparición de iniciativas orientadas al desarrollo del potencial de poblaciones con altas capacidades intelectuales (Benavides, Maz, Castro y Blanco, 2004; García-Cepero y González, 2004). Dentro de estas nuevas políticas se empieza a reconocer que en muchas oportunidades, estudiantes con altas capacidades o sobresalientes en su potencial intelectual, no reciben una educación que reconozca las diferencias en sus procesos de aprendizaje y necesidades educativas, constituyéndose esto en una amenaza a las políticas de calidad y equidad.

Actualmente existe un mayor reconocimiento sobre la importancia de considerar las diferencias en los procesos educativos, sin embargo los sistemas educativos se siguen caracterizando por ofrecer respuestas homogéneas a personas con necesidades muy diversas, lo cual supone una barrera importante para lograr el pleno aprendizaje y participación de todos los alumnos en la escuela. Este carácter homogeneizador ha conducido a considerar las diferencias desde criterios normativos, de tal forma que todos aquellos que se distancian o desvían de lo “supuestamente normal o frecuente” son considerados sujetos de programas diferenciados, excluidos o simplemente ignorados, (Benavides et al, 2004, p.9).

Por esto, es importante señalar que actualmente algunos sistemas educativos en Latinoamérica están realizando esfuerzos valiosos, directa o indirectamente, para atender la diversidad de sus estudiantes, diversidad que incluye en algunos países a aquellos estudiantes que poseen capacidades intelectuales superiores al promedio y que, en virtud de esto, requieren de estrategias y oportunidades diferentes para poder desarrollar su potencial. Diferentes estudios (Waisblut, 2010) han demostrado que existe un vínculo positivo entre educación –o inversión en capital humano– y el crecimiento económico de las naciones.

Dada la coyuntura actual y la importancia de la educación en toda la sociedad, como plantea el documento de las bases técnicas del concurso FONIDE 2009, es que diferentes instituciones, como la Universidad Católica del Norte, han elaborado propuestas orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación en Chile.

Cabe destacar que el Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006), sostiene que una vez cumplida las metas fundamentales de cobertura, se hace necesario abordar el problema de la calidad en tres dimensiones: capital humano, desarrollo individual (cognitivo, moral, emocional y creativo) y desarrollo social y ciudadano. Estas metas deben cumplirse en condiciones de equidad, como establece el documento FONIDE 2009, ofreciendo “oportunidades educacionales equitativas, de manera que la escolaridad y el aprendizaje no estén predeterminados por

diferencias de género, origen étnico, capacidades biológicas, culturales, geográficas y condiciones socio-económicas”.

El presente estudio se suscribe al problema de la calidad educativa en función del desarrollo individual, entendiendo que el sistema educativo sólo va a poder cumplir con sus metas de equidad y diversidad en la medida que sea capaz de ofrecer una educación que responda a las necesidades educativas de todos sus estudiantes, incluyendo aquéllos que dado su alto potencial académico encuentran insuficiente para su desarrollo intelectual las alternativas educativas ofrecidas para la generalidad de los estudiantes. En palabras de Bralic y Romagnoli (2000):

Asistimos hoy día, sin embargo, a un proceso de tránsito hacia una comprensión del principio de equidad, como diferente al simple igualitarismo, que enfatiza el componente de igualdad de oportunidades: que nadie quede excluido por razones distintas a sus capacidades, intereses y esfuerzos, de las oportunidades, servicios o beneficios que la sociedad ofrece a sus integrantes. Concordantemente, el sistema educacional comienza a invertir esfuerzos diferenciados en la educación de sus alumnos, reconociendo la diversidad, las necesidades educativas distintas y los capitales culturales diversos del alumnado, (p.6).

Calidad y educación pública

En el contexto del problema del mejoramiento de la calidad educativa, uno de los espacios más vulnerables son los establecimientos educacionales municipalizados, tal como plantea el Proyecto de Ley enviado por la Presidenta Michelle Bachelet a la cámara de diputados el 2 de diciembre de 2008. En la actualidad, es posible identificar la brecha existente en los niveles de desempeño de los diferentes tipos de establecimientos educacionales chilenos (municipales, particulares subvencionados y privados). Ejemplo de esto son los resultados obtenidos en diversas evaluaciones a nivel nacional e internacional, que muestran la diferencia persistente entre la educación municipal, subvencionada y particular. Por otro lado, los resultados publicados por el SIMCE en los últimos años no hacen más que corroborar esta realidad (Raczynski, Salinas, de la Fuente, Hernández, y Lattz, 2009; Meckes y Carrasco, 2010).

Para ilustrar el punto anterior, cabe señalar que los puntajes obtenidos por los estudiantes en las pruebas SIMCE 2008 están directamente relacionados con el nivel socioeconómico y el tipo de establecimiento al que pertenecen. La diferencia de promedios entre tipos de establecimientos se mantiene con una diferencia cercana a los 50 puntos entre los establecimientos particulares versus municipales y subvencionados. Junto a esto, más del 49% de estudiantes de nivel socioeconómico bajo no alcanza los aprendizajes descritos en niveles intermedios. Esta información subraya la urgencia de buscar la equidad de oportunidades educacionales y de emprender el trabajo pendiente en este tema.

No obstante, es necesario puntualizar que la diferencia de resultados entre establecimientos educacionales podría explicarse por la presencia de una mayor proporción de estudiantes vulnerables en establecimientos municipales y por una situación de inequidad inicial, y no necesariamente por la calidad del servicio ofrecido. En dichos establecimientos, generalmente existe menor equipamiento y menor disponibilidad de recursos físicos y humanos, inequidad que favorece a los establecimientos mejor dotados (Díaz y Hawes, 2002; OEI, 2008, Mayo; Waissbluth, 2010). Otro punto importante para señalar son los hallazgos de Tokman, A. (2002) y de Mizala, A., Romaguera, P., & Ostoic, C (2005), quienes encuentran que si bien las diferencias en desempeños académicos existen entre establecimientos públicos, privados y

subvencionados, al controlar por la variable nivel socioeconómico, el desempeño de establecimientos públicos en comparación con sus equivalentes particulares-subvencionados tiende a ser ligeramente mejor. Lo cual indica, según dichos autores, que la eficiencia de los establecimientos públicos es mejor que las de los particulares subvencionados, dadas las condiciones en las que se encuentran y sus limitaciones.

Al problema de las diferencias en desempeños entre diferentes tipos de establecimientos se suma otro elemento: la migración de estudiantes del sistema municipal al sistema particular subvencionado y privado (Peticara y Sanclemente, 2009).

Lo expuesto es completamente consistente con el diagnóstico realizado por los Ministros de Educación de Iberoamérica, difundido en el documento “Metas para el 2021: la educación que todos queremos” (OEI, 2008, Mayo). Tal diagnóstico plantea la existencia de un círculo vicioso entre la inequidad educativa y la pobreza, presentándose mejorías en la cobertura educativa, pero no así en la calidad. Esto muestra que la brecha entre los establecimientos privados y municipalizados (o gubernamentales) es más amplia, haciendo imprescindible los esfuerzos destinados a dotar a la educación pública de nuevas herramientas para capitalizar sus fortalezas, permitiéndole así, mejorar la calidad de su servicio educativo (Beyer, 2009). De esta forma, si la educación municipal aspira a responder a los retos que la sociedad le impone, debe contar con recursos adicionales que le permitan compensar, en alguna medida, los efectos que la deprivación socio-económica genera en sus estudiantes, a la vez que capitalizar las fortalezas que pueda encontrar en ellos.

En este marco, el desarrollo de políticas educativas y estrategias orientadas a fortalecer el talento académico (y general) de los estudiantes, permitirán a los establecimientos educacionales contar con una ventaja competitiva que contribuya a romper con el círculo vicioso de la inequidad y el éxodo de los estudiantes sobresalientes a otro tipo de establecimiento, respondiendo a las políticas nacionales de atención a la diversidad, calidad y equidad educativa.

Educación para todos, una educación que responda a la diversidad y necesidades educativas especiales

En el documento “Metas para el 2021: la educación que todos queremos”, se indican diferentes aspectos en los cuales los países iberoamericanos desean invertir. Entre ellos, el fortalecimiento de las instituciones educativas y educar en la diversidad. Por tanto, en la segunda meta de su agenda de trabajo proponen incrementar las oportunidades y la atención educativa a la diversidad de necesidades de los estudiantes (OEI, 2008).

En este contexto internacional, Chile ha caminado a buen paso en el problema de la diversidad, teniendo en la actualidad una política de atención a poblaciones con necesidades especiales. Existen legislaciones y estrategias claras de atención asociadas al déficit o a la discapacidad, tales como: Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad, Nº 19.284 / 94, y Ley Nº 20.201 / 07, entre otras. Si bien es cierto que hasta hace algunos años atrás la educación especial era referida casi exclusivamente a alumnos con dificultades en el aprendizaje, actualmente hay un reconocimiento general por parte de los sistemas educativos y comunidades académicas para incluir a los estudiantes con altas capacidades y talentos académicos como poblaciones con necesidades educativas especiales, que trascienden el servicio regular ofrecido por los establecimientos educacionales (Alonso, 2003; Benavides, Maz, Castro y Blanco, 2004; Bralic y Romagnoli, 2000; Davis y Rimm, 2004; Gallagher, 2004; García-Cepero y González, 2004; Gross, 2003).

En Chile, desde aproximadamente diez años, la educación de Talentos Académicos es un tema de interés en distintos centros de investigación en universidades y, dada la importancia que ha adquirido, se ha incorporado paulatinamente en la agenda del Gobierno a partir del año 2007 (Arancibia, 2009) con la creación del “Programa de Promoción de Talentos y Escuelas y Liceos”.

Es importante señalar existen diversos tipos de programas para la atención de niños(as) con talento y que, hasta el momento, Chile ha optado por el de enriquecimiento, debido a las ventajas que plantea la literatura (Renzulli y Reis, 1997). Esta alternativa ha sido implementada de manera exitosa en seis programas gestionados por distintas universidades del país: Programa DeLTA en la Universidad Católica del Norte, Antofagasta; Programa BETA de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso; Programa PENTA de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago; Programa Talentos UdeC de la Universidad de Concepción, Concepción; el Programa PROENTA de la Universidad de La Frontera, Temuco; y el Programa ALTA-UACH de la Universidad Austral de Chile, Valdivia.

A pesar de las virtudes de este tipo de intervención, el nivel de cobertura logrado es bajo, pues los programas no tienen la capacidad de atender directamente a una población mayor de estudiantes, atendiendo un total de sólo 2.000 estudiantes en el país (Arancibia, 2009). Esta cifra dista largamente de la población objetivo, que puede alcanzar entre un 2,5 % de la población estudiantil (basado en los modelos más conservadores de talento) y un 20% de la población (basado en concepciones de talento contemporáneas), (Renzulli, 2002; Kaufman y Sternberg, 2008).

Si se considera que en Chile la matrícula de estudiantes municipalizados, según el Ministerio de Educación (Mineduc, 2009), alcanza un total de 1.548.830 estudiantes, (incluyendo establecimientos rurales y urbanos, y excluyendo la matrícula de adultos), la población de estudiantes talentosos chilenos podría encontrarse entre los 39.000 y 310.000 estudiantes¹, de los cuales sólo 2.000 cuentan con una estrategia de intervención.

Además de los programas asociados a universidades, hasta la fecha se identifica sólo dos experiencias de integración de políticas de educación para estudiantes sobresalientes en el aula regular en Santiago de Chile: experiencia de la Sociedad de Instrucción Primaria (Sociedad de Instrucción Primaria, 2008); PENTA-UC Escolar, (Arancibia, 2009).

Dada la baja cobertura, es necesario avanzar en el desarrollo de una política que oriente la forma en que los establecimientos educativos municipales pueden favorecer el desarrollo de estudiantes con un alto potencial de talento académico, a fin de mejorar la oferta educativa de estas instituciones, tal como defiende Arancibia (2009). En coherencia con esto, según constata un estudio de impacto realizado en el Programa DeLTA de la Universidad Católica del Norte en el año 2007, en el trabajo con alumnos talentosos “se destaca la necesidad de hacer una diferenciación curricular que adecue la oferta pedagógica al nivel de capacidades y competencias de los distintos alumnos, de manera de generar motivación por aprender, sin llegar a la frustración” (García-Cepero y Guzmán, 2009).

¹ Modelos tradicionales de superdotación y talento académico estiman que aproximadamente un 2,5% de la población presenta capacidades superiores excepcionales, en contraste modelos liberales del desarrollo del talento estiman que la población de personas con capacidades intelectuales superiores o talento académico puede ascender incluso hasta un 25% de la población (García-Cepero y González, 2004)

Las iniciativas orientadas al desarrollo de talentos coinciden con el despertar de la reflexión nacional en cuanto a la importancia de la educación como pilar de un desarrollo sustentable, enmarcada en una reforma educativa que favorezca y desarrolle en el sistema educacional determinados contextos y contenidos, así como métodos curriculares, pedagógicos y evaluativos, que respondan a la diversidad del alumnado, tomando en cuenta sus propios ritmos, diferencias y conocimientos previos, (Chotzen, en Bralic y Romagnoli, 2000).

Por todo lo expuesto anteriormente, la meta del presente estudio es contribuir al mejoramiento de la educación pública de la región, haciendo una radiografía del potencial académico presente en establecimientos educacionales, evaluando su nivel de ajuste al sistema escolar e identificando las prácticas educativas que están asociadas con mejores ajustes en dichos estudiantes. A partir de estos procesos se espera construir de manera colectiva con los establecimientos educativos de la región una agenda de trabajo a mediano plazo, con el propósito de orientar las políticas públicas en materias relacionadas al desarrollo del talento. Además, se busca apoyar a los establecimientos municipales para que todos los estudiantes puedan desarrollar sus potencialidades, sin necesidad de migrar al sistema privado o particular subvencionado o simplemente desertar del sistema educativo, como puede observarse con frecuencia en el caso de los estudiantes con altas capacidades intelectuales y talento académico, (Peterson, Duncan y Canady, 2009).

Experiencias de Atención al Talento Académico y estudios previos

Hasta el momento es posible identificar dos publicaciones que describen y orientan el desarrollo del campo en Chile: “Niños y Jóvenes con Talentos” (Bralic y Romagnoli, 2000) y “La educación de talento en Iberoamérica” (Benavides, Maz, Castro y Blanco, 2004). El documento desarrollado por Bralic y Romagnoli se constituye en la semilla conceptual y se encuentra como cita obligatoria en la gran mayoría de investigaciones desarrolladas en el país alrededor del área del talento académico.

Las inquietudes alrededor del problema de la educación en talento en Chile se remontan a estudios previos realizados en la temática, así como al desarrollo de programas de enriquecimiento desde los espacios universitarios. De esta manera, en el año 2001, gracias a los aportes de Fundación Andes y de la Pontificia Universidad Católica de Chile, se crea el primer Programa de Desarrollo de Talentos Académicos, PENTA UC, generándose así una instancia nacional para el desarrollo de talentos en estudiantes sobresalientes. Luego, en el 2004, Fundación Andes patrocina la creación de otros tres programas: DeLTA UCN, en la Universidad Católica del Norte; Talentos UdeC, en la Universidad de Concepción; y PROENTA, en la Universidad de la Frontera. Posteriormente, en el 2006, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso establece el programa BETA y, finalmente, en el 2010, la Universidad Austral de Chile funda el programa ALTA-UACH. En suma, existen un total de seis programas extracurriculares orientados al trabajo directo con estudiantes sobresalientes.

En el año 2007 el Ministerio de Educación se incorpora a este trabajo aportando becas de financiamiento para estos programas, marcando uno de los hitos más relevantes en el trabajo con estudiantes sobresalientes en Chile. También, reciben financiamiento de las municipalidades y corporaciones municipales y, en el caso de la región de Antofagasta, de Anglo American Chile. Además, cuentan con aportes de la Junta Nacional de Ayuda Escolar y Becas (JUNAEB) y otras entidades.

En líneas generales, dichos programas de enriquecimiento tienen como objetivo ofrecer a los niños, niñas y jóvenes con talento académico oportunidades de aprendizaje que enriquezcan, amplíen y profundicen los conocimientos provistos habitualmente por su experiencia escolar, de acuerdo a sus áreas de interés, información previa, velocidad y estilo de aprendizaje. Esto se ejecuta a través de cursos y talleres realizados en los campus de las universidades los días viernes en la tarde y sábado en la mañana por académicos y profesores que imparten asignaturas en diferentes disciplinas. Las asignaturas están diseñadas en principios de educación para el talento académico, centrándose en la motivación intrínseca del estudiante, el desarrollo de la creatividad y habilidades de pensamiento superior. Adicionalmente, algunos de estos programas, como es el caso de DeLTA-UCN, hacen un énfasis particular en el desarrollo integral de los estudiantes, ofreciendo servicios de acompañamiento psicosocial y talleres de desarrollo personal, entre otras actividades complementarias.

En términos de investigación, un muy alto porcentaje de los estudios desarrollados en Chile se realizan en las universidades y ciudades en las cuales hay programas de talento académico. Existen tres tipos de estudios que se desarrollan en la actualidad: los que se enmarcan en las memorias de grado de estudiantes de pregrado y maestría en el área de educación o psicología; los estudios que forman parte de los procesos de mejoramiento de los programas de talento; y los estudios financiados por organizaciones externas a los programas de talento académico, como FONIDE, FONDECYT, FONDEF entre otros.

Las Tablas 1 a 4 muestran los principales estudios y proyectos realizados en Chile, o con población chilena, encontrados por los investigadores en la revisión bibliográfica. Es importante anotar que un porcentaje de las publicaciones no hayan sido identificadas, dada la falta de disponibilidad en medios electrónicos, como en el caso de las memorias de grado.

Las temáticas abordadas en las investigaciones reseñadas abordan un amplio espectro de tópicos, incluyendo el problema de la identificación, la atención educativa y el desarrollo psicosocial de los estudiantes con talento académico, entre otros. Sin embargo, no se encuentran referencias de estudios previos cuyo objetivo sea identificar el estado actual de dicha población en las aulas regulares así como la manera en que los docentes están respondiendo a sus necesidades. Por tanto, este estudio busca responder a un vacío en el campo académico y en la intervención educativa en el país.

En resumen

La coyuntura actual de políticas educativas de cobertura, calidad, equidad y diversidad imponen un desafío a los establecimientos educacionales, especialmente a los municipales, los cuales deben desarrollar estrategias que les permitan responder a las necesidades de los estudiantes en sus aulas, capitalizando sus fortalezas.

Por tanto, se hace imperativo estudiar el estado actual de los estudiantes sobresalientes en dichos establecimientos, así como las estrategias docentes asociadas a su buen ajuste en la escuela. Esto permitirá generar, en conjunto con el cuerpo docente y directivo de los establecimientos, propuestas que permitan responder desde las aulas a las necesidades de los estudiantes más prometedores en términos de su potencial académico.

Tabla 1
Principales referentes investigativos sobre educación de Talento Académico en Chile

Publicaciones en revistas				
Autores	Año	Título	Lugar de publicación	Temática general
López, V., Bralic, S. y Arancibia, V.	2002	Representaciones sociales en torno al talento académico: Estudio Cualitativo	Psykhe 11 (1), pp. 183-201	Representación social
Flanagan, A. y Arancibia, V.	2005	Talento académico: Un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores	Psykhe, 14 (1), 121-135	Identificación
Narea M., Lissi, M., y Arancibia, V.	2006	Impacto en la Sala de Clases de un Programa Extraescolar de Enriquecimiento para Alumnos con Talentos Académicos	Psykhe 15 (2), 81-92	Desarrollo profesional docente
García, C. y Arancibia, V.	2007	Pasantías PENTA UC: Una Propuesta Innovadora de Desarrollo Profesional Docente	Psykhe 16 (1), 135-147	Desarrollo profesional docente
Guzmán, M.	2007	Conceptualización del Talento: DeLTA UCN	Boletín de Educación, Universidad Católica del Norte. Vol. 38 (1)	Concepciones de talento
Lopez, V.	2007	La inteligencia social: Aportes desde su estudio en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas	Psykhe 16 (2), 17-28	Desarrollo socioemocional
Maso, V. y Proestakis, A.	2007	Talento y Género: Adolescentes talentosas del programa DeLTA-UCN	Boletín de Educación, Universidad Católica del Norte. Vol.39 (1)	Talento y género
Arancibia, V., Lissi, M. y Narea, M.	2008	Impact in the school system of a strategy for identifying and selecting academically talented students: the experience of Program PENTA-UC	High Ability Studies, 19 (1), 53-65.	Identificación e intervención
Guzmán, M., y García, M.C.	2009	Evaluación de impacto del Programa para Alumnos Talentosos, DeLTA UCN	Boletín de Educación, Universidad Católica del Norte. Vol 39 (2).	Impacto educativo
López, V., y Sotillo, M.	2009	Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents.	High Ability Studies, 20 (1), 39-53.	Desarrollo socioemocional

Tabla 2

Referentes de proyectos de investigación e intervención sobre educación de Talento Académico en Chile

Proyectos en el área de Talento Académico				
Autores	Año	Título	Lugar de publicación	Temática general
Arancibia, V. y cols.	2003	Evaluación de un modelo de identificación y educación de escolares con talentos académicos, para su transferencia a organismos educacionales en Chile y Latinoamérica	Proyecto Fondef, DO 2I 1039	Identificación e intervención
Guzmán, M.	2006	Desarrollo curricular de la educación de talentos en el marco del proyecto educativo de la UCN	Proyecto DGIP_DGD	Curriculum
Guzmán, M.	2007	Desarrollo de proyectos científicos para potenciar las habilidades de pensamiento, en los alumnos del programa DeLTA-UCN	Proyecto DGD_ UCN	Intervención
Alegría, I., Calderon, C., González, C. y Siu, L.	2008	Diagnóstico y construcción de línea base para Evaluación de Impacto: variables cognitivas y socioemocionales de I@s estudiantes participantes del programa DeLTA UCN	Programa DeLTA- UCN	Impacto educativo
Conejeros, M., y Cáceres, P.	2008	Estudio del efecto de la metodología de enseñanza centrada en el aprendizaje en el desarrollo de habilidades cognitivas de estudiantes con talento académico de Enseñanza Básica.	Proyecto VRIEA. Modalidad Individual. PUC Valparaiso.	Impacto del programa
Boyanova, D.	En curso	Aspectos cognitivos y académicos del talento: estudio sobre el modelo triárquico de inteligencia	Programa Bicentenario de Ciencia y Tecnología. PUC.	Características del alumno
Cabrera, P.	En curso	¿Qué debe saber y saber hacer un profesor o profesional de la educación que trabaje con niños y niñas con talento académico?	Programa Bicentenario de Ciencia y Tecnología. PUC.	Desarrollo profesional docente
Higham, A.	En curso	La influencia afectiva de la educación enriquecida en adolescentes chilenos con talentos académicos	Programa Bicentenario de Ciencia y Tecnología. PUC.	Características del alumno
Segovia, C. y Arancibia, V.	En curso	Programa de identificación y educación para estudiantes con talentos académicos del primer ciclo básico de escuelas municipales: evaluación de impacto para la transferencia al sistema escolar.	Conicyt, Fondef. PUC.	Intervención

Conejeros, M., Cáceres, P. y Oneto, P.	En curso	La Desatención Educativa Diferencial: Consecuencias Socio-emocionales en Adolescentes con Altas Capacidades	Proyecto FONIDE, 4º concurso anual. PUC, Valparaíso.	Desarrollo socioemocional
García, M. C., Muñoz, E., López, C., Guzmán, M., Proestakis, A. y Lillo, A.	En curso	Estudiantes sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipalizados de la Segunda Región. Fundamentos para una política pública para el desarrollo del talento en la escuela.	Proyecto FONIDE, 4º concurso anual. DeLTA-UCN.	Ajuste en el aula regular
García, M.C., Proestakis, A. y Muñoz, E.	En curso	Estudio Cientométrico de la Productividad Académica en Educación de Superdotados y Talento Académico	Proyecto DGIP – 2010 UCN.	Tendencias en educación

Tabla 3
Memorias y Trabajos de grado desarrollados sobre educación de Talento Académico en Chile

Tesis y Memorias de Grados				
Autores	Año	Título	Lugar de publicación	Temática general
Flanagan, A.	2003	Tipificación de la población de estudiantes considerados académicamente talentosos por sus profesores e identificados para participar en el PENTA – UC	Tesis de grado, PUC	Características del alumno
Narea, M.	2004	Estudio de efectos en la sala de clases de un programa extraescolar de enriquecimiento para niños con talentos académicos	Tesis de grado, PUC	Efectos en el aula regular
Díaz, M.	2005	Impacto de la pasantía PENTA – UC	Tesis de grado, PUC	Propuesta a los docentes
García, C.	2005	Evaluación de un sistema innovador de pasantías como estrategia de desarrollo profesional docente	Tesis de grado, PUC	Intervención
Alvear, P.	2006	Percepción de la Vivencia del Talento Académico en Mujeres Adolescentes de Nivel Socioeconómico Bajo	Tesis de grado, PUC	Talento y género
Siu, L.	2006	Familia del estudiante con Talento Académico	Tesis de grado, Licenciado en Psicología, UCN	Desarrollo socioemocional

Ponce, C.	2007	El éxito escolar bajo la mirada de la resiliencia. Cuatro casos de estudiantes pertenecientes al programa BETA - PUCV	Tesis de grado, Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, PUC Valparaíso	Desarrollo socioemocional
Carmona, D., Fernández, M., Hidalgo, R., Ortiz, D., Ovando, V., Quiroga, S. y Vergara, N.	2008	Estudio exploratorio descriptivo de las prácticas pedagógicas desarrolladas en aulas regulares donde asisten los alumnos participantes del programa BETA – PUCV	Tesis de grado, Licenciado en educación y Profesor de Educación Diferencial, PUC Valparaíso	Intervención
Díaz, A., Gómez, N., González, C. y Zapata, N.	2008	Adaptación y validación de pauta de observación de las prácticas pedagógicas del Programa Buenos Estudiantes con Talento Académico implementado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Tesis de grado, Educador Diferencial, PUC Valparaíso	Validación de instrumento
Albornoz, V., Arancibia, E., Astorga, M., Fernández, C., Monzón, S. y Rojas, M.	2009	Estudio cualitativo de las interacciones sociales y prácticas metodológicas propias de los actores del medio educativo, en los talleres científicos de verano del programa Buenos Estudiantes con Talento Académico BETA	Tesis de grado, Educador Diferencial, PUC Valparaíso	Intervención
Caballero, M., Fuenzalida, C. y Haro, A.	2009	Teorías implícitas del talento académico en profesores de liceos municipalizados	Tesis de grado, Licenciado en Psicología, UCN	Teorías implícitas
Carrizo, A., Cortés, S., Matulic, L. y Patiño, M.	2009	Estudio piloto de la relación entre prácticas de aula y el desarrollo de competencias académicas/instrumentales en DeLTA-UCN	Tesis de grado, Licenciado en Educación, UCN	Intervención
Cortés, R., Cuello, P. y Rojas, D.	2009	Redes sociales y académicas de estudiantes con talento académico	Tesis de grado, Licenciado en Psicología, UCN	Redes sociales
Diener, T.	2009	La creación de relatos escritos en contexto grupal como estrategia para el desarrollo socio-afectivo de adolescentes del Programa PROENTA – UFRO	Tesis de grado, Magíster en Psicología, UFRO	Desarrollo socioemocional
Hetz, M.	2009	Construcción de una escala de motivación para niños y niñas de segundo ciclo básico	Tesis de Magíster, UFRO	Desarrollo socioemocional

Raglianti, H., M.	2009	Familias de niños con talento académico: una experiencia en Chile a través de escuela para padres	Tesis Ph.D., Universidad Complutense de Madrid	Padres
Abarzua, A., Medina, C., Padillo, A., Schleyer, Y. y Vialard, R.	2010	Creencias, expectativas y aspiraciones de alumnos(as), padres o tutores y profesores asociados a la participación del alumno(a) en el programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular talentos UDEC	Tesis de grado, Licenciado en Psicología, Universidad de Concepción	Creencias asociadas

Tabla 4
Presentaciones en eventos recientes sobre educación de Talento Académico en Chile

Presentaciones recientes en la conferencias bianuales del Consejo Mundial de Niños Superdotados y Talentosos y de la Federación Iberoamericana de Niños Superdotados y Talentosos				
Autores	Año	Título	Lugar de publicación	Temática general
Avendaño, Y., Doussoulin, A., Gudenschwager, H., Varela, C. y Villouta, M.	2008	Creatividad y Talento: Un estudio descriptivo de estudiantes de primaria que participan en un programa de enriquecimiento académico	VII congreso BIENAL de Ficomundyt. Lima, Perú.	Creatividad
Avendaño, Y., García-Huidobro, F., Gudenschwager, H. y Nuñez, G.	2008	“Súbete a la ola del saber”: Formación de estudiantes con talentos académicos durante vacaciones de verano	VII congreso BIENAL de Ficomundyt. Lima, Perú.	Evaluación del modelo
Blumen, S., Soriano, E., Arancibia, V. y Ragúz, M.	2008	Políticas públicas para el fomento de la excelencia en Iberoamérica	VII congreso BIENAL de Ficomundyt. Lima, Perú.	Políticas
Cáceres, P. y Conejeros, M.	2008	Criterios de decisión con base en la evaluación psicométrica, ¿determinan diferencias reales entre los estudiantes?	VII congreso BIENAL de Ficomundyt. Lima, Perú.	Identificación
Conejeros, M., Contreras, C. y Gómez, M.	2008	Diseño de un modelo de observación de clases de un programa para alumnos talentosos	VII congreso BIENAL de Ficomundyt. Lima, Perú.	Evaluación del modelo
Cuchacovich, C. y Guzmán, M.	2008	Identificación de desajustes socioemocionales presentes en niños con talento académico	VII congreso BIENAL de Ficomundyt. Lima, Perú.	Necesidades emocionales

Proestakis, A. y Mazo, V.	2008	Talento y Género: Adolescentes talentosas del programa DeLTA-UCN	VII congreso BIENAL de Ficomundyt. Lima, Perú	Genero y Talento
García, M., Souza, D., Soriano, E., Hoogeveen, L., Guzmán, M., Muñoz, E. y Prieto, M.	2008	Evaluación de la calidad de programas para el desarrollo del talento	VII congreso BIENAL de Ficomundyt. Lima, Perú.	Situación de los programas
Guzmán, M., López, M. C., Gudenschwager, H., y Conejeros, L.	2008	Identificación de alumnos potencialmente talentosos: La experiencia de tres Programas de Enriquecimiento en Chile	VII congreso BIENAL de Ficomundyt. Lima, Perú.	Identificación
López, C.	2008	Identificación integral de alumnos talentosos, desde los aspectos cognitivos y socioemocionales	VII congreso BIENAL de Ficomundyt. Lima, Perú.	Identificación
López, V. y Sánchez, B.	2008	Estrategias de apoyo al desarrollo socio-emocional de alumnos con talentos académicos: Diseño, implementación y evaluación de una experiencia en Chile	VII congreso BIENAL de Ficomundyt. Lima, Perú.	Necesidades emocionales
López, V. y Sánchez, B.	2008	Apoyo a la crianza parental de niños con talentos académicos: Una experiencia en la formación de padres en Chile	VII congreso BIENAL de Ficomundyt. Lima, Perú.	Necesidades mocionales
Muñoz, E. y Guzmán, M.	2008	Evaluación de impacto de programas de enriquecimiento	VII congreso BIENAL de Ficomundyt. Lima, Perú.	Situación de los programas
Conejeros, M. y Cáceres, P.	2009	Effect of Teaching Methodology - Developing Cognitive Skills in Academically Talented Students	18th World conference on gifted and talented children. Vancouver, Canadá.	Desarrollo de habilidades
García, M. C., Muñoz, E. y Proestakis, A.	2009	A Scientometric Study of Scholarly papers in Gifted and talented education	18th World conference on gifted and talented children. Vancouver, Canadá.	Tendencias en educación
BOYANOVA D,	2010	Analytical, practical and creative abilities of first to fourth grade Chilean	12 th ECHA conference, Paris, Francia	Características del alumno

II. Revisión Teórica

El modelo analítico que orienta este estudio se centra en tres núcleos temáticos fundamentales: (1) Concepciones contemporáneas del talento académico y el pool de talento; (2) Principales dificultades del estudiante talentoso en el aula regular: ajuste escolar; y (3) Desarrollo de talento y prácticas de aula.

A través de este capítulo abordaremos dichos núcleos para concluir con el marco general de este proyecto.

Concepciones contemporáneas del Talento Académico

La historia de la investigación en el área de la dotación intelectual y la educación para el desarrollo del talento académico² se origina siglos atrás. Los primeros trazos de este campo, según Grinder (citado por Robinson y Clinkenbeard, 2009), se remontan a la deferencia de los griegos y romanos por aquellas personas que mostraban talentos individuales o se consideraban eminencias. El interés por este ámbito de estudio continúa a través de los siglos, de la mano de disciplinas como la teología, filosofía, educación, psicología y ciencias cognitivas, entre otras. De este modo, partiendo de aproximaciones teológicas y metafísicas, a fines del siglo XIX se cristaliza en aproximaciones empíricas (Stoeger, 2009).

Al analizar las distintas concepciones sobre talento y sus términos relacionados, como superdotación, dotación, “giftedness”, “high-ability”, entre otros, es posible concluir que en la actualidad no existe un acuerdo y que, dependiendo del autor, cultura y momento histórico, se han definido de manera diferenciada o indistinta (Sternberg y Davidson, 1986; Bralic y Romagnoli, 2000; García-Cepero y González, 2004; Mayer, 2006; Kaufman y Sternberg, 2008).

Durante los últimos 120 años de historia del campo de la superdotación y educación para el desarrollo del talento han surgido múltiples definiciones de “talento académico” y las formas de favorecerlo. Hasta 1970, en general, se relacionaba directamente con las nociones de inteligencia, dado que el talento académico se manifestaba en aquellas personas que presentaban niveles excepcionales de inteligencia (coeficiente intelectual sobre 130 en pruebas estándar de inteligencia) (García y González, 2004; Kaufman y Sternberg, 2008).

A inicios de la década del 70 se comienzan a difundir concepciones de talento académico que consideran otros elementos, como por ejemplo, la motivación y la creatividad (Renzulli, 1978).

Kaufman y Sternberg (2008) plantean que es posible identificar cuatro diferentes olas en la historia de las concepciones contemporáneas de talento, las que se describen en la Tabla 5. Es importante resaltar que las concepciones presentadas por Kaufman y Sternberg coexisten en la actualidad, primando los modelos de la tercera y cuarta ola, como se hace evidente al estudiar la nueva edición de *Conceptions of Giftedness* (Sternberg y Davidson, 2006). Por su parte, Reis y Renzulli (2010) detectan que las investigaciones desarrolladas en las últimas décadas tienden a presentar concepciones de talento más amplias y multidimensionales.

² Es posible encontrar en la literatura Iberoamericana diferentes términos que hacen referencia a estudiantes con altas capacidades intelectuales, por ejemplo: talento académico, dotación, sobredotación, superdotación, excepcionalidad. En países angloparlantes los términos utilizados más frecuentemente son: giftedness, talent, high-ability, entre otros. Dependiendo de los autores, dichos términos tienen definiciones idénticas o diferentes.

Tabla 5
Evolución de las concepciones de talento
desde finales del siglo XIX hasta el siglo XXI

	Ideas y avances centrales de cada generación	Concepciones de Talento e Inteligencia
Primera Ola “Modelos de Dominio General”	<p>Focalización en responder a la pregunta: ¿Qué es el Talento? (Giftedness).</p> <p>Introducción de los primeros Test de Inteligencia para medir el “Talento”.</p>	<p>“Una habilidad excepcionalmente alta y al mismo tiempo innata”. Francis Galton (1869).</p> <p>Habilidad “g” como Inteligencia General, medible con test cognitivos que correlacionaban entre cada uno. Charles Spearman (1904).</p> <p>Talento como entidad única, asociada directamente a un alto CI. Lewis Terman (1925).</p>
Segunda Ola “Modelos de Dominios Específicos”	<p>Trabajos en las teorías de la inteligencia. Descubrimiento de múltiples y distintas formas de ser talentoso.</p>	<p>El talento puede presentarse de diferentes formas, dentro de siete habilidades mentales primarias: 1) Comprensión Verbal, 2) Fluidez Verbal, 3) Numérica, 4) Rapidez perceptual, 5) Razonamiento Inductivo, 6) Visualización Espacial y, 7) Memoria. Louis Thurstone (1938)</p> <p>Inteligencia Fluida y Cristalizada. La primera, dependiente del eficiente funcionamiento del sistema nervioso central y, la segunda, dependiente de la experiencia y el contexto cultural. Horn y Cattell (1966).</p> <p>Una habilidad o set de habilidades que permite al individuo resolver problemas o crear productos que son consecuentes con su medio sociocultural actual. Ramos, Ford y Gardner (1997).</p> <p>Las inteligencias múltiples como sistemas cognitivos independientes por sí mismos. Howard Gardner (1983).</p> <p>El talento no es de un dominio general, sino que está relacionado a la precocidad demostrada en un dominio específico. Julian Stanley (2005).</p>
Tercera Ola “Modelos de Sistemas”	<p>Reconocimiento del talento tanto general como específico, y la inclusión de variables psicológicas como componentes del talento: creatividad, motivación, compromiso con la tarea, sabiduría, entre otras.</p>	<p>El comportamiento talentoso estaría dado por la conjunción de tres factores: habilidad por sobre la media, compromiso con la tarea y creatividad. Se diferencian así dos tipos de “talento”: “Schoolhouse Giftedness” (3) y el talento de producto creativo. Joseph Renzulli (1975, 2005).</p> <p>El talento debe ser considerado como una síntesis de sabiduría, inteligencia y creatividad. Las personas talentosas no son necesariamente fuertes en estos tres aspectos, sin embargo, son capaces de reconocer y capitalizar sus fortalezas, así como reconocer y compensar, o corregir, sus debilidades, a fin de adaptarse, modificar y elegir ambientes reales. Robert Sternberg (2003)</p>
Cuarta Ola “Modelos de Desarrollo”	<p>Posicionan al talento dentro de un contexto de desarrollo y se incluyen variables externas al individuo, como el</p>	<p>A las tres dimensiones establecidas por Renzulli, se suman factores ambientales al modelo del Talento, tales como la escuela, la familia y los pares. Mönks (1992).</p> <p>Se diferencian los conceptos “dotado” y “talento” (gifted y</p>

³ Schoolhouse Giftedness: corresponde a aquel talento orientado a rendir bien en las pruebas escolares y al aprender las lecciones impartidas, sin mayor producto o complejidad.

ambiente.

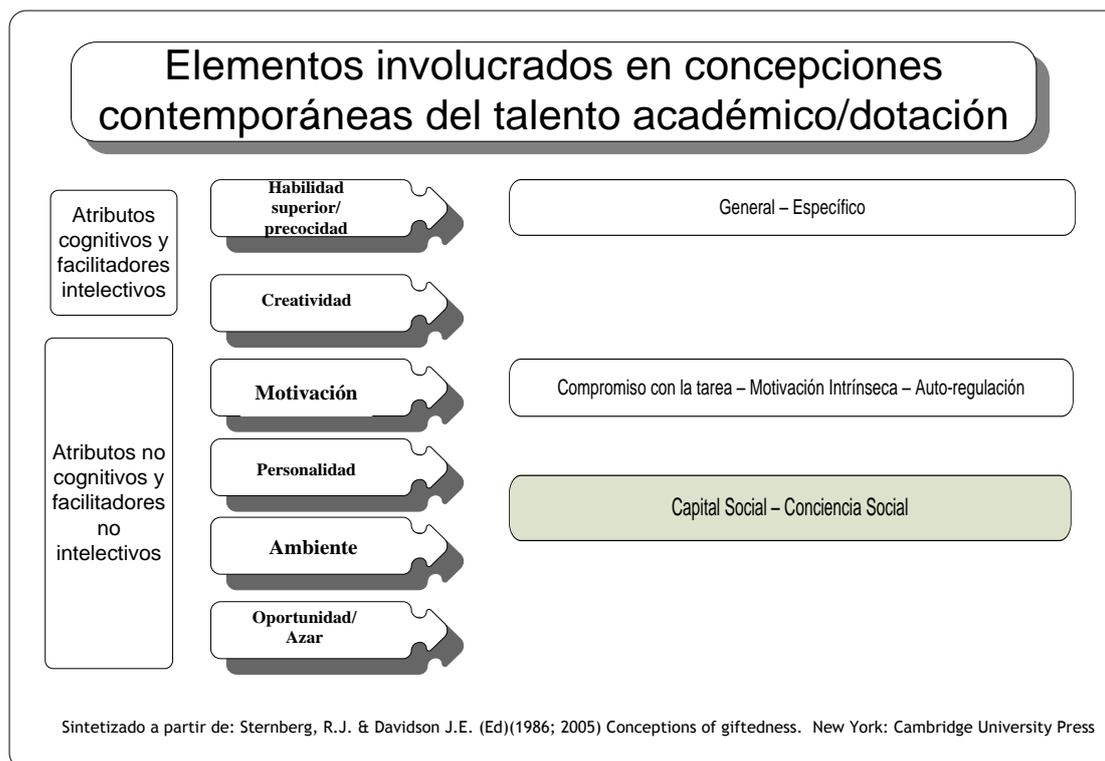
talented). Se considera “dote” (gift) a los elementos determinados genéticamente, como la creatividad, el intelecto y la capacidad sensoriomotora que, mediante catalizadores o aspectos ambientales, como la escuela, la familia, las actividades y encuentros entre otros, junto a variables psicológicas como la motivación y el temperamento, se convierten en talentos específicos: lenguaje, ciencias, matemáticas, artes, música, entre otros. François Gagné (2005).

Basado en: Kaufman, S. B. y Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In S. Pfeiffer Ed., Handbook of giftedness in children (pp. 71-91). Tallahassee, FL: Springer.

En la Figura 1 es posible identificar algunos de los elementos involucrados en las concepciones contemporáneas y liberales sobre el talento. En estas, generalmente se incluyen atributos cognitivos y atributos no cognitivos que facilitan la expresión y desarrollo del potencial de los sujetos.

Figura 1

Elementos involucrados en concepciones contemporáneas sobre talento



Frente a la coexistencia de las diferentes concepciones, Kaufman y Sternberg (2008) hacen énfasis en que:

Talento académico (giftedness) es un rótulo -y nada más-. Se nos pregunta frecuentemente si este niño es o no dotado. La respuesta depende del criterio [concepción] que uno establezca. Pero no hay un criterio absoluto o correcto. Criterios para denominar talento académico son un problema de opinión y nada más, hay muchos desacuerdos, en cómo deben ser aplicados... estos pueden ser generales o más específicos a poblaciones particulares [inclusivos o exclusivos]...

pueden cambiar con el tiempo y el lugar... y pueden estar basados en teorías implícitas o explícitas sobre el talento académico (4), (p.71).

Frente a las distintas perspectivas entre los diferentes investigadores y educadores en el área de talento académico, Joseph Renzulli (2002), actual Director del Centro Nacional para Educación de Dotados y Talentosos de Estados Unidos de América (National Center for Gifted and Talented Education), plantea que es posible identificar un continuo en las definiciones o ideologías alrededor del talento académico. En un extremo están las concepciones tradicionales, en las cuales el estudiante con talento académico es aquel que posee un nivel de inteligencia 2,5 desviaciones estándar por sobre el promedio de la población, (utilizando pruebas tradicionales de inteligencia). En el otro extremo se encuentran modelos en los cuales el talento académico es una propiedad emergente de factores personales (por ejemplo, capacidad por sobre el promedio, motivación y creatividad) y condiciones ambientales (ambiente educativo, resonancia familiar).

La recomendación fundamental de Renzulli (2005a) es no tratar de discernir cuál es la definición que corresponde al “verdadero talento”, pues cada una de las definiciones refleja una porción de aquellos estudiantes que, bajo oportunidades educativas apropiadas, podrían lograr niveles de producción y desempeño excepcionales, a menudo muy superiores a lo esperado para estudiantes de su misma edad. Esta idea puede ser complementada por lo que sostiene Simmanton (2001) en cuanto a que el desarrollo del talento está asociado a la interacción de múltiples factores aditivos o multiplicativos (habilidades personales), los cuales, dependiendo del área en la que el talento se desarrolle, serán manifestados de manera diferente y en momentos diferentes de la vida. En otras palabras, la diversidad presente en las concepciones puede ser reflejo de la existencia de diferentes formas de “talento académico” que, sin ser mutuamente excluyentes, pueden ser ubicadas en un continuo.

Integrando las concepciones de talento: “el pool de talento”

Teniendo en cuenta que es posible identificar un continuo en las definiciones de talento académico y que, en general, corresponden a individuos con características y necesidades diferentes (Simmanton, 2001), no sólo los servicios ofrecidos deben responder a dicho continuo, sino que los procesos de identificación deben facilitar el reconocimiento de las potencialidades de los estudiantes.

Desde la perspectiva de Renzulli, el proceso de identificación de estos estudiantes debe partir asumir que no existe una fórmula infalible para detectar qué estudiantes pueden presentar altos niveles de potencial intelectual, sino en la generación de un “pool de talentos”, que pueden verse beneficiados por programas que fomentan el desarrollo del talento académico, identificando las fortalezas y necesidades de los estudiantes y articulándolo con el servicio pedagógico que mejor responde a dichas necesidades, (Renzulli, 2005b).

Hasta el momento, el “pool de talentos” favorecido por los programas para el desarrollo de talento en Chile, está conformado por aquellos estudiantes que poseen capacidades naturales en un grado que sitúa al individuo dentro del rango superior de su grupo de edad en, al menos, una área de las “habilidades humanas”. Para ello, se consideran los puntajes obtenidos en pruebas objetivas, como el Raven de Matrices Progresivas y otras pruebas de tamizaje (Arancibia, Liss y Narea, 2008; García-Cepero y Guzmán, 2009). Sin embargo, existen muchos estudiantes que, si bien poseen altas capacidades, no son incluidos en el “pool”, como por ejemplo: estudiantes con altos

⁴ Según Kaufman y Sternberg (2008) las teorías implícitas están basadas en las creencias o teorías desarrolladas por las personas y no tienen una fundamentación investigativa. Las teorías explícitas se basan en resultados de estudios empíricos.

desempeños por encima del promedio (sin que sus habilidades, medidas por una prueba de tamizaje como el Raven, se encuentren por encima del promedio); estudiantes altamente creativos; estudiantes con altas capacidades y bajos logros (“underachievers”), entre otros (Renzulli, 2005a y 2005b; Lohman, Korb y Lakin, 2008; Lohman, Gambrell y Lakin, 2008).

Dado que en Chile el término “talento académico” tiene una connotación particular, asociada a los programas de enriquecimiento desarrollados desde las diferentes universidades, en este estudio se hablará de “**estudiantes sobresalientes**”, pues en el proceso de conformación del “**pool de estudiantes**” se incluirán estudiantes que presentan desempeños o aptitudes superiores a sus pares académicos, incluyendo múltiples criterios de identificación. La importancia de generar un “**pool de estudiantes sobresalientes**” (PES) que incluya múltiples criterios radica en que se pueden focalizar esfuerzos en el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes con alto potencial, sin dejar de lado estudiantes que, por la naturaleza de su fortaleza, no pueden ser identificados por estrategias más convencionales (Renzulli, 2005a).

Para esta investigación se utilizará un modelo de entrada al pool inclusivo, es decir, el estudiante no tiene que manifestar todos los criterios, sino que la aparición de algunos de ellos por encima del promedio de sus pares lo habilitará para ser incluido en el pool, en coherencia con el modelo planteado por Renzulli (2005a). Para la construcción del pool de talento se empleará la técnica de Análisis de Perfiles Latentes (McCutcheon, en García-Cepero, 2007), la cual permite categorizar sujetos de una muestra de acuerdo a la forma en que diferentes indicadores, en este caso de talento, interaccionan entre sí.

Se usarán como criterios de inclusión los siguientes: puntajes en una prueba de habilidad general (medida por una prueba de inteligencia grupal libre de cultura; Raven de Matrices Progresivas); indicadores de desempeño académico (promedio de notas en el primer semestre de 2010); indicadores de creatividad (prueba de imaginación creativa); percepción de atributos propios de un estudiante con habilidad sobre el promedio (instrumento de autonominación); autopercepción de habilidades (encuesta de percepción de habilidades y desempeño); nominación de pares y de docentes (a través de escalas de nominación basadas en la escala HOPE; Peters, Gates, Gentry, Peterson y Mann, 2009). En la sección de metodología se reseñan de manera más detallada los instrumentos utilizados, así como los resultados de la primera validación de éstos a la población del estudio.

Originalmente, se pensó integrar a los indicadores los desempeños individuales en la prueba SIMCE, sin embargo, debido a dificultades ajenas al proceso investigativo, dicha información no pudo ser obtenida por los investigadores. Para futuros estudios se sugiere integrar dicha variable, de manera que sea posible identificar si los puntajes SIMCE aportan información relevante sobre el potencial intelectual de los estudiantes.

Tomando en cuenta las recomendaciones del Sistema de Identificación de Talentos de Renzulli (2005a) se espera que el “pool de estudiantes sobresalientes” esté conformado por un 15% a 20% de los estudiantes involucrados en el estudio.

Al generarse el “pool de estudiantes sobresalientes” (PES) surgen varias inquietudes, las cuales se abordarán en la fase inicial de los análisis de datos: ¿Qué características tiene el PES?, ¿existe alguna relación entre los diferentes criterios de inclusión?, ¿existen perfiles específicos o tipologías de estudiante dentro del PES?

Principales dificultades del estudiante talentoso en el aula regular: Ajuste Escolar

Como se describe en la sección de “Contextualización y Antecedentes”, la preocupación de los expertos en el área de desarrollo de talento y superdotación, en términos educativos, está centrada en evidencias que muestran que, en general, los

estudiantes con potenciales superiores a sus pares académicos no encuentran sus necesidades educativas satisfechas en el aula regular, pues ésta se orienta a las necesidades de la mayoría de los estudiantes, es decir, estudiantes con capacidad y desempeño promedio (Chan, 2002, 2003a y 2003b; Benavides, Maz, Castro y Blanco, 2004; Gallagher, 2004; García-Cepero y González, 2004; Reis y Renzulli, 2004; Bailey, 2006; Swanson, 2006; Clark, 2007; Rogers, 2008; Sloucomb, 2008).

Investigaciones realizadas en distintos lugares del mundo han demostrado que los estudiantes sobresalientes o con talento académico son poblaciones en riesgo académico y personal, toda vez que sus necesidades educativas no son atendidas apropiadamente (Clark, 2007; Gallagher, 2004; Rogers, 2008). Esto se acentúa cuando se encuentran situaciones de pobreza (Sloucomb, 2008), pues dadas las inequidades sociales, estos estudiantes no cuentan con recursos culturales en la familia ni en sus propios establecimientos educativos (Bailey, 2006; Reis y Renzulli, 2004; Swanson, 2006). Es más, incluso cuando los estudiantes sean atendidos en programas específicos para talentosos, es necesario proveer recursos educativos y metodologías de aprendizaje específicas y diferenciadas de acuerdo a sus propias habilidades (García-Cepero y Guzmán, 2009). Este fenómeno se manifiesta por la presencia de “disincronía” educativa (Terrasier, 1992), en la medida que las acciones no responden a las necesidades cognitivas y afectivas de los estudiantes.

Esta situación pone en evidencia un problema de articulación entre la oferta educativa y la demanda de necesidades, fenómeno que llamaremos “**nivel de ajuste escolar**” (NAE). La preocupación por el ajuste escolar de los estudiantes “dotados” o con talento académico puede ser rastreada incluso en el primer artículo publicado por la revista más antigua en el área de talento “Roeper Review” (Gallager, 1958) y está presente en artículos actuales sobre la temática (Adams, 2003). En estos artículos se resalta la importancia de responder a las necesidades de los estudiantes con alta capacidad intelectual y preocuparse por cómo se articula el aprendizaje en el ambiente académico y social del establecimiento, para evitar que sus capacidades se deterioren y se acostumbre a exhibir desempeños por debajo de su capacidad, homogeneizándose con la población general (Archambault, Webster, Brown, Hallmark, Emmons y Zhang, 1993; Adams, 2003).

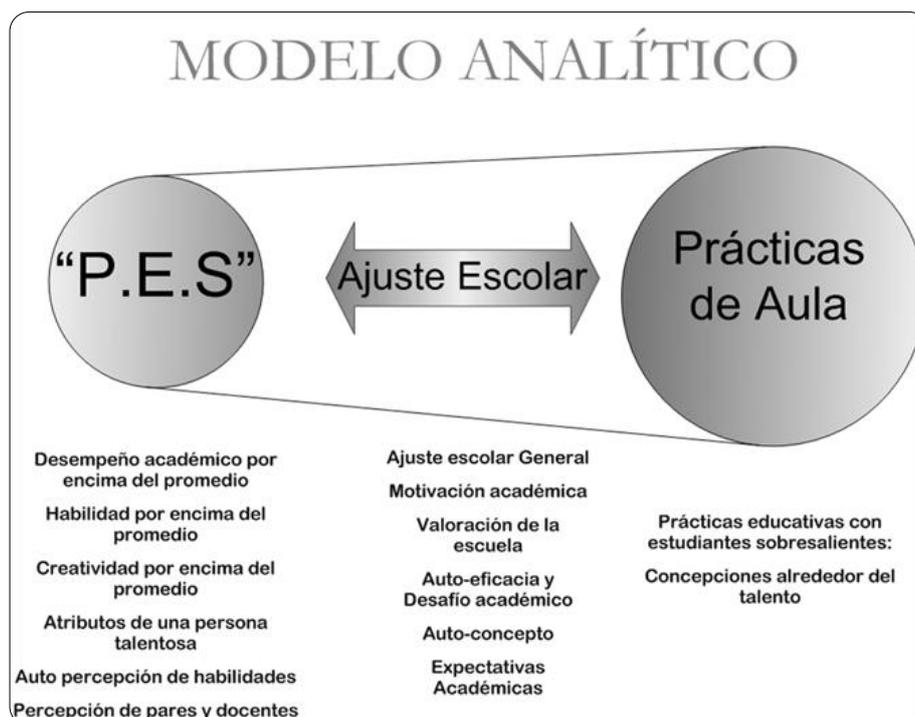
Reis y Renzulli (2010) ofrecen un meta-análisis a partir de la revisión de los resultados de diferentes estudios norteamericanos acerca de la educación para el desarrollo del talento y sobredotación intelectual, encontrando que aún en la actualidad los establecimientos educacionales norteamericanos fallan en proporcionar niveles de desafíos apropiados para los estudiantes sobresalientes, lo cual genera dificultades en el ajuste escolar, particularmente en el área de motivación académica. Adicionalmente, la no atención de estos estudiantes se convierte en una política que limita las probabilidades de que dichos estudiantes desarrollen su potencial intelectual y personal, generándose pérdidas en el desarrollo del capital humano para la sociedad.

Tradicionalmente, el NAE ha hecho referencia al grado en el cual el estudiante está integrado a su medio escolar (Moral de la Rubia, Sánchez y Villarreal, 2010). En este estudio se entenderá por NAE el nivel en que el estudiante se percibe integrado a su medio escolar y, simultáneamente, la medida en que el medio escolar responde y se ajusta a las necesidades del PES. El NAE dará indicios del grado en que en los establecimientos existen condiciones apropiadas que permitan articular la respuesta del establecimiento con las necesidades de los estudiantes, disminuyendo la “disincronía” educativa.

De esta manera, al valorar el NAE del PES se consideran aspectos de ajuste general (percepción del rendimiento, aspiraciones de educación superior e integración social-escolar) planeados por Moral de la Rubia, Sánchez y Villarreal, (2010). Además, se estudian aspectos propios del ajuste de estudiante sobresalientes, que corresponden a las siguientes variables: motivación académica (expectativas, motivación intrínseca, amotivación, motivación al logro), nivel de aislamiento, autoeficacia (académica, escolar),

autoconcepto, nivel de desafío, oportunidades de diferenciación, nivel de significación y nivel de atractivo de la práctica educativa (figura 2). Los aspectos mencionados son identificados por McCoach y Siegle (2003); Baslanti y McCoach (2006); Alonso (2003); Benavides, Maz, Castro y Blanco (2004); Bralic y Romagnoli (2000); Chan (2002, 2003a, 2003b); Gross (2003); Davis y Rimm (2004); Gallagher (2004); y García-Cepero y González (2004).

Figura 2
Modelo Analítico



Por tanto, la interrogante que surge en el contexto de este estudio es si ¿las necesidades educativas del PES están siendo satisfechas en el aula regular?. Esta pregunta es determinante en el campo del desarrollo de talento y superdotación, pues el poseer una capacidad intelectual sobresaliente se puede constituir en un factor de riesgo educativo en la medida que hay una “disincronía” (Terrasier, 1992), entre lo que el estudiante requiere para desarrollarse y lo que el sistema educativo le ofrece. Así, el problema del ajuste escolar constituye el núcleo de las dificultades del estudiante sobresaliente en el aula regular y, en general, en el sistema escolar.

A pesar de la extensa literatura al respecto, y tal como fue descrito anteriormente, existen pocas evidencias en la literatura investigativa chilena, que permitan identificar las necesidades reales presentadas por estudiantes talentosos en los establecimientos educacionales. Por esta razón, el presente estudio espera proveer un panorama general de los estudiantes de PES en los establecimientos educacionales municipalizados y sus necesidades educativas, centrándose en aspectos de ajuste escolar general y específico para estudiantes con altas capacidades. Un buen ajuste escolar es el primer paso en la generación de propuestas para el desarrollo de talento y constituye un terreno fértil para la implementación de estrategias desafiantes que permitan la expresión del potencial de los estudiantes. Sin embargo, cabe resaltar que el ajuste no es garantía suficiente para el desarrollo de la capacidad productiva y el potencial intelectual de los estudiantes, aunque su ausencia es una gran limitante en su desarrollo.

Desarrollo de Talento y Prácticas de aula

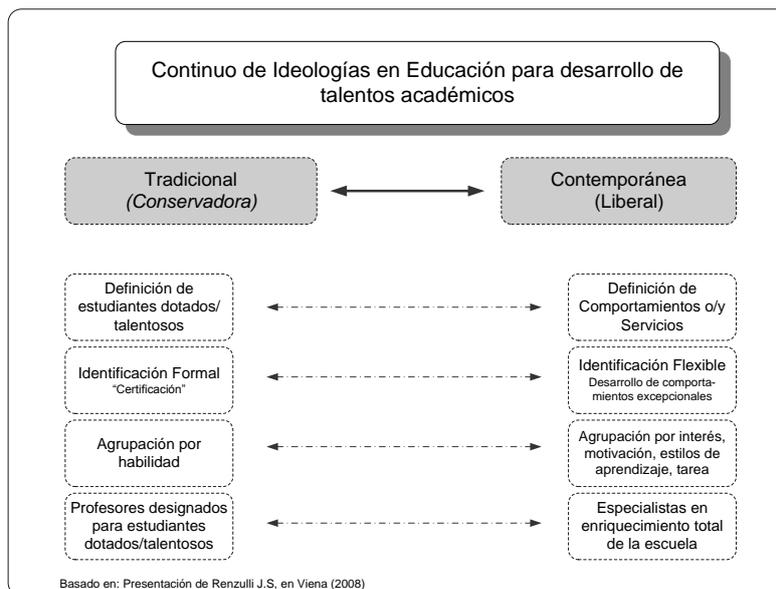
Educación para el desarrollo de talento académico

Desde la perspectiva de Joseph Renzulli (2002), el continuo de definiciones de talento está directamente relacionado con la forma en la que se identifica y se atiende a los “talentos académicos” dentro del sistema educativo. Como puede observarse en la Figura 3, modelos más tradicionales (conservadores) se centrarán en la identificación de “quiénes” son talentos académicos, a través de procesos formales. En general, los modelos tradicionales de intervención propenderán a la agrupación por habilidad, dirigida por profesores designados para trabajar con estudiantes con altas capacidades.

En contraste, modelos contemporáneos (liberales) se focalizan más en la definición de los comportamientos a través de los cuales se manifiesta el talento y los servicios que pueden ofrecerse, considerando la naturaleza de las habilidades e intereses de los estudiantes. En este caso, los procesos de identificación son más flexibles y utilizan múltiples fuentes de información. La agrupación de estudiantes está basada en sus intereses, estilos de aprendizaje, expresión y tipos de tarea. Asimismo, se plantea que la escuela debe contar con especialistas en enriquecimiento escolar, extendiendo la labor de desarrollo del talento a todos los docentes e involucrando a la escuela como totalidad.

Figura 3

Continuo de ideologías sobre el desarrollo del talento académico



Por otra parte, Renzulli (2005b) resalta la importancia de que los procesos de enseñanza y aprendizaje no estén centrados únicamente en estrategias deductivas -como es característico de pedagogías tradicionales, heteroestructurantes y centradas en el saber docente-, sino que incorporen estrategias inductivas, donde el trabajo se centra en el estudiante, sus intereses y sus habilidades. Así, en el contexto de una propuesta orientada al desarrollo del talento, los roles de estudiantes y docentes cambian: ambos son responsables y co-partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje (García y González, 2004).

En la actualidad, a nivel mundial se observan diferentes alternativas de atención para estudiantes con “talento académico”. Muchas de estas intervenciones se llevan a

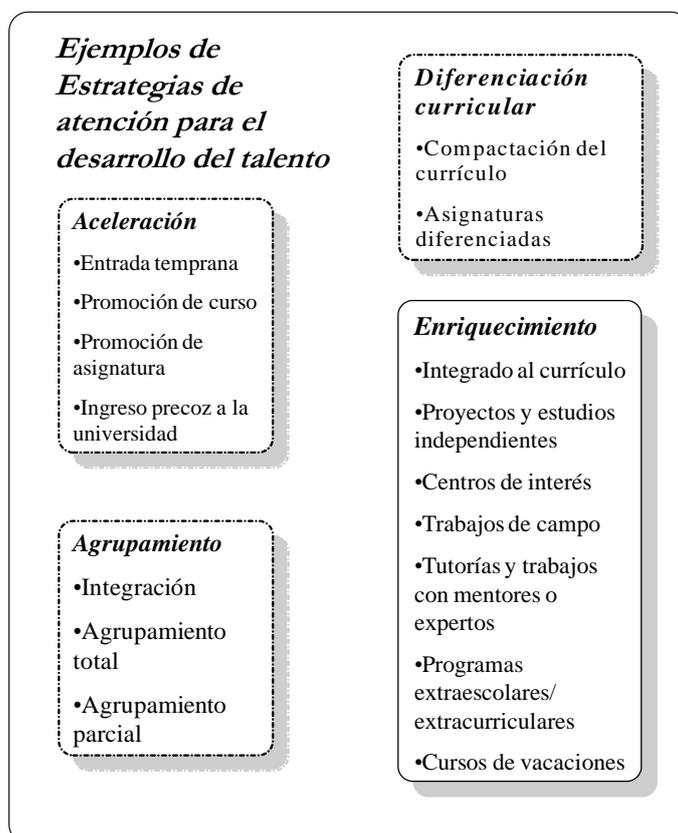
cabo al interior de las escuelas y liceos, a diferencia de otras que se realizan en campus externos, como universidades, academias o centros de investigación.

En algunos países dichas alternativas de atención se desarrollan en el marco de políticas nacionales y se encuentran legisladas por el Estado, como es el caso de Estados Unidos, la mayoría de las provincias de Canadá y Australia. En Latinoamérica, ejemplo de esto es Colombia y Brasil. En Chile, aún no se cuenta con políticas claras en el área de talento académico.

Alternativas de atención

En relación a las metodologías y herramientas que se han desarrollado a lo largo del tiempo para atender a los estudiantes con capacidades y/o desempeños por sobre el resto de sus compañeros dentro del aula de clases (Blanco, Ríos y Benavides, 2004), se pueden señalar dos modalidades generales de trabajo: 1) clases y/o establecimientos educacionales específicos y diferenciados para la educación de estudiantes sobresalientes, y 2) la participación en establecimientos y clases de educación formal considerando la participación de estrategias y/o programas de *pull-out*, en donde el estudiante participa de programas y/o metodologías fuera del currículo educacional formal, con la finalidad de satisfacer sus necesidades educativas especiales, manteniendo su participación en sus respectivos establecimientos (Zeidner y Schleyer, 1999). Si bien ambas modalidades han demostrado resultados en su aplicación, aún se critica su existencia, por considerarse elitistas y poco inclusivas (Bralic y Romagnoli, 2000; Borland, 2009). Por estos motivos, también se han adoptado metodologías de trabajo individualizadas dentro del aula escolar, como los grupos de enriquecimiento, la aceleración parcial o total y la diferenciación curricular (Figura 4).

Figura 4
Ejemplos de Estrategias



En el contexto de cualquiera de las modalidades mencionadas previamente, se pueden aplicar las siguientes metodologías:

1. **La aceleración.** Es una de las estrategias más utilizadas y consiste en permitir al estudiante avanzar a una mayor velocidad que sus compañeros. Esto permite acelerar el proceso de aprendizaje del estudiante, compatibilizándolo con el ritmo y capacidades del mismo (Blanco, Ríos y Benevides, 2004).

La aceleración requiere, en la mayoría de los casos, separar al estudiante de su nivel original, ya sea en cursos específicos o por nivel de enseñanza. Adicionalmente, es posible hacer procesos de aceleración al interior del aula regular, asignando al estudiante material más avanzado, pudiendo trabajar de manera independiente a sus compañeros.

La aceleración es un medio práctico que facilita el desarrollo de habilidades del estudiante, fomenta un auto-concepto más realista y aumenta la motivación al logro (Mackenzie-Sykes, 2003). Si bien los resultados obtenidos con este tipo de metodología (Assouline, Blando, Croft, Baldus y Colangelo, 2009) posicionan a la aceleración como unas de las prácticas más efectivas en términos académicos y de desarrollo social y emocional, se debe considerar que no todos los estudiantes talentosos se verán beneficiados por ésta. Es necesario, por tanto, un análisis global cognitivo, emocional y académico para considerar el aceleramiento como la estrategia más pertinente (Mackenzie-Sykes, 2003).

2. **Enriquecimiento.** Se trata de añadir nuevos contenidos o temas que no están cubiertos por el currículo regular del sistema educativo (Blanco, Ríos y Benavides, 2004). El enriquecimiento implica la profundización de áreas de interés del estudiante, con el propósito de favorecer el despliegue de sus capacidades en temas específicos o globales. Esto eleva su motivación frente al aprendizaje y desarrolla herramientas que le permiten utilizar sus capacidades y destrezas en situaciones de mayor desafío (Renzulli, y Reis, 1997). De acuerdo a esto, podemos diferenciar dos tipos de enriquecimiento: curricular y extracurricular (Bralic y Romagnoli, 2000). Mientras el primero trabaja dentro del aula regular, el segundo permite la creación de programas académicos externos que ofrecen al estudiante la posibilidad de compartir con otros estudiantes, de similares intereses y características, en espacios externos a la educación formal y con docentes y cursos diferenciados, acorde a sus motivaciones y capacidades educativas.

Dentro de los modelos de enriquecimiento más utilizados se encuentra el Modelo Trídico de Enriquecimiento de Renzulli (a veces llamado el modelo del triple enriquecimiento). Este modelo se caracteriza por integrar al trabajo del aula tres tipos de actividades o enriquecimientos (Renzulli y Reis, 1997). En el Tipo I y II, el estudiante conoce los conceptos y herramientas que le permiten un saber global sobre la temática de su interés, generar proyectos de trabajo, aplicaciones de los conocimientos y profundizar sobre temas de su interés. En el Tipo III, el estudiante no sólo es capaz de realizar lo mencionado anteriormente, sino que refleja todo lo aprendido en un producto creativo, con un mayor grado de independencia y autorregulación basado en su interés en una problemática real. El estudiante asume el rol de investigador, pensando, sintiendo y actuando como un profesional (Van Tassel- Baska y Stambaught, 2008). Un elemento fundamental de este modelo es que los enriquecimientos Tipo I dan origen a las inquietudes y problemas que se desarrollan en el enriquecimiento Tipo III. El enriquecimiento Tipo II provee de las herramientas cognitivas y prácticas para llevar a cabo el enriquecimiento Tipo III. A su vez, el enriquecimiento Tipo III pueden generar inquietudes que se constituyan en enriquecimiento Tipo I para el estudiante o sus compañeros, generándose una relación sinérgica entre los tres tipos de enriquecimiento. En el

aula regular no es de esperar que todos los estudiantes desarrollen siempre proyectos de Enriquecimiento de Tipo III y estos tenderán a presentarse con mayor frecuencia en estudiantes con capacidades por sobre el promedio, motivación y creatividad (Renzulli y Reis, 1997).

Según Van Tassel- Baska y Stambaught (2008), Renzulli y Reis (1997), Feldhusen y Kolloff (1986), las principales ventajas que ofrece el enriquecimiento son:

- Efectos Positivos en motivación, rendimiento, socialización y desarrollo social.
- Mayor velocidad de aprendizaje y desafíos en los cursos.
- Contacto con estudiantes de otros centros escolares, con similares intereses y características.
- Aprendizaje más didáctico y autónomo.
- Espacio único fuera del concepto escolar.
- Aceptación y aumento de autoestima y auto concepto.
- Desarrollo de habilidades superiores de pensamiento.
- Desarrollo de resolución de problemas reales.
- Acercamiento al ámbito profesional en temáticas de su interés.
- Metodología de expansión al aula regular.

Renzulli y Reis (1997) sugieren que a través de procesos de “compactación curricular” es posible identificar contenidos redundantes para los estudiantes, lo cual facilita la eliminación de contenidos que ya dominan, reduciendo el tiempo de trabajo y focalizando la atención y desafío en aquellas áreas o temáticas que representan mayor complejidad y dificultad. Cuando se compacta el currículo, se posibilita al estudiante no sólo optar a un mayor desafío en los contenidos que va trabajar, sino que se disminuye el tiempo de clases, de forma tal que puede acceder a actividades de enriquecimiento que le permitan usar habilidades más complejas en áreas de su interés, ya sean individuales o grupales (Clark y Bruce, 1998).

3. **Cluster Grouping o Unidades de Agrupamiento.** Esta estrategia agrupa a todo el estudiantado considerado como “talentoso” en un nivel de un curso definido. Por ejemplo, si un establecimiento cuenta con tres cuartos básicos y entre los tres cursos existen ocho estudiantes talentosos, estos estudiantes se agruparían en un sólo curso (Gentry y Mann, 2008). La división por “cluster” usualmente se hace con estudiantes talentosos o sobresalientes en más de un área. Sin embargo, también puede hacerse por especificación del talento, es decir, en un curso se incluirán a todos los estudiantes talentosos en matemáticas y en otro los estudiantes talentosos en lenguaje.

Algunos de los beneficios que conlleva implementar esta estrategia en los establecimientos educacionales, según lo planteado por Gentry y Mann (2008), son los siguientes:

- Desafiar a los estudiantes talentosos al agruparlos en la misma sala de clases, permitiendo la aparición de nuevos talentos en otras clases y cursos.
- Incrementar la habilidad de todos los profesores de conocer las necesidades académicas de sus estudiantes, al reducir el rango de diferencia en los logros académicos de los cursos.
- Mejorar cómo los profesores ven a los estudiantes con respecto a sus habilidades y logros.
- Extender los servicios de la educación para talentos a más estudiantes de la escuela.
- Ayudar a los profesores a trabajar juntos para planificar currículos diferenciados e instrucciones para estudiantes de diversos logros académicos.

- Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de desarrollar y crecer recibiendo los servicios educativos acorde a sus necesidades y capacidades.

4. Diferenciación Curricular. Esta estrategia consiste en la diferenciación de los contenidos y aprendizajes por cada estudiante, basado en los atributos particulares de cada uno (Tomlinson 2003 y 2008), por ejemplo, sus fortalezas, intereses y talentos (Renzulli, Leppien y Hays, 2000). Se requiere que el docente sea capaz de aumentar el nivel de desafío y facilitar la toma de decisiones del educando, otorgándole mayor significancia y sentido al aprendizaje (Kaplan y Cannon, 2001).

Maker y Nielson (1996), plantean cuatro áreas que pueden desarrollarse en el aula regular y que permiten nutrir apropiadamente el ambiente para estudiantes con talento académico:

- Modificaciones en los ambientes de aprendizaje.
- Modificaciones en los contenidos curriculares (nivel de abstracción, complejidad, variedad y organización).
- Modificaciones en los procesos.
- Modificaciones en los productos.

Renzulli (1997) añade a estas cuatro áreas de diferenciación, modificaciones en la forma y estilo de enseñanza del docente.

Para que la diferenciación resulte efectiva como estrategia, Gentry y Owen (1999) plantean que la planificación y las instrucciones generales deberían considerar lo siguiente:

- Volver al aprendizaje interesante y atractivo para el estudiante.
- Desafíos según las habilidades individuales.
- Empoderar al estudiante a tomar decisiones en su propio aprendizaje.
- Que el contenido sea significativo y le haga sentido al estudiante.
- Valorar y considerar la importancia de la autoeficacia del estudiante frente al aprendizaje y sus habilidades.

La diferenciación curricular, sumada a la compactación del currículo y a las unidades de agrupamiento, se constituyen en metodologías efectivas de trabajo dentro del aula regular. La diferenciación no sólo considera a los estudiantes sobresalientes, también facilita y mejora las estrategias para todo el estudiantado, dependiendo de sus características y habilidades.

Autores como Gallager y Gallager (citado por García y González, 2004) proponen que no existe una alternativa ideal para todos los estudiantes con talento académico. Las diferentes opciones resultan apropiadas dependiendo de las características particulares de los individuos y de sus necesidades. En esa medida, deben existir diferentes alternativas y programas para excepcionales, de manera que, dadas sus diferencias específicas, puedan encontrar la opción más apropiada para suplir sus necesidades educativas.

Articulación de las alternativas de atención

A pesar que a simple vista las estrategias enunciadas anteriormente parezcan mutuamente excluyentes, autores como Renzulli y Reis (1997) sostienen que pueden ser articuladas de forma tal que permitan a los establecimientos educativos ofrecer un continuo de servicios pedagógicos que respondan a las necesidades formativas de los estudiantes.

Esta articulación, como puede observarse en la Figura 5, se estructura alrededor de cuatro preguntas fundamentales:

1. ¿Para quién está dirigido el servicio? Para todos los estudiantes, para algunos o para aquellos con habilidades e intereses excepcionales.
2. ¿Qué tipo de servicio se puede ofrecer? Enriquecimiento, aceleración, diferenciación, entre otros.
3. ¿Dónde se ofrecerá el servicio? En el aula regular o fuera de ella.
4. ¿Quién ofrecerá el servicio? El docente de aula, un tutor, el especialista en enriquecimiento, entre otros.

Figura 5
Continuo de servicios

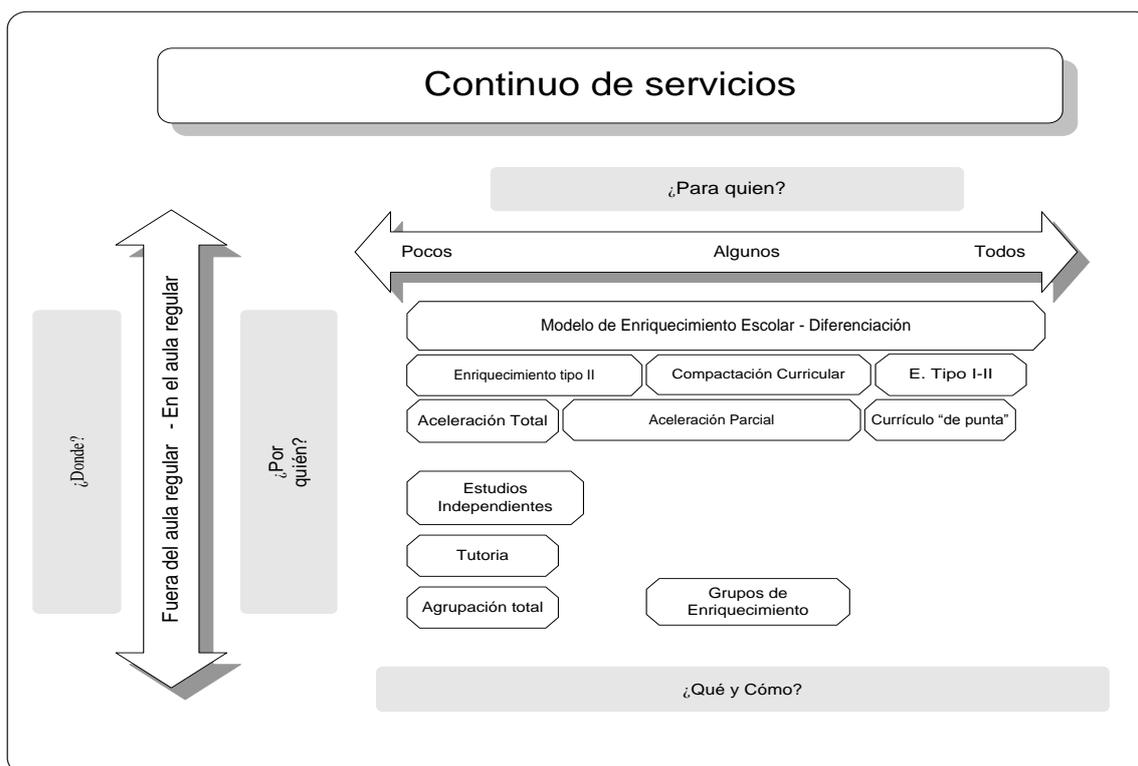


Diagrama basado en: Renzulli J., y Reis, S., (1997) The Schoolwide Enrichment Model; a how to guide for educational excellence (2nd Edition). Mansfield: creative Learning Press

En términos generales, diversos autores sugieren que prácticas educativas más inductivas, centradas en el estudiante y que permitan la construcción de conocimiento, son más apropiadas para el desarrollo del potencial de aquellos estudiantes que sobresalen por su nivel intelectual (Renzulli y Reis, 1997; Graffam, 2006; VanTassel-Baska y Brown, 2007; Cheung y Phillipson, 2008).

Adicionalmente, desde hace varias décadas, como señalan Reis y Renzulli (2010), múltiples investigaciones han demostrado que los programas de talento implementados como política institucional tienen un impacto positivo en el mejoramiento de la calidad educativa de los establecimientos que las implementan (Renzulli y Reis, 1997; Renzulli, 2005b), lo cual permite indicar que al integrar el problema del desarrollo del talento en el aula regular, no sólo se beneficia al estudiante que forma parte del pool de talentos, sino también al establecimiento educacional en general (Renzulli y Reis, 1997; Vantassel-Baska y Brown, 2007). Tal como ha sido planteado por Vantassel-Baska y autores como Davis, Gallager y Renzulli, el campo de educación del talento tiene muchos elementos con los cuales se puede y se debe contribuir al mejoramiento de la calidad educativa de todos los establecimientos (Davis, 2010).

Reconocimiento de las prácticas educativas asociadas al buen ajuste escolar en el aula regular de la región

El presente estudio aborda, como último elemento, la identificación de prácticas de aula asociadas con buenos niveles de ajuste escolar de estudiantes talentosos.

Las creencias o teorías implícitas presentes en los docentes, median la toma de decisión de ellos a la hora de nominar y atender de manera diferencial las necesidades de estudiantes sobresalientes. Por esto, los instrumentos utilizados para recolectar la información docente están orientados a caracterizar sus posturas y prácticas pedagógicas, así como sus posiciones frente a la educación del talento.

Como muestran los resultados de evaluación nacional docente, aún cuando los establecimientos municipalizados del país tienen fuertes carencias, se evidencian grandes fortalezas en algunos de ellos, en particular, en cuanto a su capital social: docentes y estudiantes. Al articular esto con los resultados SIMCE 2008, se observa que las buenas prácticas docentes hacen la diferencia en el momento de obtener resultados académicos satisfactorios (Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J. y Peirano, C, 2008); Ministerio de Educación de Chile, 2009). Entonces, cobra sentido el estudiar las prácticas de aula actuales para poder rescatar las que producen resultados favorables en el nivel de ajuste escolar de los estudiantes.

En resumen

Esta investigación está orientada a facilitar el proceso de mejoramiento de la educación pública a través del fortalecimiento del capital social que existe actualmente en establecimientos educativos municipales. Esto se hará al abordar dos elementos claves: por una parte, caracterizar a los estudiantes más sobresalientes de las escuelas y liceos, que se denominarán “pool de estudiantes sobresalientes” (PES) y, por otra parte, identificar las prácticas de aula que resultan exitosas en términos de desarrollo del talento de estos estudiantes, sin necesariamente tener dicho objetivo.

A partir de estos elementos se construirá una agenda regional de trabajo a tres años, en conjunto con las unidades educativas participantes, con el objetivo de fortalecer las prácticas de aula orientadas al desarrollo del talento en establecimientos educativos. Además, se conformará una red de apoyo virtual con este mismo fin.

Considerando el estado actual del trabajo en talentos académicos en Chile, se hace imprescindible avanzar en la línea de integrar al aula regular los elementos de diferenciación y potenciación, propios de las estrategias educativas para estudiantes talentosos.

III. Metodología

La naturaleza de esta investigación es de carácter exploratorio, dado la escasa investigación específica en la temática del ajuste escolar de estudiantes sobresalientes en contexto chileno. Por tanto, en este estudio no se presentan hipótesis, pero en el proceso investigativo se espera generar algunas que constituyan el cimiento de futuros estudios.

El diseño utiliza un modelo de metodología mixta explicativa, desde la clasificación de Creswell y Clark (2007), el que asume una postura sinérgica (Hall y Howard, 2008) en la cual se integran elementos de técnicas cuantitativas y cualitativas para la recolección y análisis de la información.

Inicialmente, se realizó un análisis de contenido de los proyectos educativos institucionales (PEI) de los establecimientos municipales de Calama y Antofagasta. Posteriormente, se recolectó información cuantitativa a través de pruebas objetivas y encuestas a estudiantes y docentes de 5º Básico y 1º Medio de 18 establecimientos de las dos ciudades. Finalmente, se seleccionaron cuatro establecimientos (2 de Calama y 2 de Antofagasta, de Media y Básica) en donde se realizaron dos grupos focales (uno con estudiantes y otro con docentes). Estos grupos focales tuvieron como objetivo contrastar, explicar y profundizar los hallazgos obtenidos a través de los instrumentos cuantitativos.

Objetivo general

Estudiar el nivel de ajuste escolar de los estudiantes sobresalientes (“pool de estudiantes sobresalientes”) de establecimientos educacionales municipalizados de la Región de Antofagasta y la forma en que las unidades educacionales están respondiendo a sus necesidades educativas específicas.

Objetivos específicos

1. Hacer una caracterización teórica de las variables fundamentales del estudio, basada en investigaciones y teorías contemporáneas.
2. Caracterizar demográficamente una muestra de los estudiantes más sobresalientes provenientes de establecimientos educacionales municipalizados de la Región de Antofagasta, a partir de diferentes criterios de identificación de “talento” (“pool de estudiantes sobresalientes”).
3. Evaluar el nivel de ajuste escolar de los estudiantes que componen el “pool de estudiantes sobresalientes”.
4. Identificar y analizar las prácticas de aula y las condiciones institucionales orientadas a responder a las necesidades educativas del “pool de estudiantes sobresalientes” en establecimientos educacionales municipalizados.
5. Definir lineamientos y recomendaciones de atención desde el aula regular y en las unidades educacionales para estudiantes sobresalientes, basados en las experiencias exitosas detectadas en el estudio y en investigaciones previas.

Preguntas de investigación y fases del estudio

El estudio se centra alrededor de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo están los estudiantes sobresalientes en educación básica y media de unidades educativas municipales y qué prácticas de aula están asociadas a niveles de ajuste positivo en dichos estudiantes?

Las preguntas específicas a abordar son:

1. ¿Cuál es el nivel de ajuste escolar de los estudiantes de la Región de Antofagasta?
2. ¿Quiénes son los estudiantes sobresalientes de la Región de Antofagasta?
3. ¿Cuál es el nivel de ajuste escolar de los estudiantes del pool de estudiantes sobresalientes?
4. ¿Qué hacen las unidades educativas para responder a las necesidades de los estudiantes sobresalientes?
5. ¿Cuáles unidades educativas responden mejor a las necesidades educativas de los estudiantes sobresalientes y cómo lo hacen?
6. ¿Qué podrían hacer otras unidades educativas para responder a las necesidades educativas de los estudiantes sobresalientes?

Cada una de estas preguntas corresponde a una fase del estudio. Cabe destacar que durante el proceso de dar respuesta a las preguntas enunciadas se hará un énfasis especial en la identificación de diferencias de género, dado que existen múltiples estudios que documentan que el talento en hombres y mujeres se manifiesta de manera distinta (Reis, 1998). De la misma manera, dichos estudios muestran que la respuesta de los docentes y las instituciones a las necesidades de estudiantes mujeres puede ser dispar, lo que sitúa a la población femenina en riesgo de no desarrollar su potencial (Siegle y Reis, 1998; Reis y Hébert, 2008).

Método y Procedimiento

Muestreo

En este estudio se privilegiaron los estudiantes de 5º Básico y 1º Medio, por corresponder a los niveles en los cuales se nominan los estudiantes para ingresar a los programas de talento chilenos y porque en el año 2009 fueron evaluados en la prueba SIMCE.

Por otra parte, estos niveles constituyen momentos importantes en el desarrollo del talento, pues los estudiantes de 5º año ya comienzan a manifestar de manera más estable sus intereses académicos y potencial intelectual y, los estudiantes de 1º Medio, se enfrentan a cambios en el sistema de enseñanza y en su desarrollo cognitivo que marcan una nueva etapa en el desarrollo del talento (Clark, 2007). Es importante recalcar que como no fue posible para los investigadores disponer de los resultados de SIMCE individuales, se integró dentro de las variables asociadas a la escuela el desempeño en dicha prueba.

Para el estudio se utilizaron dos muestras que, en conjunto, sumaron aproximadamente 1.800 estudiantes provenientes de 20 establecimientos educacionales municipalizados de la Región de Antofagasta, enfocándose en las ciudades de Antofagasta y Calama, por representar un mayor porcentaje de la población escolar de la región.

La primera muestra, compuesta por aproximadamente 325 estudiantes de 3 establecimientos educacionales municipalizados de Antofagasta, se utilizó en el piloto del estudio. En esta fase se realizó la validación inicial de los instrumentos y se probó la

logística de la etapa de recolección y sistematización de la información. Estos estudiantes no se incluyeron en la muestra final. La descripción del proceso piloto explica con mayor detalle en el siguiente capítulo.

La distribución de la muestra piloto se puede observar en la Tabla 6. La proporción de hombres y mujeres fue similar, incluyéndose un 49% de estudiantes mujeres y 51% de hombres.

Tabla 6
Distribución de la muestra en la fase piloto por nivel y establecimiento

Curso	Escuela A / Liceo A	Escuela B	Liceo B	Total
5º Básico	92	75	0	167
1º Medio	80	0	78	158
Total	172	75	78	325

Es importante señalar que al comparar las características generales de los establecimientos educativos de Calama y Antofagasta se encuentra que en términos de su matrícula, resultados SIMCE y PSU, así como dotación docente y nivel de subvención, no existen diferencias significativas. En esa medida, se espera que el proceso de validación realizado en el piloto también sea válido a la muestra de Calama.

La segunda muestra estuvo compuesta por 1.294 estudiantes provenientes de 18 establecimientos educacionales. Adicionalmente, se encuestaron aproximadamente 6 docentes por establecimiento, los cuales dictan asignaturas en los cursos de los estudiantes de la muestra. Originalmente, se esperaba contar con una muestra de 1.500 estudiantes. Esta discrepancia puede ser explicada por ausentismo regular y el efecto de la Copa Mundial de Fútbol en la asistencia normal de los estudiantes.

El proceso de muestreo de la segunda muestra se realizó de manera aleatoria escalonada en niveles (ciudad, institución y curso). Se seleccionaron 25% del total de las instituciones educativas municipalizadas de la ciudad de Antofagasta (48) y Calama (24) que ofrecen niveles 5º Básico y/o 1º Medio a niños, niñas y jóvenes. La selección de los cursos se realizó al azar. Dado que todos los estudiantes incluidos en la muestra final fueron asignados por su institución azarosamente a su aula, no fue necesario hacer una selección aleatoria entre los estudiantes.

Para la fase final de los grupos focales, se seleccionaron 4 de los 18 establecimientos, tomando en cuenta sus indicadores de ajuste escolar. De cada establecimiento se incluyó un promedio de 8 estudiantes con perfiles sobresalientes y buen ajuste escolar. Los docentes de dichos estudiantes fueron también participaron en un grupo focal (aproximadamente 8 docentes por establecimiento).

Al inicio de la investigación se planteó hacer los grupos focales únicamente con docentes de los establecimientos. Sin embargo, se estimó prudente incluir grupos focales de estudiantes, con el fin de triangular los datos de la fase cuantitativa y explorar interrogantes generadas a partir del análisis de los proyectos educativos institucionales y de la información cuantitativa.

La muestra piloto inicial participaron estudiantes provenientes de la Escuela Japón y del Liceo Politécnico y Liceo Andrés Sabella. La selección de estos establecimientos fue por conveniencia, pero los cursos que ingresaron al estudio se seleccionaron aleatoriamente. Se consideraron dos quintos básicos y dos primeros medios por establecimiento.

En la Tabla 7 se incluyen los nombres de los establecimientos incluidos en la segunda muestra del estudio. Uno de los establecimientos, en virtud del azar, aportó estudiantes tanto de 5º Básico como de 1º Medio.

Tabla 7
Establecimientos seleccionados para la segunda muestra

Nombre	Ciudad	Nivel evaluado
1. Escuela Básica Armando Carrera González	Antofagasta	5º Básico
2. Escuela Básica España	Antofagasta	5º Básico
3. Escuela Básica G. Santiago Amengual	Antofagasta	5º Básico
4. Escuela Básica Gran Avenida Sur	Calama	5º Básico
5. Escuela Básica José Papic Radnic	Antofagasta	5º Básico
6. Escuela Básica Las Américas	Antofagasta	5º Básico
7. Escuela Básica República de Chile	Calama	5º Básico
8. Escuela Básica República de Grecia	Calama	5º Básico
9. Escuela Básica Rómulo J. Peña Maturana	Antofagasta	5º Básico
10. Escuela Básica Vado de Topater	Calama	5º Básico
11. Escuela Radomiro Tomic Romero	Calama	1º Medio
12. Instituto Sup.Comercio Jerardo Muñoz Campos	Antofagasta	1º Medio
13. Liceo América	Calama	1º Medio
14. Liceo Andrés Sabella Gálvez (Ex D-91)	Antofagasta	1º Medio
15. Liceo Francisco de Aguirre	Calama	1º Medio
16. Liceo Habil. Marta Narea Díaz	Antofagasta	1º Medio y 5º Básico
17. Liceo Mario Bahamondes Silva	Antofagasta	1º Medio
18. Liceo Técnico Antofagasta	Antofagasta	1º Medio

Con el fin de mantener la confidencialidad de la información recolectada, los nombres de los establecimientos se codificaron, por lo que en las secciones siguientes del estudio los establecimientos serán nombrados por su codificación.

El 49% de la muestra fueron mujeres y el 51% hombres. En promedio, 9 profesores y 68 estudiantes fueron encuestados en cada establecimiento. La Tabla 8 muestra el número de estudiantes y docentes involucrados en el estudio, por institución y ciudad, así como el porcentaje de ausentismo presentado.

Tabla 8
Distribución muestral por establecimiento

Ciudad	Nivel	Establecimiento	Estudiantes Esperados	Estudiantes evaluados	Ausentismo	Profesores encuestados	
Calama	Primero Medio	Liceo 1	91	88	3%	10	
		Liceo 2	90	76	16%	12	
		Liceo 3	133	101	24%	14	
		Total	314	265	16%	36	
	Quinto Básico	Básica 1	79	72	9%	2	
		Básica 2	83	81	2%	9	
		Básica 3	39	38	3%	7	
		Básica 4	81	71	12%	6	
		Total	282	262	7%	24	
	Total Calama			596	527	12%	60
Antofagasta	Primero Medio	Liceo 4	90	66	27%	9	
		Liceo 5	76	74	3%	13	
		Liceo 6*	76	48	37%	13	
		Liceo 7	89	74	17%	5	
		Liceo 8	91	68	25%	13	
	Total			422	330	22%	53
	Quinto Básico	Básica 5	91	71	22%	11	
		Básica 6*	63	63	0%	9	
		Básica 7	90	80	11%	6	
		Básica 8	78	64	18%	3	
		Básica 9	72	57	21%	13	
		Básica 10	75	64	15%	9	
		Básica 11	49	38	22%	7	
Total			518	437	16%	58	
Total Antofagasta			940	767	18%	111	
Total Muestra			1536	1294	16%	171	

* Estos cursos corresponden al mismo establecimiento educacional

Variables, categorías de análisis e instrumentos de recolección de información ⁵

La Tabla 9 presenta las variables/categorías de análisis involucradas en el proceso investigativo, así como los instrumentos y técnicas utilizadas para recolectar información en cada caso. Es importante señalar que en los grupos focales se profundizaron las variables de ajuste escolar y prácticas de aula.

Es relevante destacar que la mayoría de las variables consideradas están basadas en instrumentos de autoreporte, los cuales rastrean la percepción de los participantes frente a las variables latentes que son objeto de estudio en esta investigación. Por ejemplo, al trabajar la variable "Práctica de Aula", no se está abordando directamente la

⁵ Se hace referencia a variables y categorías por tratarse de un estudio mixto. El término variable es propio de modelos cuantitativos y el de categoría de la aproximación cualitativa.

práctica de aula, sino las percepciones y opiniones de estudiantes y docentes sobre ellas. Lo mismo ocurre con las variables de “Ajuste Escolar”, que reflejan las percepciones de los estudiantes sobre las dimensiones evaluadas en los instrumentos. Esto genera algunas limitaciones al interpretar los resultados, que serán descritas al final de este capítulo.

Tabla 9
Variabes y categorías de análisis

Categorías	Variabes	Instrumento/Técnica
Demográficas	Género, Edad, Institución Educativa, Curso, Educación de los Padres, Profesión de los Padres, Nivel Socio-Económico	Encuesta con preguntas cerradas**
Pool de Talento	Desempeño Académico	Promedio de notas primer semestre 2010 (decil en comparación a sus compañeros de aula). **
	Habilidad Intelectual	Puntaje en la Prueba Raven de Matrices Progresivas (Raven, J.C. y Court, J. H., 2008); (decil en comparación a la muestra estratificada por nivel educativo) **
	Creatividad (Imaginación Creativa)	Puntaje total en la prueba PIC-J (Artola, T., Ancillo, I., Barraca, J., Mosteiro, P. y Pina, J., 2004); (decil en comparación a la muestra estratificada por nivel educativo). **
	Percepción de Atributos de una Persona Talentosa	Instrumento de autonominación utilizado en DeLTA UCN desde 2008; (decil en comparación a la muestra estratificada por nivel educativo). **
	Autopercepción de Habilidades	Encuesta de percepción de habilidades, intereses y desempeño construida para el estudio; (decil en comparación a la muestra estratificada por nivel educativo). **
	Percepción de Pares y Docentes	Nominación de Pares y Nominación de Profesores (basada en Peters, S. J., Gates, J. C., Gentry, M., Peterson, J. S., & Mann, R. L. 2009); (decil en comparación a sus compañeros de aula). *, **
Percepción de Ajuste escolar	Ajuste Escolar General	Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar (Moral de la Rubia, J., Sánchez J.C. y Villarreal, M. E., 2010). **
	Motivación Académica	Adaptación de la escala de Sensibilización al Aprendizaje del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (Beltrán, J., Pérez, L.F. y Ortega, M.I., 2006). **
	Motivación al Logro/ Amotivación	Escala de motivación para niños y niñas de segundo ciclo básico (EMONIS) (Hetz, M., 2009). **
	Barreras al Logro Académico	Challenges to scholastic achievement survey (Baslanti, & McCoach, 2006). **
	Auto-eficacia, Significación, Atractivo del Aula, Desafío Académico y Competencia Académica	SPOCQ, Student perceptions of classroom quality (Gentry, M. y Springer, P. M., 2002). **
	Auto-concepto	Auto-concepto Forma 5 (García y Musitu, 2009). **

	Expectativas Académicas	Pregunta cerrada sobre aspiraciones construida para el estudio.**
Percepción de Prácticas de Aula	Prácticas Educativas con Estudiantes Sobresalientes	Puntajes de Evaluación Nacional Docente.* Encuesta Basada en Prueba de modelos pedagógicos de Zubiría (2006).* Encuesta de preguntas cerradas sobre prácticas para el desarrollo del talento aplicando categorías del marco para la buena enseñanza (Manzi, 2007) e instrumento sobre creencias de educación para el desarrollo del talento.*
	Concepciones y Pre-concepciones de Talento	Encuesta de representaciones de talento.* Dweck's Implicit theory of intelligence Survey u García y McCoach's Implicit theory of Intelligence survey (García y McCoach, 2009).*
Condiciones Institucionales	Políticas frente la Diferenciación y de Inclusión. Concepción de Talento. Categorías Emergentes.	Análisis de contenido de los proyectos educativos de los establecimientos municipales de Antofagasta y Calama.
	* Instrumento dirigido a profesores	**Instrumento dirigido a estudiantes

Fases de Análisis

El proceso de recolección y análisis de información contempla seis fases, que se describen en la tabla 10. Las técnicas a utilizar son mixtas. Para el análisis de la información cuantitativa se empleará SPSS 18, HLM6 y MPLUS 6.0.

Tabla 10
Fases y categorías de análisis

Fases y Acciones	Técnica analítica*
Fase preliminar Identificación de las instituciones y coordinación logística Piloto Prueba y validación de los instrumentos ⁶	Análisis factorial exploratorio Análisis de confiabilidad
Fase de Caracterización de la muestra⁷ Identificación del “pool de estudiantes sobresalientes” y descripción de la sub- muestra	Estadística descriptiva, Correlaciones múltiples y Análisis de Perfiles Latentes; Davison, M. L., Kim, S. y Close, C. (2009).

⁶ La fase piloto se describe con mayor detalle en el siguiente capítulo.

⁷ Se realizarán los análisis para la muestra general y para el “pool de estudiantes sobresalientes”.

Fase de Análisis de ajuste escolar⁸

Evaluación del nivel de ajuste del “pool de estudiantes sobresalientes”, en contraste con los demás estudiantes. Caracterización por grupos.

Estadística descriptiva
Análisis Factorial Confirmatorio
Correlaciones múltiples, Anova y Manova

Fase de Análisis de Prácticas de aula y políticas educativas

Caracterización de las prácticas educativas y las políticas institucionales (Análisis de Proyectos Educativos Institucionales)

Estadística descriptiva
Análisis Jerárquico Lineal
Análisis de correlación múltiple
Análisis de contenido basado en la teoría fundada.

Fase de Identificación de las mejores prácticas

Identificación de las escuelas en las cuales se encuentran mayores índices de ajuste escolar por parte de los estudiantes

Análisis de correlación múltiple, Anova y Manova
Análisis de contenido basado en la teoría fundada de la información de los grupos focales

Fase de Socialización y construcción de propuestas

Identificación de alternativas de atención.
Construcción de una agenda de trabajo y red de apoyo

Construcción colectiva a través del Seminario - Foro Regional para el Desarrollo de Talento

Técnicas de Análisis

Muchas de las técnicas analíticas utilizadas en este estudio son ampliamente conocidas por los lectores, sin embargo, se pensó prudente explicitar algunos puntos sobre algunas de las técnicas y procedimientos que pueden ser poco comunes.

Análisis cuantitativo**1. Validación de instrumentos:**

Los instrumentos utilizados en la fase cuantitativa, en su gran mayoría fueron desarrollados en países extranjeros y para poblaciones diferentes del presente estudio o, fueron creados específicamente para esta investigación. Para poder tener una aproximación a la validación de los constructos abordados por los instrumentos se realizaron análisis factoriales exploratorios (EFA), seguidos de análisis factoriales confirmatorios (CFA) (Pérez-Gil, Chacón y Moreno, 2000), como se describe a continuación:

- a) Los instrumentos que se encontraban en otro idioma fueron traducidos al español y, posteriormente, dicha traducción fue convertida nuevamente al idioma original por una persona distinta. Un grupo de expertos luego comparó la versión original y la segunda traducción para constatar que el sentido de las preguntas se mantenía en la traducción.
- b) Las preguntas en español se revisaron para eliminar problemas idiomáticos y de comprensión ajustando, en algunos casos, los ítems al nivel y vocabulario de los estudiantes.

⁸ Se realizarán los análisis para la muestra general, así como “pool de estudiantes sobresalientes”, para así tener criterios comparativos que permitan discriminar entre el efecto general de la escuela y el efecto en particular con el “pool de estudiantes sobresalientes”.

- c) En la fase piloto se probaron la mayoría de los instrumentos y se hizo una estimación preliminar de éstos en cuanto a su constructo. Se realizó un análisis factorial exploratorio (EFA) con ellos, lo cual permitió identificar las escalas que los componían y el nivel de confiabilidad de cada una de ellas. Los factores que se encontraron apropiados fueron utilizados en la muestra final. Para estos análisis se utilizó PAWS Versión 18 (anteriormente denominado SPSS).
- d) En la fase final se recolectó una muestra de establecimientos aleatorios (18 establecimientos), con un total de 1.294 encuestas de estudiantes de 5º Básico y 1º Medio de educación municipal en Calama y Antofagasta. Para validar la información recolectada se dividió al azar la base de datos de los participantes en el estudio (muestra total=1.294; sujetos por submuestra=647). Las dos mitades fueron comparadas en cuanto a sus diferencias en las variables demográficas del estudio y se encontró que las dos sub-muestras eran idénticas en su estructura, no encontrándose diferencias en género, edad, ciudad de origen y nivel educativo.
- e) Una de las dos bases de datos (Submuestra A), aleatoriamente fue asignada para realizar Análisis Factoriales Exploratorios (EFA), los cuales permiten determinar cuál es la estructura emergente de los instrumentos y determinar si los factores identificados en el piloto son vigentes. Para estos análisis se utilizó PAWS Versión 18. En general, se privilegió el uso de Análisis de Ejes Principales, pues estos permiten identificar dentro del error de medida, el error proveniente de la relación entre los ítems. Adicionalmente, se privilegiaron rotaciones oblicuas frente a ortogonales, pues las primeras permiten a los factores correlacionar entre sí, lo cual es esperado, dado que en general los diferentes factores de los instrumentos incluidos en este estudio miden dimensiones diferentes de un mismo fenómeno. El número de factores extraídos fue determinado por varios criterios, partiendo de un análisis paralelo, examinando la matriz de sedimentación y raíces latentes mayores a 1.0.
- f) La segunda base de datos (Submuestra B) se utilizó para confirmar, a través de un Análisis Factorial Confirmatorio (CFA), si la estructura identificada en el Análisis Factorial Exploratorio se mantenía estable en la segunda sub-muestra y para determinar el nivel de ajuste de los factores. Estos análisis se realizaron con MPLUS versión 6. El estimador utilizado fue Máxima Verosimilitud. Los análisis estadísticos tomaron en cuenta la existencia de datos perdidos, generados cuando los encuestados no respondían alguna de las alternativas.
- g) Finalmente, se calcularon los puntajes de las escalas y sus niveles de confiabilidad usando la muestra total.

Las Tablas 11 a 13 presentan los niveles de confiabilidad de cada uno de los instrumentos validados para este estudio.

Tabla 11
Confiabilidad de los instrumentos usados en el PES

Variable	Instrumento	Factores	Número de Ítems	Confiabilidad	Puntajes utilizados
Habilidad intelectual	Raven de Matrices Progresivas (Raven, J.C. y Court, J. H., 2008).	Capacidad intelectual	60	Los autores del manual reportan coeficientes de confiabilidades que oscilan entre los .7 y .9 (consistencia interna) ⁹	Percentil y Decil local; estos percentiles discriminaron por nivel educacional
Desempeño académico	Reporte de notas del establecimiento	No Aplica	No Aplica	No Aplica	Decil local en el aula
Creatividad (Imaginación Creativa)	PIC-J (Artola, T., Ancillo, I., Barraca, J., Mosteiro, P. y Pina, J., 2004).	Imaginación Creativa (creatividad verbal y gráfica)	(4 juegos)	Alpha de Cronbach = .72	Percentil y Decil local; estos percentiles discriminaron por nivel educacional
Percepción de atributos de una persona talentosa	Instrumento de autonominación	Interés por la novedad	9	Alpha de Cronbach =.85	Percentil y Decil local; estos percentiles discriminaron por nivel educacional
Percepción de pares y docentes	Nominación de Pares y Nominación de Profesores (basada en Gentry y Springer, 2009)	No Aplica	No Aplica	No Aplica	Decil local en el aula

⁹ Para este estudio no se realizó ningún proceso de validación de este instrumento, dado que está ampliamente estudiado en Iberoamérica, sin embargo, se sugiere su revisión para próximos estudios.

Tabla 12
Confiabilidad de los instrumentos de Ajuste Escolar

Variable	Instrumento	Factores	Número de Ítems	Confiabilidad (Alpha de Cronbach)	
Percepción de la calidad de las prácticas de aula	SPOCQ, Student perceptions of classroom quality (Gentry, M. y Springer, P. M., 2002)	Esfuerzo y Responsabilidad	5	,68	
		Autoeficacia Académica	5	,74	
		Atractivo del Aula	7	,75	
		Desafío del Aprendizaje	5	,72	
		Significación del Aprendizaje	4	,64	
		Competencia del Docente	6	,73	
Motivación	Adaptación CEA (Beltrán, J., Pérez, L.F. y Ortega, M.I., 2006)	Motivación a la Escuela	9	,85	
		EMONIS (Hetz, M., 2009)	Motivación al logro	8	,79
			Amotivación	6	,76
Barreras para el desarrollo Académico	Challenges to scholastic achievement survey (Baslanti y McCoach, 2006)	Rechazo a la escuela	7	,82	
		Baja Eficacia Escolar	11	,84	
		Bajo Ajuste Socioafectivo	7	,82	
		Desvaloración de la escuela	5	,78	
Ajuste General	Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar (Moral de la Rubia, J., Sánchez J.C, y Villarreal, M. E. , 2010)	Baja integración Escolar	5	,74	
		Rendimiento Escolar	3	,73	
Autoconcepto	Auto-concepto Forma 5 (García y Musitu, 2009).	A. Académico	4	,85	
		A. Emocional	6	,76	
		A. Familiar	3	,8	
		A. Social	4	,73	
		A. Físico	5	,68	
Expectativas Académicas	Pregunta cerrada sobre aspiraciones construida para el estudio	No Aplica	1	No Aplica	

*Todos los Puntajes fueron transformados a escala de cinco puntos para posteriormente poder realizar el análisis factorial confirmatorio utilizando el mismo referente.

Tabla 13
Propiedades Instrumentos Prácticas de Aula

Variable	Instrumento	Factores	Número de Items	Confiabilidad (Alpha de Cronbach)
Evaluación de la Calidad del Aula	Adaptación de SPOCQ, Student perceptions of classroom quality, (Gentry, M., & Springer, P. M. 2002)	Disposición de los estudiantes	18	,94
		Calidad de los recursos y técnicas docentes	12	,9
Tendencia Pedagógica	Basado en Prueba de modelos pedagógicos de Zubiría (2006)	T. Activa-Constructivista	10	,81
		T. Tradicional	9	,64
Autoevaluación docente	Encuesta preguntas cerradas sobre prácticas para el desarrollo del talento aplicando categorías del marco para la buena enseñanza (Manzi, 2007)	Ambiente de aprendizaje diferencial	7	,88
		Preparación del docente	4	,9
Concepción de Educación del Talento	Encuesta sobre creencias sobre educación para el desarrollo del talento	C. Tradicional	5	,68
		C. Contemporánea	8	,69
Atributos de la persona Talentosa	Adaptación de Implicit theory of Intelligence survey (García y McCoach, 2009)	A. Socioemocional	14	,96
		A. Creativo	4	,83
		A. Práctico	4	,75
		A. Analítico	9	,9
Maleabilidad del Talento Académico	Adaptación de Implicit theory of intelligence Survey Dweck's	Maleabilidad	8	,78

*Todos los Puntajes fueron transformados a escala de cinco puntos para posteriormente poder realizar el análisis factorial confirmatorio utilizando el mismo referente.

2. **Confirmación de la estructura factorial de los instrumentos y construcción de índices de ajuste escolar a partir de Análisis Factorial Confirmatorio**

En dos momentos de este estudio se utilizó la técnica de Análisis Factorial Confirmatorio (CFA). En un primer momento, esta técnica se utilizó para confirmar la estructura factorial de los instrumentos y, en un segundo momento, se empleó para analizar la relación entre los factores indicadores de ajuste escolar y para calcular índices que permitieran describir el nivel general de ajuste de los individuos y establecimientos.

La técnica de CFA forma parte de uno de los modelos de medición de la familia del Análisis de Ecuaciones Estructurales, que especifica la relación de una variable continua latente con un grupo de variables observadas (Loehlin, citado por García-Cepero, 2007). Esta técnica puede ser usada para reducir el número de variables observadas en un número menor de variables latentes al examinar la covarianza entre las variables observadas (Schreiber, Stage, King, Nora y Barlow, 2006). En este tipo de análisis, los investigadores construyen un modelo hipotético, el cual puede estar basado en análisis factoriales exploratorios o en investigaciones previas, y miden el nivel de ajuste entre dicho modelo y el comportamiento de los datos recolectados.

Para determinar el nivel de ajuste de los modelos se analiza la bondad de ajuste del modelo a través de criterios (García-Cueto, Gallo y Miranda, 1998), como Akaike (AIC), Bayesiano (BIC) y BIC ajustado al tamaño de la muestra, la prueba Chi-cuadrado, RMSEA (Root Mean Square Error Of Approximation) y SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) (Pérez-Gil, Chacón y Moreno, 2000).

Finalmente, una de las virtudes del CFA es la posibilidad de estimar índices para cada factor generado a partir de dichos análisis. Estos índices toman en cuenta la relación emergente entre las variables y el peso que naturalmente éstas poseen. Por lo general, los puntajes se generan en unidades estándar centradas en cero (Muthén y Muthén, 2006; 2007), sin embargo, dependiendo de la distribución de las variables observadas, la variabilidad de los puntajes puede no corresponder a unidades completas. Esta técnica fue utilizada para construir los indicadores finales de ajuste escolar para los sujetos de la muestra y para sus establecimientos, como se hará evidente en la sección de resultados.

3. **Construcción del “Pool de Estudiantes Sobresalientes” a partir de Análisis de Perfiles Latentes**

En la propuesta inicial, se plantearon dos opciones para construir el “pool de estudiantes sobresalientes” (PES). En la primera, los criterios de selección eran ad hoc, incluyendo los estudiantes que sobresalían de acuerdo a si se encontraban en percentiles superiores en los indicadores del pool. La segunda opción, la cual dependía de la robustez de los datos obtenidos, era el utilizar técnicas estadísticas que permitieran clasificar a los sujetos de acuerdo a la relación natural emergente entre los indicadores del PES. Dentro de estas dos opciones se pensó en la posibilidad de utilizar la técnica de Análisis de Conglomerados o la de Análisis de Perfiles Latentes (LPA).

Dada la robustez presentada por los datos y el tamaño de la muestra, fue posible utilizar técnicas estadísticas para la categorización de los sujetos y la creación del PES.

Para ello, se prefirió la técnica de LPA sobre la de Análisis de Conglomerados, pues LPA se constituye en una prueba más potente para este tipo de análisis. Debido a que sus resultados no dependen de la organización de los casos en la base de datos, puede usarse con datos perdidos y arroja para cada sujeto la probabilidad de clasificación en cada uno de los grupos creados y no sólo el grupo en el que está siendo clasificado (Muthén, 2001).

El LPA es parte de la familia de los Análisis de Ecuaciones Estructurales y toma en cuenta la relación de dependencia entre diferentes variables para identificar variables categóricas latentes a partir de variables observadas, continuas o discretas (McCutcheon,

1987), como es el caso de este estudio, el decil de cada estudiante en cada uno de los indicadores de talento académico.

Esta técnica guarda similitudes con la técnica de Análisis Factorial Confirmatorio (CFA), pues estas dos técnicas permiten identificar la relación emergente entre variables observadas y variables latentes. No obstante, la diferencia principal entre estas dos técnicas es el tipo de variable que se genera (clasificación de sujetos en grupos y no índices para cada sujeto) (Muthén y Muthén, 2006; 2007).

Para estimar el LPA, inicialmente se estableció un modelo donde todos los sujetos son clasificados en un solo grupo a partir de los siete indicadores considerados (decil de habilidad cognitiva, creatividad, desempeño académico, percepción de habilidad, autonominación, nominación de pares y nominación docente). Este modelo sirvió como base para la comparación con modelos más complejos. Posteriormente, se estimaron modelos que incluían más clases, hasta el punto en el cual los análisis no convergían o presentaban indicadores de ajuste inferiores al modelo base. Para decidir el número más apropiado se utilizaron criterios de información como el AIC, BIC y BIC ajustado al tamaño de la muestra. Adicionalmente, se tomó en cuenta que la precisión de la clasificación fuera adecuada, al igual que los niveles de entropía y el tamaño de los grupos generados y, que dichos grupos conceptualmente hicieran sentido (García-Cepero, 2007).

4. **Estimación del aporte escolar en variabilidad a partir de Análisis Multinivel:**

Al comenzar el estudio se planteó la posibilidad de integrar los análisis de la relación entre ajuste escolar y prácticas de aula, a través de análisis de modelos multinivel, o modelos jerárquico-lineales. El supuesto manejado en dicho momento fue que los datos recolectados en el estudio estaban anidados ("nested"), ya que se contaba con estudiantes agrupados por cursos, pertenecientes a establecimientos agrupados por comunas y comunas agrupadas por regiones. De esta forma, los estudiantes de un grupo curso, compartían experiencias diferentes a otro con similares características. Cada uno de estos subgrupos expresa la relación entre las variables dentro de un determinado nivel y específica cómo las variables de ese nivel influyen en las relaciones que se establecen en otros niveles (Murillo, 1999).

Los modelos de análisis multinivel, como plantea Murillo Torrecilla (2008) tienen como propósito determinar el efecto de variables independientes de diferente nivel (variables asociadas al individuo y al grupo a que pertenece) sobre una o varias variables dependientes, lo que permite estimar el aporte de cada nivel de análisis (la del efecto del aula o la escuela) en las interacciones entre variables de distintos niveles.

Al realizar los análisis preliminares de las variables de ajuste escolar se encontró que el nivel de variabilidad explicado por variables de la escuela (escuela y docente), medidos a través de la correlación intra-clase en el modelo nulo, eran muy bajos ($ICC < 8\%$). Por tanto, se consideró que no se justificaba la realización de análisis posteriores con dicha técnica.

Una posible explicación de la baja variabilidad detectada es que los establecimientos incluidos en la muestra efectivamente no presentan diferencias sustanciales en sus características. Para futuros estudios sería importante incluir establecimientos de otra naturaleza (particular-subsuccionados y privados) o de diferentes regiones del país, de manera que pueda ser posible estimar el efecto de dichas variables institucionales en el ajuste escolar de estudiantes sobresalientes.

Análisis cualitativo

Como fue descrito anteriormente, se utilizaron técnicas cualitativas en dos momentos del estudio: (1) análisis de condiciones institucionales (PEI) y, (2) análisis de los grupos focales.

El análisis de PEI permitió explorar el contexto institucional y los grupos focales, profundizar en los hallazgos de la fase cuantitativa. La muestra de PEIs buscó ser censal en la medida que se utilizaron todos los PEIs disponibles y no sólo de los establecimientos abordados en la muestra. Para su análisis se consideraron las siguientes fases:

1. Identificación de los establecimientos incluidos en el análisis.
2. Captura de los PEI.
 - a. Búsqueda online.
 - b. Contacto directo con las instituciones.
3. Revisión preliminar de los proyectos educativos e identificación de las categorías de análisis.
4. Categorización y análisis de contenido a partir de las categorías identificadas.
5. Integración de los resultados con la fase cuantitativa.

A partir de la fase cuantitativa se identificaron establecimientos que presentaron los indicadores de ajuste escolar más favorables (bajo los criterios descritos en el estudio) y con ellos se realizaron dos grupos focales. A fin de profundizar en la identificación de las prácticas docentes que facilitan el ajuste escolar de los estudiantes sobresalientes, se eligió la técnica de grupos focales como herramienta principal de recolección de información cualitativa. Korman (1986) define esta herramienta como “una reunión de un grupo de investigadores seleccionados por los investigadores, para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación”.

En este caso, las fases del análisis fueron las siguientes:

1. Identificación de los establecimientos incluidos en el análisis o de casos a estudiar.
2. Construcción del protocolo de entrevista, basado en evidencias de la fase cuantitativa.
3. Grupos focales.
4. Categorización y análisis de contenido a partir de las categorías identificadas.
5. Integración de los resultados con la fase cuantitativa.

Los cuatro establecimientos seleccionados para esta etapa fueron elegidos debido a que demostraron mejores indicadores de ajuste que el resto de la muestra. Si bien la diferencia entre todos los establecimientos de la muestra no fue significativa, salvo en casos extremos, estos cuatros sobresalen por sobre el resto.

Para efectos de esta fase de la investigación se realizó un total de ocho grupos focales, divididos por comuna, nivel, y sujetos de estudio (profesores y estudiantes), tal como se muestra en la Tabla 14.

Tabla 14
Descripción general de los grupos focales

Comuna	Nivel	Establecimiento	Sujeto	n
Antofagasta	5º Básico	Básica 9	Estudiantes	7
	5º Básico	Básica 9	Profesores	5
	1º Medio	Liceo 7	Estudiantes	8
	1º Medio	Liceo 7	Profesores	8
Calama	5º Básico	Básica 3	Estudiantes	9
	5º Básico	Básica 3	Profesores	8
	1º Medio	Liceo 1	Estudiantes	14
	1º Medio	Liceo 1	Profesores	8
			Total Profesores	29
			Total Estudiantes	38

Los estudiantes seleccionados para los grupos focales correspondieron a estudiantes pertenecientes al “pool de estudiantes sobresalientes” que presentaron mayor ajuste que sus compañeros, así como también los estudiantes del grupo de sub-nominados¹⁰.

Los profesores participantes de los grupos focales correspondieron a los docentes de las principales áreas académicas escolares (Ciencias, Matemáticas, Lenguaje y Sociedad), así como también los profesores jefes de cada uno de los niveles identificados con mayor ajuste. Además, docentes de otras áreas escolares como Artes, Educación Física e Idiomas, entre otros.

Las temáticas o tópicos guías fueron definidos en relación a los resultados obtenidos de los test y encuestas de profesores y estudiantes, para posteriormente ser analizadas y trianguladas con el grupo de investigadores. En la Tabla 15 se encuentran las temáticas por sujetos.

Tabla 15
Dimensiones a explorar en el grupo focal

Estudiantes	Profesores
Ajuste Escolar	Concepciones pedagógicas
Motivación al Logro	Concepción del Talento
Calidad del Aula	Estrategias de enseñanza
Ajuste social	
Prácticas docentes	

Limitaciones

Por último, es importante señalar algunas de las limitaciones de este estudio, que deben ser tomadas en cuenta al momento de evaluar las implicaciones de esta investigación.

Es importante señalar que la mayoría de los instrumentos utilizados suponen autoreporte por parte de los sujetos involucrados en la muestra. Esto quiere decir que la mayoría de la información recolectada (a excepción de la prueba de habilidad, creatividad y desempeño escolar) refleja las percepciones de los estudiantes y no los eventos en sí mismos. Por ejemplo, no se utilizan indicadores observables o evidencias del ajuste escolar o de prácticas pedagógicas, sino los reportes que docentes y estudiantes hacen

¹⁰ Estudiantes que presentan altos puntajes en todos los indicadores a excepción de la nominación docente y que de alguna manera pueden considerarse estudiantes con logros bajo para su capacidad intelectual (underachivers)

éste. Futuras investigaciones en la temática deberían abordar esta situación integrando estrategias que permitan ir más allá de las percepciones y medir las acciones en la realidad.

Dado que la muestra utilizada corresponde solo a establecimientos municipalizados y sólo a dos de sus niveles, generalizaciones al resto de sistema escolar no son recomendadas. Esta situación puede explicar en buena medida la poca variabilidad encontrada entre los indicadores de ajuste y prácticas de aula de los establecimientos, pues aunque estos fueron elegidos al azar, aparentemente tienden a ser más homogéneos de lo esperado inicialmente. Se sugiere, en próximos estudios, integrar diferentes modalidades y niveles educativos para poder extrapolar conclusiones más pertinentes a todo el sistema escolar.

Una variable que puede ser motivo de interferencia en los resultados es el nivel de ausentismo de los estudiantes presentado durante el proceso de recolección de información cuantitativa (un promedio del 16% de los estudiantes). Es importante resaltar que existe aproximadamente un 15% de la población objetivo que no fue evaluada y sobre la cual no puede hacerse ninguna aseveración pues su ausencia puede estar explicada por variables endógenas o exógenas a la escuela, que no están al alcance de los investigadores. Según reportes verbales realizados por las Corporaciones Municipales, estos índices de ausentismos son superiores a los presentados habitualmente y son explicados por eventos ajenos a la voluntad del sistema escolar y los investigadores (Copa Mundial de Fútbol 2010).

Para próximas investigaciones se recomienda hacer un estudio de las características de los estudiantes ausentes, a fin de determinar si la ausencia es un indicador de desajuste escolar (por ejemplo, baja motivación) o si está determinado por factores coyunturales. A su vez, es importante explorar si el ausentismo está asociado con las capacidades intelectuales de los estudiantes. Cabe preguntarse: ¿son los estudiantes con altas capacidades más propensos a ausentarse de la escuela y a desertar de ella? o, ¿son los estudiantes subnominados más propensos a ausentarse de la escuela?, y ¿su incidencia es similar entre el PES y los que no están en el PES?.

Durante el proceso investigativo se encontraron dificultades para la obtención de los datos de algunas de las variables sugeridas inicialmente. La primera dificultad fue en relación a los puntajes individuales de la prueba SIMCE pues esta información no alcanzó a estar disponible para el estudio. Por tanto, esta variable se eliminó de los indicadores del PES. Para futuros estudios se sugiere explorar la variable SIMCE individual como indicador académico del potencial intelectual de los estudiantes.

Otra dificultad se refiere a que fue imposible que los docentes encuestados proporcionaran sus resultados de evaluación docente, en alguna medida, porque son de naturaleza privada y, en otra, porque los docentes no recordaban sus puntajes en cada una de las áreas. Para compensar esto, se incluyó una herramienta breve basada en el instrumento de autoevaluación docente utilizado en el año 2008. Esto permitió hacer una aproximación a la información de evaluación docente en el marco de la buena enseñanza.

Además, se presentaron dificultades en el retorno de las encuestas entregadas a los profesores, así como la poca disposición de tiempo por parte de uno de los establecimientos. Esto limita la validez de los indicadores pedagógicos obtenidos en dichos establecimientos, así como la nominación docente realizada en ellos.

Una amenaza frente a la validez de los resultados se encuentra en los niveles de confiabilidad de algunos de los factores aportados por los instrumentos. Si bien los instrumentos fueron sometidos a procesos de validación local, los niveles de confiabilidad de algunos de ellos presentan un alpha de Cronbach entre .65 y .75 lo cual es aceptable con reservas. Conclusiones generadas con dichos indicadores deben ser asumidas con cautela.

En cuanto a las técnicas de modelamiento estadístico utilizadas en el estudio, una de las limitaciones es que los modelos propuestos y probados fueron aquellos que mostraron mejores características en su bondad de ajuste. Sin embargo, esto no quiere decir que son los únicos modelos posibles para representar los datos obtenidos, sino que son los que los investigadores formularon y fueron capaces de estimar, dados los referentes teóricos, la robustez de los datos, las técnicas de análisis y las posibilidades permitidas por los paquetes estadísticos más actualizados.

Por otra parte, cabe mencionar que hay una relación temporal ambigua en la precedencia de las variables estudiadas, lo cual no permite establecer relaciones de causalidad entre ellas, sino de simple contingencia. Por tanto, cualquier conclusión que implique relaciones causales debe observarse con mesura.

Dada la baja variabilidad en las encuestas docentes, durante la fase cuantitativa no fue posible identificar las prácticas exitosas, asociadas a niveles altos de ajuste escolar de estudiantes sobresalientes, sin embargo la fase cualitativa nos permite esbozar algunas características de las prácticas que hacen que los estudiantes se encuentren más a gusto en sus establecimientos educacionales

Finalmente, una limitación conceptual es que este estudio aborda la relación entre ajuste escolar y prácticas de aula en estudiantes del “pool de estudiantes sobresalientes”, pero durante el estudio no se evalúa la calidad de las prácticas en términos de su capacidad de desarrollo del talento, sino únicamente en términos de su capacidad para permitir que el estudiante se articule apropiadamente a la escuela, tomando en cuenta indicadores socio-afectivos y pedagógicos. Esto podría hacer pensar al lector que “prácticas que desarrollan el talento” es sinónimo de “prácticas que generan buen ajuste escolar”, lo cual no puede ser verificado con la información recolectada en este estudio, por lo que se advierte la necesidad de profundizar en estudios posteriores. Es totalmente posible, como señala Sonia Bralic (comunicación personal, 9 de Junio de 2010 en Jornada de Seminarios Informe de Avance – FONIDE 2010) que, incluso, el punto óptimo para el desarrollo de talento implique ciertos niveles de desajuste escolar que permitan la existencia de una “disincronía” entre lo esperado y lo obtenido por el estudiante en el ambiente escolar, generándole la necesidad de continuar en su crecimiento cognitivo y no homogeneizándolo con la población que no exhibe su nivel intelectual.

En resumen

El presente estudio es de naturaleza exploratoria, mixta explicativa. Integra de manera sinérgica técnicas cuantitativas y cualitativas, con el objetivo de generar un panorama de las prácticas educacionales asociadas a niveles de ajuste positivo en estudiantes sobresalientes de la Región de Antofagasta.

IV. Fase Piloto

Esta fase fue instrumental, tanto en el desarrollo como en la validación de los instrumentos aplicados posteriormente en la fase cuantitativa del estudio que contempló 18 establecimientos. Adicionalmente, permitió identificar las fallas y fortalezas logísticas del proceso de recolección de información y hacer una simulación del proceso de análisis de los datos.

Para la muestra piloto inicial se habían proyectado 360 estudiantes, pero al momento de realizar la aplicación sólo se presentaron 325. Esto se explica por la ausencia de estudiantes, correspondiente al 10% de la muestra y que refleja el porcentaje habitual de ausentismo en los establecimientos educativos de Antofagasta.

Para llevar a cabo el piloto, cada establecimiento designó un profesor o profesional encargado del proyecto, con quien se establecieron los contactos pertinentes para fijar los días y horas más adecuadas. Este proceso se llevó a cabo en una Escuela de Enseñanza Básica y en establecimientos de Educación Media.

En la Escuela Básica seleccionada, que cuenta con una matrícula de 1.332 estudiantes, la fase piloto se desarrolló en la jornada de la mañana. De los cuatro quintos básicos existentes, al azar se eligieron dos cursos para la aplicación piloto, uno con 43 estudiantes y el otro con 45.

En el caso del nivel de enseñanza media, la aplicación piloto se realizó en un liceo, en la jornada de la tarde. Dicho establecimiento cuenta con una matrícula de 720 alumnos y tiene seis primeros medios, de los cuales se escogieron dos al azar uno con 45 estudiantes y otro con 46.

Finalmente, se realizó la aplicación en un establecimiento educativo que dispone de cursos tanto de básica como de media. Este liceo tiene una matrícula total de 1.286 estudiantes y cuentan con dos quintos básicos y cuatro primeros medios. En este caso, se trabajó en la aplicación piloto con los dos quintos básicos, de 47 y 46 estudiantes, y se escogieron al azar dos de los cuatro primeros medios, de 46 y 45 estudiantes.

A cada institución se asistió con los instrumentos a utilizar, formándose 2 grupos de 3 monitores cada uno, que procedieron a hacerse cargo del curso correspondiente, para luego explicar a los estudiantes el objetivo del estudio y el porqué ellos habían sido elegidos para esta etapa. Se les informó que los datos recopilados eran confidenciales y que su participación era totalmente voluntaria, para lo cual se hizo entrega de una carta de consentimiento que el estudiante debía firmar si decidía formar parte de la investigación. Para instar la participación se sortearon algunas "Gift Cards" de una multitienda por establecimiento, de modo que la carta de consentimiento informado estaba asociada a un número que además de servir de número identificador del estudiante era el número para el sorteo.

Antes de la aplicación de las evaluaciones se explicó a los estudiantes la forma de responderlas. En total, se aplicaron 10 instrumentos: una encuesta de información general del estudiante (datos personales, familiares, demográficos y socioeconómicos), el Test Cea, Test de Auto Nominación, Test de Matrices Progresivas de Raven. Luego hubo un recreo de 20 minutos donde se le entregó una colación a cada estudiante y luego se continuó con las siguientes pruebas: Test de Creatividad PIC-J, Prueba AF-5 de autoconcepto, Prueba Itis de autopercepción de las habilidades, prueba EMONIS de motivación académica, prueba de barreras al logro académico, para terminar con la prueba SPOCK de autoeficacia y desafío académico.

El tiempo total de la recolección de información fue de aproximadamente 4 horas, una hora más de lo estimado inicialmente.

Al finalizar se agradeció la participación de cada uno de los estudiantes, dejándole al coordinador del proyecto de cada establecimiento las encuestas dirigidas a los docentes que impartían clases a los cursos participantes en la muestra.

El proceso de sistematización de recolección de información se realizó en las tres semanas posteriores a la recolección de información. Se identificaron dificultades generadas por la calidad de las copias de los instrumentos y el lector de datos, por lo cual se reformularon algunos de los procedimientos de recolección y sistematización de la información, así como la diagramación de las hojas de respuesta.

Durante las dos últimas semanas de Abril se realizó la depuración de las bases de datos y los análisis para determinar las propiedades psicométricas de los instrumentos de los estudiantes en una muestra similar a la muestra definitiva.

Para determinar la validez de constructo de los instrumentos se realizó con cada uno de ellos un Análisis Factorial Exploratorio con la técnica de Ejes Principales y rotación oblimin. Para determinar la cantidad de factores extraídos se tomó en cuenta la técnica de análisis paralelo (Hayton, Allen y Scarpello, 2004).

A partir de este análisis, un instrumento fue descartado (adaptación de la Encuesta sobre Teorías Implícitas (García-Cepero y McCoach, 2009), pues no fue posible extraer factores que reflejaran la autopercepción de habilidades que los estudiantes tienen de sí mismos. Esta encuesta fue remplazada por un grupo de preguntas cerradas de múltiple respuestas orientadas a evaluar la percepción de habilidad, desempeño e intereses en áreas disciplinares específicas. La confiabilidad de cada factor fue estimada usando el coeficiente alfa de Cronbach.

Por otra parte, no fue posible realizar la validación de constructo del SPOCQ, dado que uno de los ítems no fue reproducido en el proceso de policopiado. Por tanto, la validación de constructo se incluyó en la muestra total. Sin embargo, se realizó un análisis de confiabilidad, tomando como factores los propuestos por los autores (Gentry y Springer, 2009). Preliminarmente, se estimó que el instrumento tendría una buena confiabilidad, mas sus propiedades psicométricas se revisarían con la muestra total.

Posterior a la fase piloto se identificó un instrumento para evaluar el nivel general de ajuste escolar (Moral de la Rubia, Sánchez y Villarreal, 2010). Este instrumento se validaría con la muestra total. En el Anexo 2 se reportan las propiedades psicométricas del instrumento, según sus autores; para este análisis ellos realizaron un análisis factorial exploratorio por Ejes Principales con una rotación Oblimin. El Análisis Factorial Confirmatorio se ejecutó desde la matriz de correlaciones por Máxima Verosimilitud (Moral de la Rubia, Sánchez y Villarreal, 2010).

En cuanto al Test de Matrices Progresivas de Raven, se analizaron los puntajes obtenidos por los estudiantes y se determinaron normas locales para cada uno de los niveles. Dado que fue posible identificar un sesgo de género en el instrumento, se crearon tablas independientes para hombres y mujeres. Se decidió replicar este procedimiento con la muestra total, para determinar los percentiles que sirven como norma local, tal como recomienda Renzulli (2005a).

Para validar la prueba de creatividad PIC-J se realizaron dos procesos. Por un lado, se calculó con una submuestra de 30 instrumentos el nivel de correlación en los puntajes dados por dos evaluadores, encontrándose una correlación de .98 para los puntajes totales, una correlación de .98 para los puntajes de creatividad verbal y una correlación de .74 en los puntajes de creatividad gráfica. Al realizar el Análisis Factorial Exploratorio, fue posible reproducir los dos factores planteados por los autores de la prueba, así como los niveles de confiabilidad descritos en la bibliografía. Sin embargo, los niveles de confiabilidad del factor de creatividad gráfica, no es el más apropiado, por tanto se realizó un proceso de revisión para detectar los factores que pudieran explicar este resultado y prevenirlo en el análisis final.

Finalmente, los puntajes de Promedio Académico 2009, Raven, SIMSE, Creatividad, Autonominación, Nominación Docente y Nominación de Pares, se transformaron en puntajes estándar y percentiles, para así facilitar la identificación de los estudiantes pertenecientes al “pool de estudiantes sobresalientes”.

En resumen

La prueba piloto permitió realizar una validación preliminar de los instrumentos, así como evaluar la solidez de los procedimientos programados para la recolección de información en la fase cuantitativa con los 18 establecimientos educativos municipales seleccionados al azar. A partir del análisis, se establecieron las escalas a aplicar, se eliminaron instrumentos y se evidenció la necesidad de integrar un nuevo instrumento para triangular la información de los estudiantes. No fue posible validar, a través de análisis factorial, los instrumentos docentes, dado el tamaño reducido de la muestra.

V. Resultados

A continuación se exponen los resultados del estudio. En este capítulo se espera responder a los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el nivel de ajuste escolar de los estudiantes de la Región de Antofagasta?, ¿quiénes son los estudiantes sobresalientes de la Región de Antofagasta?, ¿cuál es el nivel de ajuste escolar de los estudiantes sobresalientes?, ¿qué hacen las unidades educativas para responder a las necesidades de los estudiantes talentosos?, ¿cuáles unidades educativas responden mejor a las necesidades de los estudiantes talentosos y cómo lo hacen? y, ¿qué podrían hacer otras unidades educativas para responder a las necesidades de los estudiantes talentosos?.

Para comenzar, se presenta el análisis de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) recolectados, el cual permite contextualizar el discurso educativo actual en los Establecimientos de la Región de Antofagasta (Antofagasta y Calama). Posterior a esto se delinearán los resultados de la fase cuantitativa, para concluir el capítulo con los resultados del proceso de profundización de los grupos focales y los hallazgos en la fase de socialización con docentes de la región (seminario-foro regional).

1. Análisis de Proyectos Educativos

El PEI (Proyecto Educativo Institucional) emerge como una de las herramientas claves en pos del mejoramiento de la calidad y equidad educacional de cada institución. Su función es dar los lineamientos básicos de gestión, otorgando a la comunidad escolar la posibilidad de ser partícipe del cambio y la evolución de su establecimiento educacional; implica una reflexión colectiva, un trabajo tanto del profesorado en su lugar de trabajo como de la colectividad educativa de la cual forma parte (Lavín, Solar, Padilla, 1997).

El PEI se define como un instrumento que orienta todos los procesos que ocurren en un establecimiento educacional; clarifica a los actores las metas de mejoramiento; da sentido y racionalidad a la gestión para el mediano o largo plazo; permite la toma de decisiones pedagógicas y curriculares; y articula los proyectos y acciones innovadoras en torno al aprendizaje y la formación de los alumnos; en resumen, ordena las grandes tareas en torno a objetivos compartidos (MINEDUC, 2002). De esta manera, el PEI puede ser considerado como el instrumento que sistematiza, en un documento, la declaración de intenciones de esa comunidad escolar y permite proyectarse hacia el futuro (Larraín, y Pizarro, 2002).

Ejemplo de la relevancia que mantiene el PEI dentro de la labor educativa, es el resultado de los avances en términos de equidad y calidad educativa en Inglaterra (Freeman, 2003), particularmente en el tema de género, donde el logro académico de estudiantes mujeres supera al de los estudiantes hombres en casi todas las áreas de estudio y en casi todas las edades, lo que se atribuye al cambio en algunos procedimientos educacionales, especialmente la incorporación en los proyectos educativos de políticas explícitas en la temática de igualdad y equidad de género.

Es relevante, entonces, contar con normas y lineamientos educacionales en pos de una mejor educación inclusiva, capaz de satisfacer las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes, que favorezca su motivación frente al aprendizaje. La Ley General de Educación (LGE) garantiza que este proceso de aprendizaje cumpla con los componentes necesarios de calidad educacional, inspirándose en una serie de principios que fundamentan la labor educativa: universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad del sistema educativo, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad.

En este contexto, es razonable pensar que estos principios debiesen estar presentes en cada uno de los proyectos educativos de los establecimientos educacionales de Chile. La revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) permitirá sentar una línea base sobre cómo se articulan estos principios educacionales con los conceptos del talento y su desarrollo dentro del aula de clases.

Existiendo un total de 83 establecimientos educacionales municipalizados en Antofagasta (50) y Calama (33), excluyendo colegios para adultos y de educación diferencial, se contactó a las correspondientes corporaciones a fin de conseguir la mayor cantidad de PEIs disponibles para el análisis. Además, se estableció comunicación con los establecimientos y se realizó una búsqueda por Internet, lo cual arrojó un total de 42 PEIs, correspondientes a un 51% del total de establecimientos (21 en Antofagasta y 21 en Calama). Estos documentos se encuentran actualizados hasta el año 2009, pues con el cambio de legislación y los requisitos de incorporar nuevas regulaciones por parte de la LGE, gran parte de éstos se encuentran en proceso de reconstrucción y actualización.

La Tabla 16 muestra los PEIs por nivel educativo obtenidos para el análisis.

Tabla 16
Distribución de PEI por Ciudad y tipo de establecimiento

	Educación Básica	Educación Media	Completa	Total
Antofagasta	16 (38%)	3 (7%)	2 (5%)	21 (50%)
Calama	15 (36%)	6 (14%)	0 (0%)	21 (50%)
Total	31 (74%)	9 (21%)	2 (5%)	42 (100%)

A partir de esta información se optó por un muestreo por conveniencia, el cual se centró en el análisis de los siguientes principios definidos en la LGE:

1. **Diversidad:** el sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.
2. **Calidad de la educación:** la educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independiente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.
3. **Equidad del sistema educativo:** el sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.

Este análisis también consideró si el proyecto educativo hacía mención a términos como talento o estudiantes sobresalientes, o si aparecían de manera implícita y era posible inferirlos.

Para mantener el anonimato de cada institución los establecimientos fueron codificados (en el Anexo 4 es posible discriminar la presencia de cada categoría de análisis por institución).

De los PEIs revisados, existen resultados que llaman la atención, por ejemplo, que sólo en 4 establecimientos de la región (todos de Antofagasta) se alude o menciona conceptos como talento dentro de sus proyectos educativos. Una posible explicación de esto puede ser la presencia del Programa DeLTA en la comuna, como se refleja en las

fortalezas que identifican los propios establecimientos educacionales: “Ser parte, con un grupo de alumnos seleccionados, del Programa DeLTA de la UCN” (a16), o “participación de seis alumnos de sexto y octavo en el programa DeLTA”.

La participación de estudiantes en el Programa DeLTA ha favorecido la sensibilización de los docentes frente a las necesidades educativas especiales, ya no sólo basadas en un déficit cognitivo/físico y/o emocional, sino abriendo el camino para la incorporación de actividades y metodologías pedagógicas orientadas al desarrollo del talento en el curriculum escolar, como se expresa a continuación: “se estimule y potencie el uso de metodologías constructivistas, participativas interactivas, con estrategias de aprendizajes destinadas a todos los niños y niñas, incluidos aquéllos con necesidades educativas especiales, (...) Con prácticas pedagógicas centradas en proyectos, guías de aprendizaje, espacios de aprendizajes, favorecedores de un avance personalizado”.

Ahora bien, del análisis de los PEIs cabe resaltar tres aspectos globales:

1. **La mayoría de los establecimientos municipalizados incorporan los 3 principios seleccionados como ejes de análisis en sus PEIs** (calidad, diversidad y equidad).

No obstante, hasta la fecha aún existen establecimientos en los cuales estos principios no se reflejan en el diseño de sus proyectos educativos. Esto se puede evidenciar a través de los objetivos estratégicos definidos por algunos establecimientos, como por ejemplo, “favorecer la experimentación y la innovación en su quehacer, con el fin de elevar en forma sostenida la calidad y equidad de los servicios que presta a su comunidad”, así como también en la misión que declaran: “Entrega a sus alumnos(as) una educación de calidad y equidad, formando personas con valores y competencias, que le permitan formular un proyecto de vida, para integrarse con éxito a la sociedad”.

Por otro lado, se encuentran concepciones sobre el estudiante que apelan directamente a la diversidad del mismo y la labor del establecimiento en su proceso educativo. Por ejemplo:

- “El alumno es un ser integral con características propias, con potencialidades y limitaciones, por lo que es un ser singular y diferente; frente a estas características, nuestra misión es propiciar el ambiente y el proceso pedagógico, donde tenga las oportunidades de desenvolvimiento”.
- “Al interior de la escuela debe darse la libertad a reconocer y valorar aquellas diferencias que se expresan, a conducir las y no a castigarlas, a darle espacio, corregir y educar con tolerancia y respeto”.
- “Proporcionar una educación integral con calidad y equidad a los alumnos en un ambiente grato donde predomine el respeto, compañerismo e identidad con los postulados de la unidad educativa, con el objeto que sean sujetos de bien capaces de superarse en la vida”.
- “En esta proyección hacia el futuro que buscamos, queremos un liceo comprometido firmemente con su misión de construir una comunidad de estudio y de trabajo interactuante, en que juntos avancemos al encuentro del saber y la vocación humana con calidad, equidad y disponiendo de los recursos materiales y humanos deseables. Ser un liceo de gran calidad educativa y cuyo producto sea un ser humano íntegro, cualquiera sea el medio donde le corresponda desenvolverse”.

En estos ejemplos es importante resaltar que los conceptos de calidad y equidad están claramente asociados y se articulan alrededor del logro de una educación para el desarrollo del capital social.

Un elemento adicional que es importante analizar es la concepción de diversidad presente en los proyectos educativos, como lo manifiestan los siguientes discursos:

- “Aceptación de las diferencias de opiniones, respetando el pluralismo entre sus pares... Respetuoso frente a la diversidad de raza y nacionalismo.”
- “Proceso pedagógico: La evaluación del proceso es una constatación permanente de los alumnos(as) que permite al profesor visualizar sus prácticas pedagógicas mediante la revisión de estrategias, métodos y materiales de enseñanza, como asimismo su propia actitud, y de este modo poder modificar o mejorar estos aspectos que permitirán dar atención a la diversidad hacia aquellos alumnos que lo requieran”.
- “La escuela cuenta con dos Grupos de Educación Diferencial que atiende las necesidades que presentan los alumnos con problemas de aprendizaje”.

Claramente no es suficiente con proclamar que el establecimiento quiere responder a la diversidad de sus estudiantes, si algunos de los atributos que hacen de los estudiantes seres diversos, son ignorados, como la diversidad étnica o la discapacidad.

2. **No existe dentro del amplio espectro de los PEI, mayor mención al desarrollo e inclusión del concepto de estudiante sobresaliente y el desarrollo del talento.**

Solamente en algunos casos se introduce el “talento” como una característica a desarrollar y fortalecer en los estudiantes, aunque se percibe como algo abstracto y global, como revelan los siguientes extractos:

- “Principios Educativos: El Liceo valora significativamente el talento, la creatividad y el espíritu crítico, así como también el compromiso, la rigurosidad y la responsabilidad de sus estudiantes y docentes en la búsqueda de las mejores oportunidades de aprendizaje”.
- “Es una escuela abierta al diálogo, donde se potencian al máximo las capacidades individuales y colectivas de los niños y niñas, para que puedan acceder a un campo donde sus talentos se desarrollen plenamente, mediante una acción dinámica, creativa, innovadora y valórica”.
- “Pensar en forma creativa, original, reflexiva, rigurosa y crítica y tener espíritu de iniciativa individual, de acuerdo a sus posibilidades (atributos asignados al talento académico)”.

Sólo en estos textos se hace mención al concepto de estudiantes sobresalientes, en virtud del potencial académico. En estos casos, se incluye como un atributo de la diversidad. Esto no sucede en los demás documentos analizados, probablemente, por la existencia de preconceptos erróneos sobre la naturaleza y desarrollo del talento académico.

Tampoco se hace evidente en los discursos, que los estudiantes sobresalientes, dadas sus características, tienen necesidades educativas especiales y que requieren de modificaciones pedagógicas para lograr un pleno desarrollo de sus potencialidades y un sano ajuste a la vida escolar y académica. El concientizar a los establecimientos de esto último, es labor tanto del Ministerio de Educación como de los programas que lideran los procesos de atención de dichos estudiantes.

3. **Existe un terreno fértil en las concepciones del estudiante y sus capacidades.**

En general, se valoran las diferencias de los estudiantes y el desarrollo de sus cualidades y características, como se manifiesta en los siguientes párrafos:

- “Considera y apoya las diferencias individuales de los alumnos”.
- “Que se refuercen en los niños y niñas las habilidades y diversas capacidades, generando en él o ella sentimientos de confianza, lo que redundará a mejorar la autoestima”.

Lineamientos similares se comparten a través del análisis de los proyectos educativos, donde se incluyen conceptos como desarrollo del talento y estudiantes “sobresalientes”. Ejemplo de esto aparecen en objetivos como,

- “Se postula una educación centrada en el alumno, en el que puedan aprovecharse, estimularse y desarrollarse al máximo todas las potencialidades y capacidades de todos los niños y niñas”.
- “Nuestra escuela crea las condiciones para que todos sus alumnos(as) a través de los aprendizajes, descubran y desarrollen su potencial, utilizando sus capacidades para forjar su proyecto de vida y así, participar activamente de los cambios culturales, de la innovación tecnológica y la evolución del mundo de las comunicaciones en la sociedad modernista del siglo XXI”.
- “Nuestro Establecimiento orienta su quehacer educacional hacia el desarrollo integral de los niños y niñas, tomando en cuenta valores morales, desarrollando capacidades reflexivo – crítica en y desde el propio contexto, para así alcanzar libertad y autonomía; al mismo tiempo favorece el desarrollo de las capacidades intelectuales a partir de la cognición como estructura mental”.
- “Es una escuela abierta al diálogo, donde se potencian al máximo las capacidades individuales y colectivas de los niños y niñas, para que puedan acceder a un campo donde sus talentos se desarrollen plenamente, mediante una acción dinámica, creativa, innovadora y valórica”.

En síntesis, aún cuando son escasos los establecimientos educacionales que hacen mención explícita al trabajo con estudiantes sobresalientes o incorporan elementos como el desarrollo del talento, sí existen concepciones, ideas y lineamientos que sirven de base para diseñar políticas dirigidas al trabajo directo con estudiantes sobresalientes.

Para concluir, es importante resaltar que los PEI son un reflejo de los discursos presentes en los establecimientos educacionales y pueden ser un indicador de la disposición institucional frente a propuestas orientadas al cambio educativo. Sin embargo, durante la fase de análisis de grupos focales, fue posible determinar que en muchos casos hay bajos niveles de apropiación de los Proyectos Educativos Institucionales. Esto se hizo evidente en la información extraída de algunos de los grupos focales. Por tanto, docente y estudiantes desconocen su contenido, perdiendo los PEI's su gran potencial como herramienta de orientación del proceso de gestión educativa.

Otro aspecto indagado entre los docentes, fue la importancia que atribuyen al Proyecto Educativo Institucional (PEI) en la planificación, currículo y preparación de sus clases. Si bien los docentes señalan conocer la existencia de este documento y afirman que en algunas ocasiones han sido partícipes de la creación del mismo, éste sólo es usado como un referente global, ya que no tienen mayor manejo de su contenido.

- “El PEI nuestro es del año 2008 y ni siquiera yo... por eso es que ellos no lo conocen, porque son nuevos, entonces aquí nadie les ha dado a conocer lo que es el PEI, pero nosotros sí de repente lo teníamos”, (profesor, 62 años).

Este fenómeno, de falta de socialización, puede generar desarticulación entre el discurso del PEI y las prácticas educativas en algunos establecimientos. En definitiva, un PEI considere principios de educación para el desarrollo del talento, no garantiza que sus docentes integren dichos principios en sus aulas. Aún así, instituciones en donde el PEI incluye discursos de pedagogía orientada al talento tienen mayor posibilidad de generar mejores condiciones de acogida para que sus docentes implementen prácticas educativas orientadas al desarrollo del talento.

En resumen

A partir de lo observado en los PEIs es posible identificar espacios sobre los cuales se pueden construir lineamientos y orientaciones que permitan que los establecimientos incorporen en sus discursos y planeaciones principios educativos para el desarrollo del talento académico. Sin embargo, es importante ampliar el sentido la concepción de diversidad, de manera que se comprenda que los estudiantes sobresalientes tienen tantas necesidades educativas especiales como las minorías étnicas, los estudiantes con discapacidades y con desventajas socioeconómicas.

2. Análisis de Encuestas de Estudiantes y Docentes

La muestra estuvo conformada por 1.294 estudiantes y 171 docentes provenientes de un total de 18 establecimientos de la Región de Antofagasta (7 Calama y 11 Antofagasta).

Características generales de los estudiantes, docentes y establecimientos

El 46% de la muestra correspondió a los niveles 1º Medio y el 54% a 5º Básico. El 40% de los estudiantes fueron de la ciudad de Calama y el 60% de Antofagasta.

Los estudiantes de 5º Básico tenían en promedio 10,3 años (D.E= ,76 años) y los de 1º Medio, en promedio 14,5 años (D.E= ,8 años).

En 5º Básico se encontró una proporción mayor de hombres que de mujeres (46% mujeres y 54% hombres), sin embargo, en 1º Medio el porcentaje de mujeres fue ligeramente mayor al de hombres (52% mujeres y 48% hombres).

Se puede inferir que la mayoría de estudiantes provienen de estratos socioeconómicos bajos, medios-bajos y medios.

Los padres de los estudiantes, en su mayoría, no cuentan con estudios profesionales. Un porcentaje alto de madres es dueña de hogar (37%) y un 27% de ellas trabaja jornada completa. En contraste, un 56% de los padres trabaja jornada completa o por turnos. En el 90% de los casos, el padre o madre cumple la función de apoderado del estudiante.

Existe variedad en la estructura familiar de la muestra: un 46% de las familias es biparental, un 31% es monoparental, un 8 % es biparental reconstituida y el 14% restante tiene una estructura familiar diferente o no respondió la pregunta. En un 57% de los casos el estudiante vive con su familia nuclear, en un 23% con la familia extensa y en el 19% con otras personas diferentes o no contestó la pregunta.

De los docentes encuestados, el 35% procede de la ciudad de Calama y un 65% de Antofagasta. De ellos, el 53% correspondieron a profesores de educación Básica y un 47% a profesores de Media. En cuanto a su experiencia laboral, el 16% de los docentes tiene

menos de tres años, el 22% entre 3 y 8 años, el 16% entre 8 y 15 años, y el 45% restante, tiene más de 15 años en el área docente. Sólo el 3% cuenta únicamente con un título de técnico, pues el 85% de los docentes tiene un título profesional y el 12 % restante tiene también diplomado o maestría. El 56% de los encuestados fue evaluado entre el año 2006 y 2009 por el Sistema Nacional de Evaluación Docente.

Los establecimientos involucrados en el estudio fueron 7 de Calama y 11 de Antogagasta. Del total, 11 de los establecimientos ofrece Educación Básica; 2 de ellos, Básica y Media; y 5, únicamente Educación Media.

La matrícula de los establecimientos varía sustancialmente, de un mínimo de 457 a un máximo de 2.061, siendo el promedio 1.137 (D.E= 551). La dotación docente varía de la misma manera siendo 53 docentes el promedio (D.E=26, Min=25, Max=110).

La proporción docente-estudiante en promedio es de 25 estudiantes por cada docente. Sin embargo, es importante resaltar que, en promedio, las aulas de los estudiantes encuestados tenían entre 40 y 45 estudiantes.

Los indicadores de eficiencia de los establecimientos también presentaron algunos niveles de variabilidad. En promedio, el porcentaje de promoción es del 86% (D.E.=11.5%), el de Retiro del 5.9% (D.E.=6.3%), y el de Repetición es de 7,4 (D.E.=5,6%).

Indicadores generales para el “pool de estudiantes sobresalientes”

Para la construcción del “pool de estudiantes sobresalientes” se incluyeron 7 variables, que se describen en la Tabla 9, en el capítulo “Metodología”. Cada una de estas variables fue transformada a deciles, usando como referencia el grupo aula, de modo que el puntaje de cada estudiante diera cuenta de su posición relativa frente al desempeño de cada uno de sus compañeros en dicha variable. En general, todos los puntajes promedio en todas las variables están centrados en el percentil 5, con una desviación típica aproximada de 2,8 deciles.

La relación entre las 7 variables es directa, pero moderada, como puede observarse en la Tabla 16 de correlaciones. Existe una relación más fuerte entre la nominación docente, el desempeño académico, la nominación de pares y la percepción de habilidad. En contraste, la relación entre desempeño académico y habilidad cognitiva o creativa, aunque significativa, es baja.

Tabla 16
Correlaciones entre los indicadores de talento académico

	1	2	3	4	5	6	7
1. Habilidad Cognitiva	1						
2. Imaginación Creativa	.18	1					
3. Desempeño Académico	.29	.28	1				
4. Nominación Docente	.17	.13	.41	1			
5. Nominación Pares	.19	.16	.34	.29	1		
6. Autonominación	.17	.21	.28	.17	.21	1	
7. Percepción de Habilidad	.24	.22	.45	.27	.26	.37	1

*Todas las correlaciones tiene una significación de .001

Llama la atención lo baja de la correlación entre la prueba de habilidad cognitiva, que es la que se utiliza en la actualidad como criterio de inclusión en los programas de talento apoyados por el Ministerio de Educación, y los demás indicadores. Esto genera un cuestionamiento acerca de la validez del uso exclusivo de este indicador en los procesos de identificación y selección de estudiantes para estos programas, y plantea la necesidad de incluir otras alternativas para la realización de dicho proceso.

Adicionalmente, dada la baja correlación es necesario hacer una revisión profunda del instrumento utilizado para evaluar la habilidad cognitiva (inteligencia), pues, si bien en términos instrumentales es una de las mejores opciones disponibles para los programas de talento, hay una extensa discusión en la literatura en torno a su utilización como herramienta de identificación para programas dirigidos a estudiantes sobresalientes (Lohmna, Korb, y Lakin, 2008; Lakin, 2010).

A partir de los indicadores señalados anteriormente se realizó un análisis de perfiles latentes, con el fin de identificar si dichos indicadores se relacionaban formando perfiles o grupos más homogéneos de estudiantes. Para esto, se probaron 6 modelos distintos, de uno a seis grupos. El modelo número 6 no fue posible de estimar exitosamente. La Tabla 17 muestra los criterios de información de cada uno de los modelos.

Tabla 17

Comparación de criterios de información para el Análisis de Perfiles Latentes

	Un grupo	Dos Grupos	Tres Grupos	Cuatro Grupos	Cinco grupos
Akaike (AIC)	42,943,817	41,615,454	41,250,861	40,789,680	40,716,802
Bayesian (BIC)	43,016,134	41,729,094	41,250,861	40,985,969	40,954,415
Sample-Size Adjusted BIC	42,971,662	41,659,211	41,405,825	40,865,261	40,808,295
Entropía	-	0.939	0.769	0.820	0.840

Al comparar los perfiles arrojados por cada modelo, así como sus indicadores de ajuste, se optó por el modelo de cuatro grupos. La Tabla 18 muestra la distribución de estudiantes por cada grupo generado, así como la probabilidad de clasificación en cada uno de dichos grupos.

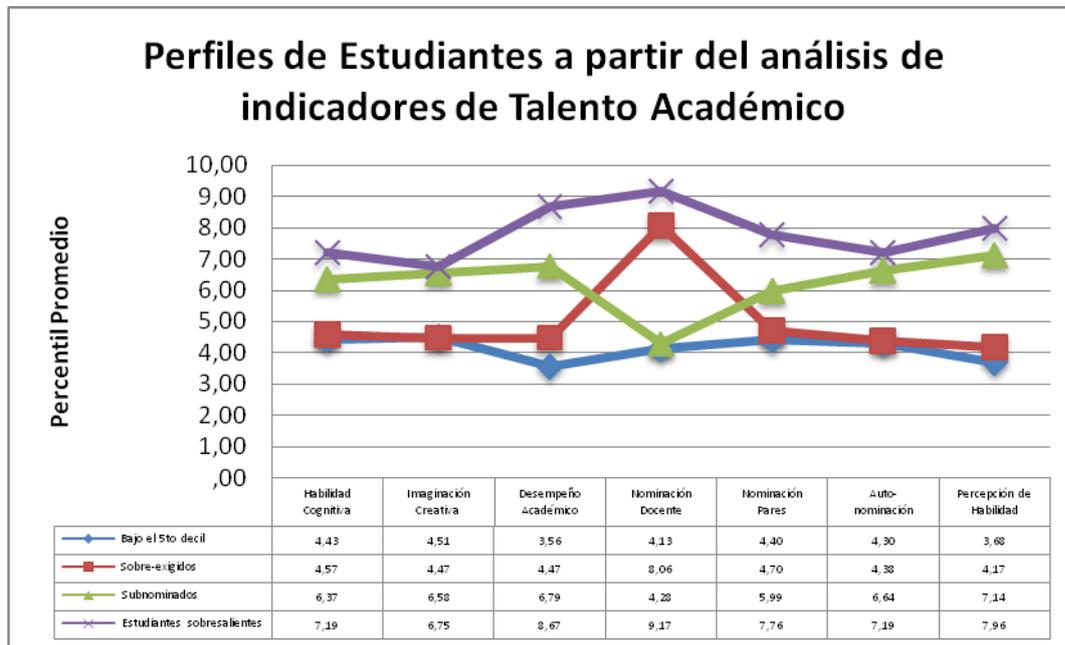
Tabla 18

Caracterización de la clasificación de perfiles latentes

		Clases Latentes			
		Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4
		Bajo el percentil 50	Sub-nominados	Sobre-exigidos	Sobresalientes
Número de casos		544	366	156	228
Porcentaje de casos		42%	28%	12%	18%
Probabilidad de acierto en la clasificación	Clase 1	0.893	0.102	0.005	0.000
	Clase 2	0.136	0.857	0.002	0.005
	Clase 3	0.000	0.010	0.9260	0.056
	Clase 4	0.005	0.013	.047	0.942

En la Figura 6 se pueden apreciar los cuatro grupos de estudiantes y sus perfiles. En ella se refleja cómo el grupo número 4 hace referencia a los estudiantes que sobresalen en virtud de la superioridad de sus puntajes. A partir de este momento, los estudiantes pertenecientes a dicho grupo, que corresponden al 18% de la muestra, serán denominados “pool de estudiantes sobresalientes”. Este grupo se caracteriza por presentar consistentemente puntajes en los indicadores de talento en los percentiles superiores.

Figura 6
Resultado del Análisis de Perfiles Latentes



Un segundo grupo sobre el cual es importante reflexionar es el número 3, que para efectos de esta investigación se nombran como “estudiantes subnominados o invisibles”. En términos generales, dichos estudiantes presentan promedios ligeramente menores en los indicadores de talento, sin embargo, en el indicador de nominación docente presentan muy bajos puntajes. Estos estudiantes, a pesar de contar con capacidades semejantes a sus pares del “pool de estudiantes sobresalientes”, posiblemente pasen desapercibidos para el establecimiento. Por otra parte, aunque poseen puntajes de habilidad similares al de estudiantes del “pool de estudiantes sobresalientes”, su desempeño académico es inferior, constituyendo una población en alto riesgo académico. Este tipo de estudiante es nominado frecuentemente en la literatura como “underachievers” o estudiantes con logros por debajo a su potencialidad (Rimm, 1990).

Un tercer grupo de interés es el conformado por aquellos estudiantes que presentan un desempeño promedio en los diferentes indicadores, pero presentan puntajes superiores en nominación docente. Estos estudiantes, llamados “sobre-exigidos” en este estudio, desde la perspectiva de los docentes pueden tener desempeños excepcionales, sin embargo, ninguno de los demás indicadores apoya dicha percepción.

El último grupo corresponde a aquellos estudiantes que, consistentemente, se desempeñaron bajo el promedio de sus compañeros. Cabe señalar que existen muchas variables que podrían explicar el desempeño pobre de estos estudiantes en los indicadores de talento, diferentes a la presencia de déficit cognitivo, creativo o falta de habilidad. La pertenencia a este grupo, e incluso al grupo de los estudiantes “sobre-exigidos”, debe ser tomada con cautela, pues sus resultados pueden ser explicados por variables mediadoras, como desmotivación o azar, entre otras (alta posibilidad de falsos negativos).

Un aspecto que es importante resaltar es la inconsistencia entre la nominación docente y los demás indicadores, como en el caso del grupo de subnominados y sobre-exigidos, lo que corresponde a aproximadamente un 40% de los casos. Lo anterior implica que en dichas oportunidades, un 28% podría ser nominado para el “pool de estudiantes sobresalientes”, sin contar con las habilidades y desempeño característicos de dicho grupo

y, en un 12% de los casos, el docente no nominaría estudiantes que podrían tener el potencial de pertenecer al “pool de estudiantes sobresalientes”.

Al evaluar si la variable sexo, nivel o ciudad tenían algún efecto sobre las categorizaciones, no se encontraron diferencias significativas entre la distribución de categorías en Calama y Antofagasta, o entre hombres y mujeres. Un aspecto que se discutió con los comentaristas al momento de presentar los resultados preliminares de la presente investigación, es si los indicadores de nominación docente o autonominación podrían implicar un sesgo de género. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en la proporción de hombres y mujeres.

En contraste, al realizar la prueba de chi-cuadrado se identificaron diferencias significativas en los porcentajes esperados y obtenidos de estudiantes en cada clasificación por nivel ($X^2(1294, 3)=26537$ $p>.0001$). En este caso, es posible encontrar una proporción más alta de estudiantes “sobre-exigidos” en Básica.

Descripción demográfica del grupo de estudiantes sobresalientes

Las características demográficas del grupo de estudiantes sobresalientes no difieren sustancialmente del de la muestra descrita anteriormente. El 52% de los 228 estudiantes del PES pertenecía a primero medio y el 48% de 5to básico. El 37% provenían de Calama y 63% de Antofagasta. La edad promedio en 5to básico fue de 10.2 años (D.E=.60 años) y aproximadamente el 50% eran mujeres. La edad promedio en primero medio fue de 14.33 años (D.E.=.50) y el 55% eran mujeres).

En términos de la estructura familiar de los estudiantes del pool de talentos: el 54% de los estudiantes provenían de familias biparentales, un 25% de familias monoparentales y el restante 21% presentan otro tipo de parentalidad. La mayoría del pool proviene de familias nucleares (57.7%), un 24.8 de familias extensas y restante 17.6 tienen otro tipo de configuración familiar o no contestaron la pregunta.

Indicadores de ajuste escolar

En general, los estudiantes de la muestra presentan una actitud positiva frente a la escuela y frente a sí mismos, tomando en cuenta los indicadores usados en este estudio. Es así como se presentan puntajes altos en aquellos indicadores que hacen referencia a la presencia de atributos positivos en el ajuste escolar y puntajes bajos en los indicadores de rechazo. Cabe anotar que los puntajes más altos no llegan sino a 4.2, en el caso del autoconcepto familiar, y que la mayoría de los indicadores tienen desviaciones típicas cercanas a 1, lo cual indica que hay cierta variabilidad en los puntajes individuales.

Tabla 19
Estadísticas generales de los indicadores de ajuste escolar

Áreas	VARIABLES	Promedio	Desv. Estandar
Percepción Calidad del Aula	Percepción de esfuerzo y responsabilidad	4.0	.71
	Autoeficacia académica	3.5	.81
	Atractivo de la escuela	3.8	.72
	Percepción de desafío	3.8	.79
	Significación	3.6	.75
	Percepción de competencia docente	3.6	.77
Motivación	Motivación al logro	4.1	.74
	Motivación hacia el trabajo escolar - CEA	3.5	.73
	A-motivación (-)	2.3	.96

Ajuste General	Ajuste general escolar	3.6	.96
	Dificultades en integración escolar (-)	2.3	.99
Barreras frente al logro Académico	Rechazo a la escuela (-)	2.2	.86
	Baja eficacia escolar (-)	2.6	.84
	Desajuste socioafectivo (-)	2.1	.88
	Desvaloración escolar (-)	2.0	.94
Autoconcepto	Autoconcepto académico	3.4	1.03
	Autoconcepto familiar	4.2	.97
	Autoconcepto social	4.1	.88
	Autoconcepto físico	3.5	.94

Los puntajes se encuentran en escalas de 1 a 5, donde el 5 representa la presencia del atributo y el 1 su ausencia.

Es importante señalar que existe una relación clara entre indicadores del mismo tipo, mostrando consistencia en las respuestas de los estudiantes, como puede observarse en la Tabla 20.

Tabla 20
Correlación entre indicadores de ajuste escolar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
1. Percepción de esfuerzo y responsabilidad	1																			
2. Autoeficacia académica	.58	1																		
3. Atractivo de la escuela	.60	.55	1																	
4. Percepción de desafío	.62	.57	.64	1																
5. Significación	.53	.55	.61	.54	1															
6. Percepción de competencia docente	.58	.53	.62	.65	.58	1														
7. Ajuste general escolar	.43	.49	.49	.39	.42	.37	1													
8. Motivación al logro	.49	.38	.47	.41	.40	.36	.53	1												
9. Motivación hacia el trabajo escolar – CEA	.44	.53	.49	.44	.46	.42	.52	.42	1											
10. Rechazo a la escuela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1										
11. Baja eficacia escolar	.32	.18	.32	.25	.25	.25	.25	.32	.26	-	1									
12. Desajuste socioafectivo	.27	.32	.24	.18	.23	.18	.32	.26	.39	.66	.61	1								
13. Desvaloración escolar	.24	.15	.22	.16	.16	.14	.17	.24	.21	.69	.53	.62	1							
14. Amotivación	.27	.10	.22	.15	.14	.14	.17	.28	.19	.46	.39	.46	.55	1						
15. Dificultades en integración escolar	.23	.05	.13	.08	.07	.04	.15	.30	.13	.45	.39	.52	.42	.51	1					
16. Autoconcepto académico	.18	.06	.14	.12	.10	.10	.13	.22	.15	-	-	-	-	-	-	1				
17. Autoconcepto familiar	.44	.52	.46	.38	.43	.40	.55	.40	.57	.30	.39	.23	.18	.13	.12	-	1			
18. Autoconcepto social	.30	.21	.29	.26	.28	.27	.29	.31	.27	.29	.22	.27	.26	.20	.20	.41	1			
19. Autoconcepto físico	.24	.23	.26	.24	.27	.20	.25	.28	.24	.19	.23	.31	.15	.13	.23	.37	.42	1		
	.23	.26	.27	.25	.30	.28	.27	.21	.29	.15	.19	.14	.08	.02	.07	.46	.40	.42	1	

Para estimar la diferencia existente entre los indicadores en cada uno de los grupos identificados en el análisis de perfiles latentes, se realizaron tres modelos distintos, utilizando análisis factorial confirmatorio. Inicialmente, se probó un modelo unifactorial, donde todos los indicadores recaían sobre un factor. Posteriormente, se separaron los indicadores positivos y los negativos. Finalmente, se probó un modelo trifactorial que, en alguna medida, representa la matriz de correlaciones de la Tabla 20.

En la Tabla 21 es posible observar la comparación en el ajuste de los tres modelos. Como es de esperar, dado el tamaño de la muestra, los tres modelos resultan significativos, por tanto el criterio de Chi-cuadrado no se utilizó en la selección final del modelo.

Tabla 21
Comparación de Criterios de Ajuste

		CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Un Factor	(Ajuste)	0.952	0.927	0.056	0.03
Dos Factores	(Ajuste y Rechazo)	0.972	0.954	0.045	0.024
Tres Factores	(Ajuste escolar, Rechazo escolar y Ajuste a sí mismo)	0.983	0.967	0.038	0.02

		Akaike (AIC)	Bayesian (BIC)	Sample-Size Adjusted BIC
Un Factor		41815.239	41923.715	41857.008
Dos Factores		41792.539	41906.18	41836.297
Tres Factores		41780.988	41904.96	41828.723

El modelo con los mejores niveles de ajuste fue trifactorial. A partir de éste, se extrajeron tres índices estándar: el primero, correspondiente al nivel de ajuste escolar; el segundo, al nivel de rechazo a la escuela y, el tercero, al nivel de ajuste con sí mismo (autoconcepto). Los índices fueron creados de manera que el promedio estuviera centrado en cero y las desviaciones estándar fueran aproximadamente de una unidad. De este modo, estudiantes con puntajes cercanos a $-.5$ o $.5$ tienen un índice de ajuste, aproximadamente, una unidad estándar por sobre o bajo el promedio de sus compañeros. En la tabla 22 se observa la relación existente entre los 3 factores.

Tabla 22
Correlación entre los Factores

	1	2	3
1. Ajuste escolar	1		
2. Rechazo escolar	-.387**	1	
3. Ajuste con sí mismo	.791**	-.481**	1

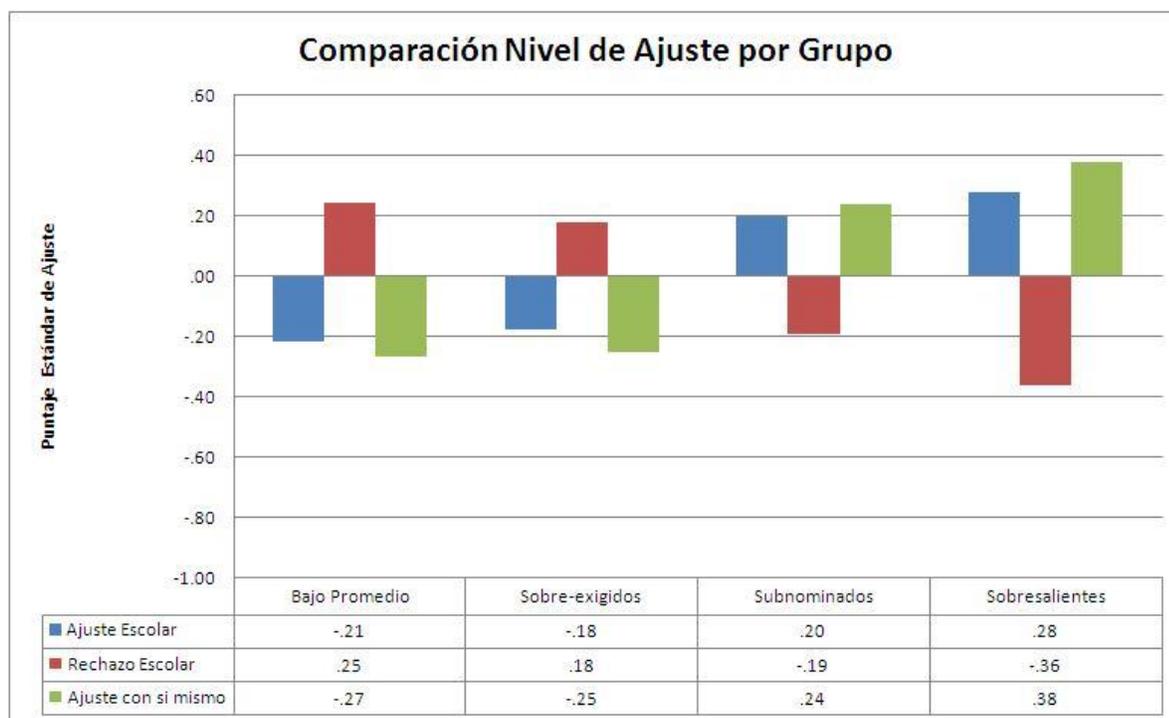
Se considera un buen indicador de ajuste, la presencia de índices positivos en ajuste escolar y con sí mismo, e índices negativos en rechazo a la escuela.

También se analizó si existen diferencias significativas en el ajuste escolar en hombres y mujeres, así como en estudiantes de Básica y Media. No se detectaron diferencias por género, pero se identificó que los niveles de ajuste de los estudiantes de 5º Básico eran superiores a los de Enseñanza Media. Esto puede ser explicado por los procesos de desajuste propios de la adolescencia, así como el cambio de establecimiento (de 8º Básico a 1º Medio) que conlleva prácticas educativas distintas. Con la información recolectada en este estudio no es posible identificar cuál de estas variables tiene mayor impacto en el nivel de ajuste escolar, por lo que se sugiere abordar esta interrogante en futuras investigaciones.

Una interrogante que surgió durante la discusión de resultados con los comentaristas es si a medida que los estudiantes avanzan en la Educación Media su nivel de ajuste tiende a decaer o si posteriormente se incrementa. Esta pregunta no puede ser resuelta con la información obtenida en este estudio, pero podría ser tomada en cuenta en futuros estudios.

En términos globales, al comparar los indicadores por cada uno de los grupos, así como los índices generales, es posible observar una tendencia en el grupo de los estudiantes sobresalientes a presentar un mejor perfil de indicadores, como se observa en la Figura 7 y la Tabla 23. Al estimar dicho resultado usando MANOVA, se encontró que, efectivamente, existen diferencias significativas entre los puntajes de los grupos. Al analizar las diferencias utilizando el índice de Cohen se encontró que, en general, estas diferencias tienden a ser altas o moderadas al comparar a los estudiantes sobresalientes y subnominados con los estudiantes sobre-exigidos y bajo el promedio.

Figura 7
Comparación de los índices de ajuste por grupo, a partir del análisis de perfiles latentes



Adicionalmente, los estudiantes sobresalientes son los que presentan menores índices de rechazo a la escuela. Este resultado desafía en alguna medida lo propuesto en el modelo teórico, pues se esperaba que los niveles de ajuste de estos estudiantes no fueran altos. Sin embargo, es posible señalar que aparentemente los estudiantes sobresalientes de la muestra presentan mejores niveles de ajuste que sus compañeros. Este punto fue objeto de indagaciones en el grupo focal y se profundizará más adelante.

Tabla 23
Comparación de promedios por grupo

	Puntajes bajo el 5to decil		Puntajes cerca al 5to decil y nominados por docentes		Estudiantes con capacidades superiores a las expectativas docentes		Estudiantes sobresalientes	
	Media	D.E	Media	D.E	Media	D.E	Media	D.E
Percepción de esfuerzo y responsabilidad	3.7	.8	3.8	.7	4.2	.6	4.3	.6
Autoeficacia académica	3.2	.8	3.3	.7	3.8	.7	3.9	.6
Atractivo del colegio	3.6	.7	3.6	.7	4.0	.6	4.1	.6
Percepción de desafío	3.6	.8	3.6	.7	4.0	.7	4.0	.7
Significación	3.4	.8	3.4	.7	3.8	.7	3.8	.7
Percepción de competencia docente	3.4	.8	3.5	.8	3.7	.8	3.8	.6
Ajuste general escolar	3.3	1.0	3.3	.9	3.9	.8	4.1	.8
Motivación al logro	3.8	.8	3.9	.7	4.3	.7	4.4	.6
Motivación hacia el trabajo escolar – CEA	3.2	.7	3.2	.7	3.8	.6	3.9	.6
Rechazo a la escuela	2.4	.9	2.4	.8	2.0	.9	1.8	.7
Baja eficacia escolar	2.9	.8	2.9	.7	2.4	.8	2.2	.8
Desajuste socioafectivo	2.3	.9	2.2	.9	1.9	.8	1.8	.7
Desvaloración escolar	2.2	1.0	2.1	.9	1.8	.9	1.6	.7
Amotivación	2.6	.9	2.4	.9	2.1	1.0	2.0	.8
Dificultades en integración escolar	2.5	1.0	2.5	1.0	2.1	1.0	1.9	.8
Autoconcepto académico	3.0	1.0	3.0	1.0	3.6	.9	4.0	.8
Autoconcepto familiar	4.1	1.0	3.9	1.1	4.4	.8	4.4	.8
Autoconcepto social	3.9	.9	4.0	.9	4.3	.8	4.2	.8
Autoconcepto físico	3.4	1.0	3.4	.9	3.7	.9	3.6	.9

Es necesario resaltar que aún cuando los estudiantes del grupo de estudiantes sobresalientes presentan indicadores de ajuste superiores a los demás grupos, es posible identificar casos anómalos de estudiantes que, perteneciendo a este grupo, manifiestan no estar ajustados en la escuela, como puede ser observado en la Figura 8 (diagrama de caja), en la cual los casos anómalos (outlayers) se representan como puntos fuera de la distribución (los números representan el número de registro del caso en la base de datos). Estudiar los factores que explican la presencia de estos casos podría ser muy útil en el futuro para desarrollar

estrategias de prevención o de recuperación de estudiantes que, siendo sobresalientes, presentan bajos niveles de ajuste escolar.

Figura 8
Diagrama de Cajas, Niveles de Ajuste Estudiantes Sobresalientes

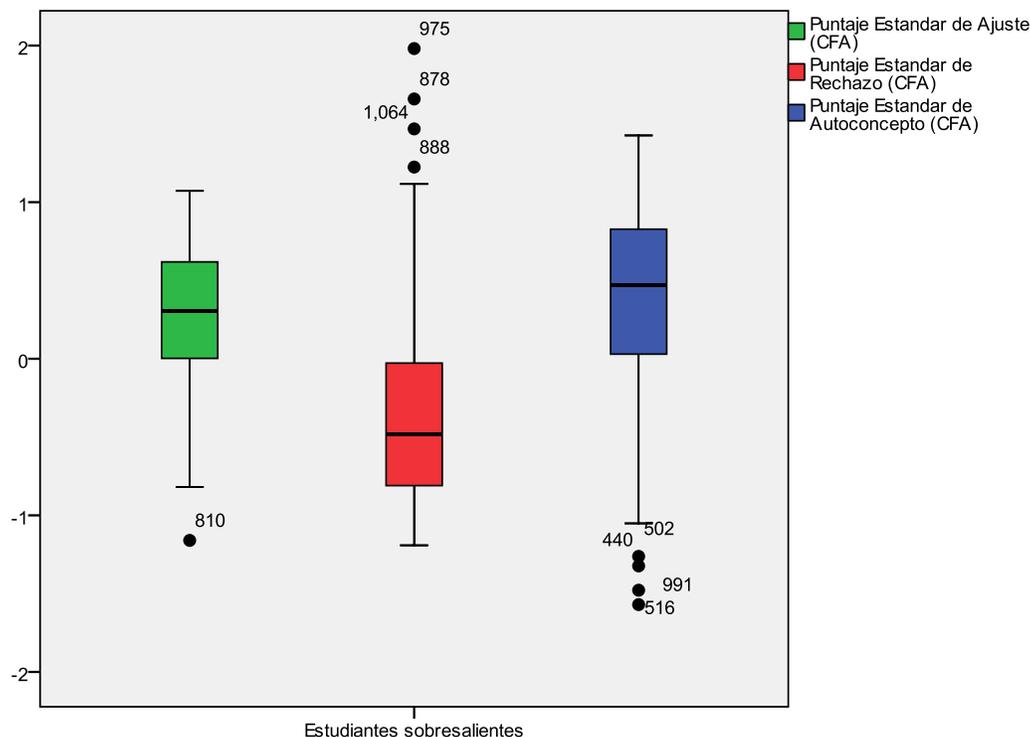


Diagrama de Caja, Casos anómalos en el Grupo de Estudiantes Sobresalientes

Prácticas de Aula

Como fue descrito anteriormente, inicialmente se esperaba utilizar técnicas multiniveles para analizar el efecto institucional y docente en el ajuste escolar. Sin embargo, un análisis preliminar demostró la existencia de un efecto menor al 8% en la variabilidad del ajuste escolar. Esto no significa que la escuela y los docentes tengan un efecto tan bajo en el ajuste escolar, sino que dada la naturaleza de la muestra, la variabilidad entre instituciones en esos aspectos es baja y la mayor parte del efecto de la variabilidad se podría explicar por factores diferentes, principalmente asociados al individuo y no a su afiliación institucional.

En las encuestas de profesores se recolectó información relacionada con las creencias pedagógicas y sobre el talento académico, así como la percepción y la evaluación que ellos tienen de sus prácticas de aula. Los niveles de variabilidad de las respuestas de los docentes no fueron muy altos y las evaluaciones de las diferentes dimensiones aparecen sesgadas hacia lo positivo. Esto puede ser explicado por el clima general de reacción en contra de los sistemas de evaluación docente, acompañados de altos niveles de deseabilidad social, o podrían reflejar

la realidad desde la percepción docente. Por tanto, los aspectos presentados acá se retomaron en el proceso de grupos focales, para verificar y profundizar en ellos.

En general, se puede concluir que los docentes se perciben más orientados a modelos pedagógicos activos-constructivistas, sin embargo, coexisten elementos de la pedagogía tradicional. Evalúan de manera muy positiva la calidad de los recursos y técnicas docentes (4,5 en una escala de 5 puntos) y de una manera menor evalúan la disposición de los estudiantes. Perciben que generan un buen ambiente de aprendizaje diferencial y que cuentan con buena preparación para la enseñanza (Tabla 24).

Durante la discusión con los comentaristas se resaltó la importancia de desarrollar, en futuros estudios, observaciones de aula que permitan caracterizar las prácticas desde la acción y no desde el discurso de la acción, como fue abordado en este estudio.

En cuanto a las características de una persona talentosa, los profesores identifican atributos analíticos, prácticos y creativos y, en una menor intensidad, atributos socioafectivos. Esto es consistente con lo encontrado por Reis y Renzulli (2010), donde las concepciones contemporáneas de talento académico tienden a ser más amplias y multidimensionales. Finalmente, hay una tendencia a pensar que el talento tiene algunos niveles de maleabilidad. En términos de su acuerdo con principios de educación del talento, tienden a estar más cercanos a tendencias liberales del desarrollo del talento.

Tabla 24
Estadística descriptiva sobre prácticas de aula

		Mínimo	Máximo	Media	D.E
Concepciones pedagógicas	Tendencia pedagógica tradicional	2.63	7.00	4.3	.9
	Tendencia pedagógica activa-constructivista	3.44	7.00	5.3	.7
Evaluación de la calidad del aula	Disposición estudiantes	1.00	5.00	3.9	.7
	Calidad de recursos y técnicas docentes	1.00	5.00	4.5	.5
Autoevaluación docente	Ambiente de aprendizaje diferencial	4.25	7.00	6.0	.7
	Preparación de la enseñanza - conocimientos	3.75	7.00	6.2	.7
Atributos de una persona talentosa	Atributos socio afectivos	2.86	7.00	5.8	1.0
	Atributos creativos	2.00	7.00	6.1	.8
	Atributos prácticos	1.75	7.00	6.2	.8
	Atributos analíticos	3.67	7.00	6.3	.6
Creencias sobre el talento	Nivel de maleabilidad del talento	1.75	7.00	4.7	1.1
	Acuerdo con concepciones contemporáneas del talento versus tradicionales	3.36	6.73	5.1	.6

Al analizar la relación existente entre el nivel de ajuste escolar y las prácticas de aula, sólo fue posible identificar relaciones bajas o nulas entre los factores estudiados (Tabla 25). A partir de dichos resultados se falló en demostrar la existencia de una relación entre las prácticas de aula -definidas en términos de los elementos evaluados en la encuesta- y el nivel de ajuste escolar de los estudiantes.

Sin embargo, es posible que dicha relación no se hiciera evidente por problemas en la confiabilidad y calidad de las respuestas docentes a las encuestas, pues como se describió previamente, las encuestas docentes presentaron baja variabilidad y un sesgo positivo, lo cual disminuye la posibilidad de identificar las relaciones subyacentes entre las variables latentes evaluadas. Por tanto, en la fase de grupos focales se exploró en profundidad esta relación, tanto desde la perspectiva del docente como del estudiante.

Tabla 25
Estadística descriptiva sobre prácticas de aula

	Ajuste escolar	Rechazo a la escuela	Autoconcepto
Tendencia pedagógica tradicional	.02	-.06	.04
Tendencia pedagógica activa-constructivista	-.03	-.03	-.01
Disposición estudiantes	.07	-.11	.08
Calidad de recursos y técnicas docentes	-.02	-.08	-.02
Ambiente de aprendizaje diferencial	.01	-.05	.01
Preparación de la enseñanza - conocimientos	-.06	-.02	-.06
Atributos socioafectivos	.01	-.02	.02
Atributos creativos	-.02	-.05	-.01
Atributos prácticos	-.04	-.03	-.02
Atributos analíticos	.03	-.09	.02
Nivel de maleabilidad del talento	-.08	.07	-.12
Acuerdo con concepciones contemporáneas del talento versus tradicionales	.03	.07	.00

En resumen

Los resultados del análisis de las encuestas de la muestra, según los indicadores de talento académico, permitieron identificar 4 grupos de estudiantes: estudiantes sobresalientes, sub-nominados, sobre-exigidos y promedio.

El nivel de ajuste escolar de los cuatro grupos presentó diferencias, encontrándose que los estudiantes del “pool de estudiantes sobresalientes” presentaron mejores indicadores de ajuste que los demás estudiantes. Finalmente, no fue posible establecer la relación existente entre los indicadores de prácticas educativas y los niveles de ajuste escolar de los estudiantes. Estos dos últimos aspectos se indagaron con mayor profundidad en grupos focales.

3. Análisis de Grupos Focales

Inicialmente, se contempló realizar los grupos focales exclusivamente con los docentes, para explorar sus prácticas de aula. Sin embargo, se consideró prudente la realización de grupos focales con estudiantes para triangular y contrastar los resultados de la fase cuantitativa, así como para comprobar hipótesis que surgieron en torno a la contradicción

existente entre los planteamientos teóricos (revisión de la literatura) y los resultados de ajuste de los estudiantes.

En esta sección se presentan aspectos del ajuste escolar de los grupos de estudiantes sobresalientes y subnominados y las prácticas de aula de sus docentes. Cabe destacar que no se realizaron grupos focales con estudiantes del grupo promedio o sobre-exigido, por lo que no es posible triangular la información recolectada acerca de ellos. En el futuro se sugiere explorar en mayor profundidad este aspecto.

Dado que los estudiantes incluidos en el grupo focal fueron los que presentaban el mejor ajuste en los grupos de estudiantes sobresalientes y subnominados, queda sin explorar el espectro de factores que explicarían los bajos niveles de ajuste en estudiantes de dichos grupos. Es importante llevar a cabo estudios que permitan comprender este fenómeno y desarrollar estrategias que permitan que el estudiante presente niveles de ajuste apropiado a su establecimiento escolar.

Ajuste Escolar

Si bien los resultados obtenidos en la fase cuantitativa reflejan un nivel positivo de ajuste escolar de los estudiantes sobresalientes en sus aulas y establecimientos, es el análisis de su discurso el que permite comprender y explicar esto de mejor manera, así como sus alcances y limitaciones.

Los hallazgos en relación a que el estudiantado¹¹ se manifiesta a gusto en sus establecimientos, se contradicen con la teoría, según la cual es de esperar que dichos estudiantes presenten bajos niveles de ajuste escolar y alto rechazo a la escuela. Para tratar de explicar esto, el grupo de investigadores y colaboradores formularon varias hipótesis que fueron evaluadas en los discursos de los grupos focales.

La principal explicación de esta contradicción es que los estudios enunciados en la revisión teórica han sido realizados en grupos y países con grandes diferencias socio-económicas y culturales a la muestra de este estudio. Es así como ninguno estudia poblaciones en riesgo por sus niveles socioeconómicos y la mayoría se desarrolla en estudiantes caucásicos, de clase media de países desarrollados.

La **primera hipótesis** fue que el estudiante percibía al establecimiento como una oportunidad real para su desarrollo futuro y aprendizaje, es decir, el estudiante logra entender la ganancia que implica en su vida a mediano y largo plazo el ser educado y pertenecer a su establecimiento educativo. Esto se puede ilustrar con los siguientes comentarios:

- “A mí me gusta esta escuela porque yo puedo estudiar, yo puedo ser alguien en la vida y me gusta por lo artístico, la música... me gusta todo... (...). A mí me gusta venir al colegio porque puedo ser alguien en la vida...y además me gusta porque me gusta hacer trabajos en grupo... me gusta pasar la materia, me gusta todo de la escuela”, (estudiante hombre, 10 años).
- “Si piensa en todo eso, es un bien para nosotros porque nos sirve para nuestro futuro, para ir formando cierto, nuestro futuro... y para ser alguien en la vida (Estudiante Hombre, 15 años)”

Una **segunda hipótesis** es que dado los niveles socio-económicos y culturales de los estudiantes de la muestra y sus familias, el establecimiento se constituye en una mejor opción que permanecer en el hogar, ya que es donde se encuentran sus compañeros y amigos, a la

¹¹ Sobresalientes y Sub-nominados (underachievers)

vez que algún desafío a nivel cognitivo. Estas experiencias personales de aceptación y rechazo son las que generan un sentimiento de satisfacción o insatisfacción frente al establecimiento en general. Para ejemplificar:

- “Porque si nos quedamos, por ejemplo en la casa, solamente, no se po, viendo tele, el computador, juegos de play, pero acá, por último estamos entre amigos, jugamos basquetbol, fútbol, eh... no se po, cantamos, jugamos, ahí en el mismo recreo...”, (estudiante hombre, 15 años).
- “Y también para formarnos porque, nos sirve para... tener relaciones entre las personas, porque, yo acá me adapté, me costó un poco adaptarme al Liceo porque no soy buena hablando, pero... pero al momento en que comencé a tener y amigos y todo, ya supe y aprendí y este Liceo, en ese aspecto me ha ayudado mucho, a ayudarme a mis relaciones con las demás personas...” (estudiante mujer, 14 años).

Una **tercera hipótesis** fue que el estudiante, en alguna medida, se adapta al sistema del establecimiento pues no tiene otros modelos o posibilidades educativas. En otras palabras, el establecimiento se constituye en “la mejor” opción educativa a falta de otras alternativas. En este sentido, algunos de los estudiantes señalan que prefieren estar en el establecimiento educativo en el que estudian, pero de tener las posibilidades económicas optarían por estudiar en establecimientos particulares.

En términos globales, el estudiantado es más bien crítico de la educación que recibe. Si bien hacen mención a la relevancia académica de sus establecimientos en comparación con otros establecimientos con similares características, refieren que existen grandes diferencias entre niveles de desafío, dificultad y aprendizaje con establecimientos particulares. Al momento de responder preguntas tales como, si pudieran se cambiarían de establecimiento o cuál es la dificultad académica del establecimiento, las respuestas son unánimes: en el primer caso, los estudiantes saben que una de las grandes limitantes es el ingreso económico familiar, lo cual les impide poder acceder a una educación pagada (considerada por ellos como una mejor opción académica que la actual), pero que si tuviesen la posibilidad y los recursos no lo dudarían; el segundo caso, los estudiantes refieren que la dificultad actual de sus respectivos establecimientos es baja, y que dicha situación no se ve reflejada en las notas obtenidas, muchas veces sobrevaloradas respecto al nivel de aprendizaje que ellos mismos han logrado.

Una **cuarta hipótesis** trabajada fue que, aún cuando los estudiantes presentaran niveles positivos de satisfacción escolar, no necesariamente implicaba que el trabajo desarrollado en la escuela tuviera desafíos apropiados directamente relacionados con el potencial del estudiante.

Si bien los resultados cuantitativos reflejan que los estudiantes se encuentran a gusto en sus establecimientos, encontramos evidencias que a nivel académico, los estudiantes reconocen que el nivel de desafío es bajo, que a pesar de obtener buenos resultados, muchas veces las notas no reflejan los contenidos aprendidos. Esto ocurre ya sea porque las modalidades de evaluación usadas por los docentes permiten la obtención de altas calificaciones sin profundizar en el aprendizaje o porque existen docentes que no logran transmitir bien los conocimientos, generando que el estudiante deba recurrir a personas externas para poder lograr el aprendizaje y obtener mejores calificaciones. Algunas de las verbalizaciones al respecto son:

- “Pero eso también depende del profesor, por ejemplo el profe Walter, yo creo que eso tiene de bueno, como es pesao, uno después llega a la clase y dice ‘ya, tengo que estudiar para que no me rete’, o para no pasar mal rato con él... entonces por ejemplo yo no estudio, pero para física, es la única materia que estudio, porque para no pasar mal rato, además como no entiendo mucho con él, por ejemplo le pido al

Carlos que me enseñe algunas veces, o estudio yo misma en la casa, para no pasar malos ratos con él, entonces yo igual creo entonces que de los profesores pesaos a veces es bueno, porque te motivan más a estudiar, en cambio los profesores, por ejemplo la profesora de biología, profesora Luisa, ella en realidad no pasa materia, ella ya dice la prueba formativa, y te da todas las alternativas correctas, y no te pasa materia, entonces a uno no le queda nada, y después uno en la prueba, puede sacar el libro, puede copiar, entonces ¿Quién va a estudiar con esa motivación? ¿Pa' qué estudiar? si la profesora nos da pa' copiar y todo el atao entonces...”, (estudiante mujer, 14 años).

Un hallazgo importante alrededor del ajuste escolar es la contribución del docente a éste. El docente, en del discurso de los estudiantes, se constituye en el representante fundamental del establecimiento y la existencia de buenos docentes generaliza en el estudiante la sensación de una educación de calidad y, por ende, la satisfacción frente al establecimiento. De este modo, el docente se convierte en figura clave dentro del proceso de enseñanza, incrementando su valor como agente educativo. Si bien es conocida la relevancia del profesorado en la educación formal, también es el principal gestor del desarrollo integral de los estudiantes. Diversas opiniones recogidas en los grupos focales destacan el rol del docente:

- “Yo creo que diferenciarlo con el Liceo que iba antes, porque igual como decía el Nico, allá el que aprendía, aprendía, y el que no, no... en cambio acá los profesores se preocupan más de que nosotros aprendamos”, (estudiante mujer, 14 años).
- “ Eh... yo igual encuentro que, eh... en lo académico es muy bueno porque, por ejemplo los profesores enseñan muy bien, están muy preparados para enseñarnos, pero como siempre hay excepciones... en todos los Liceos yo creo que debe de haber excepciones de profesores... que ya no tienen la vocación, ellos saben, pero tal vez ya no tienen la vocación... o...”, (estudiante mujer, 15 años).

Entonces, la información entregada por los estudiantes explica que se sienten a gusto en sus respectivos establecimientos y que las razones por las cuales sucede esto, principalmente radican en las relaciones que mantienen con sus compañeros, en la existencia de buenos docentes que motivan al aprendizaje y en que el colegio se posiciona como mejor opción que el hogar. Aún así, se hace evidente una amenaza en relación al desarrollo del potencial de los estudiantes y la satisfacción de sus necesidades intelectuales: la existencia de bajos niveles de desafío, dificultad y complejidad en los contenidos impartidos dentro del establecimiento, y la presencia de docentes que usan estrategias de enseñanza y de evaluación en las cuales obtienen altas calificaciones, sin lograr aprendizaje.

Otros aspectos que emergieron frente al ajuste de los estudiantes son el papel de grupo curso con respecto a la motivación frente a la escuela. Si bien muchas de las críticas asociadas a la desmotivación están relacionadas con el docente, los estudiantes son capaces de comprender que el grupo curso afecta directamente al desempeño y la motivación del estudiantado. Grupos de estudiantes desordenados y disruptivos inciden en que se rotule de desordenado al curso entero, causando que los docentes cataloguen al curso como un “mal curso”. Esta situación genera que no sólo los profesores hablen así del grupo curso, sino que los mismos estudiantes se auto-definan como “malos estudiantes” o “desordenados”.

El fenómeno mencionado lo describen tanto estudiantes como profesores. Los primeros indican que debido a que las clases son aburridas, poco interesantes y que el docente no es capaz de mantener el orden, ellos producen el desorden. Algunos estudiantes incluso refieren que generan desorden con la finalidad de que el profesor les preste atención. A su vez, los docentes explican que los estudiantes, al generar desorden, no les permiten hacer las clases y muchas veces eso termina superándolos.

Otro factor asociado a la desmotivación escolar es el “*bullying*” o matoneo, pues los estudiantes de buen comportamiento y altos logros son objeto de discriminación y amenazas. Estas actitudes van desde bromas que descalifican su capacidad hasta hostigamiento continuo producto de sus habilidades. Los profesores refieren que esta situación es causada en parte por la atención que reciben estos estudiantes en comparación con sus compañeros, razón por la cual a veces optan por disminuir los comentarios que elogian sus capacidades o evitar las distinciones en términos académicos. He aquí un punto controversial, pues los estudiantes expresan la importancia que tiene para ellos que el docente sea capaz de reconocer sus logros frente al grupo curso y los efectos positivos que esto genera a nivel personal en cuanto a su motivación.

Para último, durante el proceso de discusión de los resultados con los comentaristas de la investigación, surgieron dos nuevas hipótesis que podrían explicar los resultados de ajuste de los estudiantes sobresalientes: por un lado se planteó si los niveles de ajuste presentados serían un reflejo de niveles altos de resiliencia, que caracterizan en muchas oportunidades a estudiantes sobresalientes; una segunda hipótesis explicativa es que los niveles de ajuste presentados por los estudiantes podrían ser un mecanismo de compensación frente a la “discincronía” con su medio educativo. Ninguna de estas dos hipótesis puede ser verificada con la información recolectada en este estudio, así es que se sugiere abordarlas en próximas investigaciones.

Motivación al Logro

Los estudiantes indican que gran parte de la motivación escolar recae en la figura del docente y reconocen su rol protagónico en el proceso educativo, aún cuando son capaces de identificar factores externos al ambiente escolar que también inciden en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, señalan las potencialidades de los estudiantes o sus logros frente a los compañeros.

- “Obviamente, yo encuentro que lo más motivador pa’ mi, es cuando te sacay sietes y te felicitan, o te toman de ejemplo para los demás compañeros, eso es lo más motivante, al menos yo me siento realizado cuando me saco sietes y los profesores me comparan, bueno que no es mucho, pero, pero, o cuando dicen ‘sigan el ejemplo de su compañero’, ‘háganlo así’ o veí la prueba y felicitaciones, un siete y pa’ uno es gratificante y motivador... y uno así se da cuenta de que puede, si se sacó siete en una materia, o sea podí en otra”, (estudiante hombre, 15 años).

Otro de los factores que favorece la motivación escolar tiene directa relación con el tipo de contenido que es impartido. Los estudiantes indican que existe mayor motivación al logro cuando tienen la posibilidad de acceder a contenidos más avanzados y novedosos, y que se relacionen con sus intereses e inquietudes personales. Esto es consistente con las características de los procesos de enseñanza apropiados para estudiantes sobresalientes descritos en la revisión de literatura.

- “Lenguaje, porque la profesora siempre nos enseña cosas... y dice que si nos portamos bien nos va a enseñar cosas de la universidad o del Liceo... y también la profesora de naturaleza porque... la profesora de naturaleza trae cosas de la universidad, libros así grandes... y con eso nos enseñó el aparato eh... el aparato digestivo”, (estudiante mujer, 14 años).
- “A mí me gusta Sociedad y Tecnología y Música, porque... en Sociedad me gusta qué fue lo que pasó antes en el mundo... y en Música me gusta tocar...”, (estudiante mujer, 10 años).

- “A mí me gustan los cuatro ramos... Naturaleza, Sociedad, Lenguaje y... también me gustan las otras cosas artísticas...”, (estudiante hombre, 10 años).
- “A mí me gusta Naturaleza y Sociedad porque me gusta la anatomía del cuerpo humano y lo que pasaba antes, con los antepasados...”, (estudiante hombre, 10 años).

Otro aspecto importante del contenido es la capacidad del docente de contextualizar los conocimientos, partiendo de la propia experiencia y realizando actividades prácticas, en suma, transformando en más significativo el aprendizaje para el estudiante.

- “También, lo mismo, jugando y dibujando, la otra vez ¿Te acordai cuando la profesora Gina? dijo ‘ah ya’, ¿sobre qué era?, sobre los nervios, nos hicieron un juego que teníamos que ir pasando sobre una cosita... hasta llegar a un punto fijo, hasta la profesora, es la electricidad que da el nervio, así no llego hasta ahí...”, (estudiantes, hombre 11 años).

Entre los factores que inciden directamente en la motivación escolar está la convicción del estudiante acerca de la importancia que tiene la educación en sus expectativas futuras, tanto académicas como profesionales. Si bien estas expectativas difieren entre Liceos Técnicos y Científico-Humanistas, y entre Escuelas que incluyen el desarrollo artístico dentro de su currículo y otras que no, los estudiantes son enfáticos en señalar que sus metas y expectativas futuras son uno de los principales motivadores escolares. En todos los casos se observa que el estudiante está dispuesto a asumir un rol activo, participe y responsable en la toma de decisiones frente a su propio aprendizaje.

- “Porque si el alumno quiere venir al Liceo a estudiar, a tener una profesión, trabajar...se lo propone, uno puede tener puras calificaciones buenas, pero otro que viene al liceo a puro hacer amigos, a molestar, a molestar a los profesores, a hacer desorden”, (estudiante hombre, 15 años).
- “Porque para la meta que nos proponen sobre las especialidades, para llegar al técnico profesional, la exigencia es muy alta, entonces ahí uno... la motivación, por ejemplo la mía, para entrar a la especialidad que yo quiero, los profesores me motivan, me motivan y me van colocando más metas y... yo creo que eso nos ayuda mucho...”, (estudiante hombre, 14 años).

Un aspecto valorado por los estudiantes es la capacidad del docente para realizar actividades dinámicas y novedosas que les permitan relacionar los contenidos que usualmente se imparten dentro de clases. Esto no sólo favorece su interés por el contenido, sino que también desarrolla la pasión por aprender.

- *Moderador:* ¿Pero qué es lo que a ustedes les hace levantarse en la mañana, así con ganas de venir al Colegio?

Estudiante: Divertirse en las clases, podría ser, aprender más y cosas divertidas con las que se relacione la clase, (estudiante mujer, 11 años).

En cuanto a las posibles amenazas relacionadas con un bajo nivel de motivación al logro, los estudiantes señalan mayor desmotivación cuando los contenidos impartidos en clases no son suficientes, ya sea en profundidad o extensión.

- *Estudiante:* A mí no me gusta venir los miércoles, porque siempre dan unas cosas súper aburridas porque hay puras clases cortas, y también pasan Tecnología que todo el día hablan y la profesora y nunca pasa materia... que todos están conversando... se juntan a la mesa y ponen bulla...

Moderador: Clases cortas... ¿Por qué clases cortas?

Estudiante: Porque hacemos una... es que el miércoles tenemos muchas... tenemos unas clases que son así como más rápidas, y hacemos poca materia, siempre pasa lo mismo el miércoles pero no sé... yo le llamo clase corta, (estudiante hombre, 10).

Estudiante: A mí también no me gusta porque a veces los profesores no pasan nada de materia, (estudiante hombre, 10).

Asimismo, debido a la habilidad de estos estudiantes para aprender con mayor velocidad, muchas veces consideran que los contenidos impartidos se encuentran repetidos, razón por la cual tienden a aburrirse, e incluso generar desorden dentro del aula de clases. Esto es explicado tanto por estudiantes, como por profesores, que señalan:

- “Sí... nos sirve para repasar y a veces igual uno se aburre porque como ya uno sabe la materia, es como que... como si hubiésemos repetido porque nos están volviendo a decir la materia de los años pasados”, (estudiante hombre, 14 años).
- “O puede ocurrir todo lo contrario, que se lo deja de lado y se dedica a hacer desorden, a molestar, porque aprende más rápido... entonces el niño que aprende más rápido es todo lo contrario, entonces genera desorden y a la vez porque el profesor se tiene que preocupar del resto de...” (profesora, 48 años).

De la misma forma en que el docente se convierte en figura clave en el proceso de motivación frente al aprendizaje, lo es también mermándola. Los estudiantes señalan que existen docentes que focalizan su atención en aspectos netamente disciplinarios, destacando lo negativo o generalizando las conductas de algunos estudiantes para referirse al grupo curso.

- *Estudiante:* Hay profesores que son muy estrictos, y a veces siendo tan estrictos, retan por cosas que...

Moderador: Por qué los retaron...

Estudiante: por disciplina... por ejemplo, en mi curso hay un compañero que siempre anda molestando o cosas así, y a veces a él lo molestan, pero lo retan a él, porque piensan que él... y eso lo encuentro como que na' que ver... (estudiante mujer, 14 años).

En este sentido se diferencian tres conceptos claves que los estudiantes identifican en los docentes: preferencias, prejuicios y predisposiciones.

Frente a las preferencias, los estudiantes señalan que los docentes tienden a trabajar más detenidamente y ofrecer mayor atención a aquellos estudiantes que cumplen con sus expectativas y demandas. Si bien los docentes señalan que esta es una práctica usual en ellos, optan por disminuir estas actitudes producto de las consecuencias que tiene para el estudiante, involucrado la reacción del grupo curso.

- *Estudiante:* Sí... y como que igual, por todo así... no... a veces uno ta' trabajando, y por cualquier cosa él... no sé de repente viene mas este (¿?) con algunos alumnos y pa todo es... esos alumnos...

Moderador: Mas este como...

Estudiante: Preferencias como con algunos alumnos... y los deja hacer cosas... y a las demás, no se po, están entrando a la sala, y les cierra la puerta, para que no entren... (estudiante mujer, 14 años).

- “Porque, ¿sabe qué se produce? Cuando tú tienes en la clase un niño al que le das demasiada atención, el niño dice, claro, es el preferido de la profe, entonces se

motiva otra situación, que dice ‘claro, a él no más le explica, a él no más le dice... a él no más le hace’ y como que el resto se siente... desplazado... sin tener esa intención, pero sucede... entonces a la larga, en vez de hacer un bien, está haciendo un daño porque ese niño después queda como marginado del grupo porque es el chiche de la profesora... entonces cuesta... a la edad de ellos, que son...”, (profesora, 49 años).

Con respecto a los prejuicios, los estudiantes señalan que otra conducta docente que merma directamente su motivación al logro dice relación con los comentarios o actitudes sostenidas en el tiempo producto de las primeras impresiones. Indican que estas impresiones afectan la relación docente-estudiante durante el transcurso del año y que, en la mayoría de las ocasiones, ésta no tiende a modificarse, aún cuando el estudiante intente mejorar su conducta.

- “ (...) lo más que te dicen, ‘si no erí pa esto, mejor ándate’, como que no te motivan a que tú lo hagas y puedas ver que tú si puedes hacer las cosas, es como si ya, mejor ándate, las puertas son grandes, así que mejor te vai”, (estudiante hombre, 14 años).
- “Igual en nuestro curso, por ejemplo, hay una profesora que nos toca su clase, por decirlo así, ella discrimina al alumno y le dice cosas, como decía recién mi compañero que ‘por qué no te vay’, ‘me caes mal’, ‘anda a jugar fútbol’, dice cosas así y de repente en las clases cuando uno queda con una duda, le pregunta po y le dice ‘lo siento yo ya expliqué, si hubiese puesto atención, hubieses entendido’ (...) y ella no le explica, porque en el principio él en su clase no se portaba bien, pero resulta que en un principio, mucha gente no se portaba”, (estudiante mujer, 15 años).
- “Yo creo que los profesores no deberían tener prejuicios con los alumnos, porque hay muchos profesores que son demasiados prejuiciosos con los alumnos y ellos se crean una imagen antes de conocerlo, y al final no se dedican a conocer cómo es el alumno en sus clases y es porque lo ven y dicen ‘ah, tiene cara de desordenado, ya lo meto en el grupo del desordenado y lo dejo ahí y no lo saco’ ”, (estudiante mujer, 15 años).

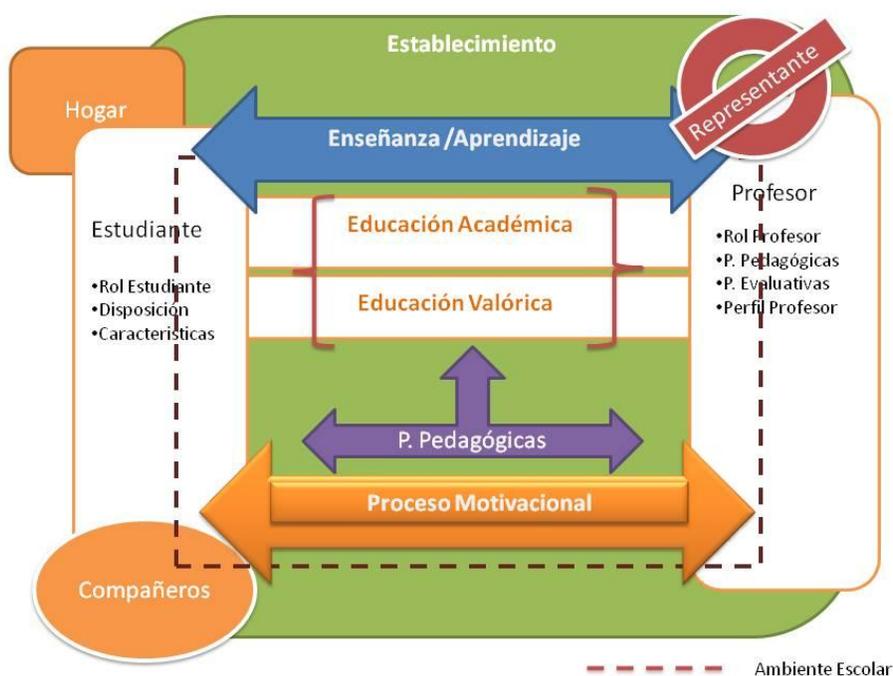
Ahora bien, estas conductas de algunos docentes generan que el estudiante perciba ciertos niveles de predisposición hacia ciertos compañeros o el grupo curso en sí y, aunque puede que el estudiante no se vea involucrado dentro de este proceso, indirectamente se ven afectados al observar esta dinámica dentro del aula.

- “Es que muchas veces se olvidan que por su forma de ser, pueden ser hirientes, fríos, pero son profesores, entonces si le tienen mala a un alumno, muchas veces no le intentan explicar, no le intentan ayudar... por su forma de ser o por sus actitudes, pero también le tienen que enseñar, porque son alumnos como el resto...”, (estudiante, mujer 14 años).
- “Si un niño es mal alumno y después cuando él quiere ser buen alumno y, por ejemplo... le cuesta una materia y el profesor se queda con la imagen de que el niño es un mal alumno, entonces como que es por eso que al profesor le da como lo mismo explicarle a ese alumno (...) entonces queda con la imagen mala, destacan todo lo malo... un niño hace algo bueno y no se lo destacan, entonces el niño se desmotiva y ya no lo quiere hacer porque le da lo mismo, si ya pa qué”, (estudiante mujer, 14 años).

Calidad del Aula

A través de los discursos de estudiantes y profesores se lograron diferenciar cinco aspectos principales que incidirían directamente en la calidad educativa de las aulas de clases: el Docente, el Estudiante, el Ambiente Escolar, la Gestión Directiva y el Contenido de los Aprendizajes. Estos aspectos se organizan de forma dinámica dentro del establecimiento y, dependiendo de cómo se relacionan entre ellos, se pueden diferenciar distintos niveles y aspectos de calidad dentro del establecimiento. Esta relación está ilustrada en la Figura 9, la cual muestra los elementos emergentes en los discursos y que, desde la perspectiva de docentes y estudiantes, inciden en la calidad del aula (niveles de desafío y significación, entre otros indicadores).

Figura 9
Elementos emergentes que inciden en la calidad del aula



Tal como se ha mencionado anteriormente, el Docente se posiciona como agente central educativo en las percepciones de los estudiantes y es su figura la que incidirá en las concepciones estudiantiles frente a aspectos motivacionales, académicos e incluso afectivos.

- “Se preocupa de nosotros también como personas, sus clases igual son súper dinámicas, porque nos toca igual en la mañana a la primera hora... y que el resto de la semana, hay varios niños que están así a la primera hora con hartos sueño, y dicen ‘que aburrido, toca esto’, pero ella así como que le saca las ganas de adentro, de ‘ya vengan y aprendan’, y se pasea por toda la sala, explica, si no entienden, explica de nuevo, hace mapas conceptuales, y siempre dice ‘la idea mía, no es joder a los alumnos, es que aprendan’... y siempre igual nos da posibilidades de estar bien preparados para las pruebas, de que no lleguemos en blanco con dos o tres conceptos, si no que el 90% de los conceptos, por último... y siempre está preocupada del curso en general...”, (estudiante mujer, 15 años).

- “Bueno en realidad... el profesor se convierte en una suerte de orientador también... tiene que tener la capacidad de visualizar todo y estar abierto a todo lo que pasa... tienen que estar súper atento a todo... de repente a mí me ha pasado que se han presentado problemáticas dentro de la sala de clases, ajenos a la materia, ajeno a lo que yo enseño y yo, de repente, siento que es mucho más importante darle solución a ese problema que... que la clase misma... porque son cosas atingentes... porque a lo mejor para nosotros son cosas tan pequeñas... pero para ellos, a esa edad es algo tan grande... y que en realidad ellos necesitan solución urgente, porque ellos están gritando de alguna forma, que los ayuden, que los escuchen, que los apoyen... y muchas veces pasa que en su casa no encuentran eso y lo encuentran acá... entonces uno tiene que estar abierto a todo ese tipo de situaciones...”, (profesora, 30 años).

Profesores y estudiantes señalan que existen un grupo de características personales y pedagógicas que rodean a la figura docente. Estas características son explicadas como factores claves que influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje. Estas características son organizadas en cuatro grandes dimensiones: a) Motivacionales, b) Académicas, c) Pedagógicas y d) Afectivas.

Los docentes señalan la importancia que tiene la motivación del profesor a la hora de realizar las clases, si bien son autocríticos al referir que no siempre lo logran debido a problemáticas personales y que usualmente sus estados de ánimo contagian a los estudiantes. Esto es confirmado por los estudiantes, quienes indican la relevancia que tiene para ellos ver al profesor no sólo motivado por enseñar, sino capaz de disfrutar el proceso.

- “(...) Porque de repente uno, ¡claro!, uno también es humano, también no todos los días son iguales, entonces no falta el problema que a lo mejor uno tiene, un problema personal, que se yo, y uno, ¡claro!, uno entra a la escuela y te ponen la sonrisa y entras a tu sala y por más que tú te pongas la sonrisa, no es la misma que tenias ayer quizás... quizás no es la misma motivación”, (profesora, 27 años).
- “También los niños te conocen porque te perciben... perciben que tu andas enferma... perciben que tú andas idiota...”, (profesora, 39 años).
- “Yo creo que esa es la base, porque uno puede tener mucho conocimiento, puede tener todo, pero si no tiene la motivación no te sirve de nada, yo creo que la base es ser motivador”, (profesora, 57 años).
- “Este trabajo es pasional...”, (profesora, 52 años).
- “Eh, uno con la profesora, se siente bien, se siente cómodo con ella, porque ella tiene la capacidad de ver, de hartos puntos de vista a las personas...”, (estudiante mujer, 14 años).
- “Además, cuando entra a la sala, entra como, feliz. Entonces uno ¡la ve!, y dice ‘ah bueno, entró’... es como todo al revés, como por ejemplo con la profesora Nelly, entra y todos así calladitos... como que entra pesá al tiro...”, (estudiante mujer, 15 años).

En términos académicos, los docentes señalan la importancia de constantemente actualizar los conocimientos que deben impartir, ya sea en cuanto a contenidos o en herramientas que le faciliten llegar al estudiante. Son autocríticos al referir que es su deber como docentes avanzar en conjunto con las nuevas demandas de los estudiantes de hoy en

día, destacando la gran ventaja que tienen los profesores jóvenes para llegar de mejor manera al estudiante.

- *Profesor:* “Nosotros estamos inmersos en el medio social también, también nos dejamos ganar por todos estos valores que hoy en día... digamos... una persona, por ejemplo, uno de mi edad u otros colegas que tengan mi edad, no sacaría nada con haberse quedado en el pasado, tenemos que estar... digamos...”, (profesor, 61 años).
- *Profesora:*Actualizado... (profesora, 39 años).
- *Profesor:* ¡Claro!, siguiendo los mismos patrones que hoy en día están... yo veo, incluso, a los colegas jóvenes, muchos de ellos hablan como los niños también... para... digamos... tener mayor llegada, mejor comunicación con los niños, ellos adoptan los mismos giros del idioma, se visten incluso como los niños, ya... y actúan como ellos, y tienen mayor llegada también con los niños, porque se sienten identificados con una persona más actualizada... más actual... más cercana, ¡claro!... transmiten lo mismo”, (profesor, 61 años).

Ahora bien, los profesores valoran la formación docente, mas señalan que en términos académicos es débil en relación al manejo de la diversidad, por lo cual gran parte de ese aprendizaje ha tenido que resultar de la proactividad de ellos mismos.

- “Trabajar con la diversidad...”, (profesora, 54 años).
- “(...) A trabajar con diversidades, nadie nos educó para ser profesores de diversidad, entonces eso ha sido... un aprendizaje propio para nosotros y de intercambio... que haces tú, que haces tú, y ya, apliquemos, tratemos, pero nadie nos guía, nadie nos dice, ni tampoco hay una preocupación, digamos, del sistema por reeducar al profesor para enfrentar a estos nuevos niños”, (profesora, 39 años).

En la dimensión del ámbito pedagógico se pueden encontrar elementos asociados a las estrategias, prácticas y metodologías que utilizan los docentes para impartir y evaluar los conocimientos. Estudiantes y profesores manifiestan la importancia de saber cómo transmitir los conocimientos, y aunque no existe un consenso general en cómo actuar en este punto, hay un acuerdo frente al predominio de estrategias constructivistas y significativas versus paradigmas más instructivos y conductuales.

- “Por ejemplo, los procesos de aprendizaje, lo mismo, nosotros para poder ocupar o para poder insertar un nuevo contenido yo los reestructuro a conocimientos previos que ellos ya tengan de su vida real, o su entorno cotidiano... lenguaje, ejemplos, materiales... para poder captar la atención o sino no, no puedo, sobre todo que es como etérea en el fondo, (...) entonces tengo que remontarme a cosas quizás más cercana a ellos y reales para poder captar la atención y que pueda lograr los contenidos”, (profesora, 39 años).

Ejemplos de esto, se pueden encontrar en estrategias orientadas a convertir al estudiante en agente activo y partícipe de su propio aprendizaje, donde se les ofrece la posibilidad de conocer realidades y trabajar directamente en espacios especializados, contextualizando los conocimientos y tomando en cuenta sus intereses. Si bien se señala la dificultad de este tipo de estrategias en cursos sobre 40 estudiantes, los mismos docentes explican que no es imposible.

- “(...) es un desafío porque nosotros tenemos que tratar de conectar la materia que nosotros estamos impartiendo con los intereses que tienen los niños... los niños están cambiando vertiginosamente y sus intereses son a veces lejanos a la materia

que estamos nosotros pasando... por lo tanto, constantemente tenemos que estar pensando en pro de desafiar al niño, tratando de conectarlo con la materia que estamos trabajando... es como “encantarlo” de alguna manera... quizás enganchando nuestra materia con las vivencias personales... o con las vivencias sociales que ellos tienen a su alrededor... y a veces ellos van generando actividades donde van vinculando la materia que uno trata con las vivencias que ellos tienen a diario, y a veces salen cosas muy bonitas en el aula (...) ellos van, además de incorporando la materia teórica... incorporando sus propias vivencias... entonces es una tarea, una labor, en la que nosotros tenemos que engancharlos, conectarlos, encantarlos, con sus vivencias y también con la materia...”, (profesora, 50 años).

Un aspecto importante dentro del ámbito pedagógico, según mencionan los docentes, es la comprensión y distinción del proceso enseñanza/aprendizaje. Destacan que si bien fueron formados bajo el estamento de enseñanza donde la principal labor educativa estaba asociada a la figura del docente, actualmente se deben considerar aspectos más focalizados en el estudiante.

- “Bueno, quiero decir algo, cuando yo estudié, hace ya bastantes años, siempre se nos habló de la enseñanza, más que del aprendizaje, que nosotros teníamos que ser, ¿no cierto?, buenos profesores; nosotros teníamos que tener las estrategias, las metodologías para que los niños pudiesen aprender, pero que lo más importante era la enseñanza, cómo nosotros impartíamos nuestros conocimientos... y con el transcurso del tiempo, yo me fui dando cuenta que eso no era tan valioso, de que más importante era lo que los niños podían hacer, realizar, dentro de la sala de clases, y lo que yo podía detectar en ellos, en cuanto a su comprensión, en cuanto al conocimiento, en cuanto al entendimiento que ellos tenían en ese instante, en ese momento...”, (profesora, 47 años).

Finalmente, en el ámbito afectivo, tanto docentes como estudiantes estiman que es un factor clave asociado al aprendizaje. Los estudiantes son enfáticos al resaltar que la preocupación del docente frente a las problemáticas estudiantiles, logran cautivar e incitar al alumnado en el ámbito educativo.

- “También, yo creo que lo que es importante en un profesor para que el alumno se interese... es hacerles sentir que son personas... no que son alumnos, un lugar más en el aula... sino que son personas individuales e importantes de... como son todos los demás... eso, porque muchas veces como dicen aquí los colegas, es porque son carentes de afecto también... de un ‘qué te pasa, cómo estás, buenos días’, uno le entrega el afecto, les hace sentir a sus niños que son personas... se entregan como corderitos...”, (profesora, 52 años).
- “Hay profesores que son amigos, más que profesores son amigos, si tenía un problema ‘mira ven, conversémoslo, en qué te puedo ayudar, si te puedo aconsejar’ como el profesor Eduardo, que es de Laboratorio, como que siempre está pendiente de tí, si tú bajai tu nota, ‘qué es lo que te pasa, tienes algún problema, tu familia o tu polola...’ entonces como que eso... es como que más que un profesor, es un amigo...”, (estudiante hombre, 15 años).

Otro agente importante que afecta directamente la calidad del aula, es el rol que debe cumplir el estudiante frente al establecimiento y en su propio proceso educativo. Docentes y estudiantes señalan que en ocasiones existen factores externos al establecimiento que afectan la participación y disposición del estudiantado, como aspectos familiares y amistades, entre otros.

- *Estudiante:* “(...) yo creo que va más por problemas que tenemos fuera del liceo, pero, aunque sea yo, dentro del Liceo no tengo problemas... (estudiante mujer, 15 años).

Moderador: ya...

Estudiante: Yo sí he tenido problemas dentro del Liceo, pero... nunca me he sentido desmotivado así como para no venir a clases... como lo mismo que dice la... es más que nada por problemas que uno tiene afuera que se desmotiva para no venir a clases, nunca así como tener un problema como para no venir”, (estudiante hombre, 14 años).

Los estudiantes señalan que otro aspecto importante es el respeto que deben tener frente al establecimiento y los docentes. Reconocen que si bien su rol de estudiante conlleva el obtener altas calificaciones, también señalan que actitudes como disciplina, compañerismo y responsabilidad son igualmente importantes.

- “Que por ejemplo hay niños que tienen puros sietes, pero mirándolos en persona, humanamente son un desastre y ahí, los profesores básicamente, y otros alumnos dicen ‘ay, que buen estudiante y tiene puros sietes’, pero si uno lo mira por el otro lado, ese niño, por ejemplo, no participa, no ayuda a los demás, no está preocupado de cómo se siente el curso, cómo está el compañero de al lado, si él lo puede ayudar... solamente se cierran en ellos, sacarse sietes y ya...”, (Estudiante hombre, 15 años).
- “Son buenos estudiantes académicamente, pero por valores y como persona, no son tan buenas personas porque no ayudan, no apoyan, yo tengo compañeros así”, (estudiante hombre, 15 años).

Por otra parte, los docentes mencionan que los estudiantes debiesen tener un interés y motivación intrínseca por el aprendizaje, que debe contar con las ganas de aprender, aunque no desconocen que gran parte de la motivación debe venir de la figura del docente.

- “Que esté disfrutando lo que hace... ¡Que lo disfrute! Que tenga hábito, que lo haga ¡innato!”, (profesora, 45 años).
- “¡Que disfrute, que se identifique con las cosas! ¡Que es responsable, trabajador, trae sus cosas! No significa que tiene más o menos dinero...”, (profesora, 54 años).
- “Ni tampoco que sea una.... Sino que uno note que hay un esfuerzo...”, (profesor, 28 años).
- “Sus ojos lo indican, ¿cierto?, que le gusta...”, (profesora, 54 años).

Otro elemento identificado es el ambiente escolar, el cual es entendido como las condiciones establecidas y generadas por docentes y el establecimiento, que facilitan el proceso educativo. Al respecto, los profesores señalan que este ambiente debe considerar dos aristas, por un lado la labor académica y educativa y, por otro, generar instancias en las cuales todos los agentes involucrados puedan sentirse en confianza, fomentando las relaciones humanas. Esto favorece el sentido de ajuste del estudiante y su disposición frente al proceso educativo.

- “(...) y el Liceo es un colegio diferente, es un colegio que... en donde su fuerte, yo creo que está en las relaciones humanas, en donde existe mucha convivencia, hay mucho diálogo, hay mucho de la relación, no tanto docente-alumno, ni docente-docente, sino que se empiezan a crear lazos de amistad... quizás uno no podría hablar de la amistad de profesor a alumno, pero si se... con algunos, con mayor énfasis que en otros, pero se llega al diálogo, aquí existe mucho el diálogo, mucho

compañerismo, mucha amistad, se da el hecho del tocar, en el buen sentido de la palabra, pero... eso es irradiado”, (profesor hombre, 54 años).

Un factor que tiene directa relación con el ambiente escolar es la gestión directiva, es decir, un grupo directivo preocupado, ordenado y que inspire respeto y confianza, así como también facilidades para el desarrollo de un clima escolar de respeto y aprendizaje. Esto no es sólo importante, sino que es valorado por el grupo de profesores y asociado con los resultados obtenidos por la institución.

- “(...) es verdad que todo depende de la persona que está como cabeza de colegio... el director... él nos da esa confianza para que nosotros podamos desarrollarnos como familia, porque él, durante el poco tiempo que yo llevo trabajando, él todos los días va a la sala de profesores, y va... y motiva... y nos da el ‘vamos’... y entrega las informaciones, siempre estamos nosotros en constante información, no de terceros ni de segundos sino que él directamente va a decir ‘buenos días colegas, cómo estamos, hoy día hay que hacer esto’ (...) sino que somos todos una familia... todos comprometidos con todos... y eso yo creo que es la base importante en un colegio... que todos somos unidos y los problemas se tratan de solucionar, todos por igual, todos se comprometen, nadie le hace el quite a nada... y eso viene desde la cabeza que es el director...”, (profesora, 52 años).
- “Y eso se ve reflejado también en los resultados, a razón de lo mismo de que, más que profesores y alumnos, parecemos más una familia... que existe una confianza entre nosotros como colegas y en los alumnos en nosotros... eso hace que ellos tengan mejores resultados en todo lo que es clases... todo lo que es la parte cuantitativa que es calificaciones, partes artísticas, y es por eso también que nosotros para afuera nos vemos como... muchos creen que nosotros somos un colegio subvencionado”, (profesor, 28 años).

Finalmente, uno de los factores destacados tanto en docentes como estudiantes, al momento de hablar de calidad de aula, es el contenido. Como se menciona previamente, los estudiantes consideran que el contenido es uno de los principales motivadores y los docentes coinciden con esto al momento de referirse a aspectos de calidad escolar. Un contenido desafiante, contextualizado y diferenciado, facilitaría el interés del estudiante, así como también su logro académico.

- “Lo otro también es ofrecerles desafíos... que el niño vea que lo que está haciendo va a tener una cierta utilidad, aunque a veces no lo relaciona, no sé... el... las matemáticas de repente son muy frías, ellos dicen ‘para qué estudiar matemática’, si no lo ve en el entorno, entonces ahí uno tiene que decirle ‘bueno, si vas a hacer tal cosa...’ a lo mejor, lo formal, no es lo real, pero después haces un análisis en que lo que esa situación se traspasa con este contenido, se relacionan, entonces el niño dice ‘Ah, por ahí va la cosa’...”, (profesora, 49 años).

Concepciones de Talento

Según lo indicado por los docentes, no existe una idea clara y compartida respecto a las características centrales que presentan los estudiantes con talento, encontrándose diferencias entre las concepciones por comunas. Al parecer, donde existe un programa de enriquecimiento para estudiantes talentosos, la inclusión del término “talento académico” es más frecuente dentro del lenguaje escolar. Esto se hizo evidente durante los dos seminarios regionales realizados en Antofagasta y Calama (mesas redondas).

Sin embargo, la mayoría de los docentes señala como características principales la existencia de una habilidad, capacidad, destreza o inteligencia superior, que puede darse en un área específica o de forma global.

- “Sería una capacidad personal destinada con un propósito específico, por ejemplo, un alumno que tenga talento para cantar, entonces se sobresale del resto, y en todos... en todos los cursos hay... hay algunos que cantan, todos... más, menos... dentro de un promedio, pero de repente hay alguien que sobresale”, (profesor, 55 años).
- “Hay distintos tipos de talentos, yo creo...habilidades, destrezas... eh... como dijo el profesor... un talento, algunos tienen talento, más bien una inteligencia, una inteligencia tanto del lenguaje, uno tiene la inteligencia matemática, otros la inteligencia... eh... física, motriz podríamos decir”, (profesor, 25 años).

Otra de las características que presentan los estudiantes talentosos, de acuerdo a los docentes, es su velocidad de aprendizaje. Además, admiten que el aprender más rápido implica mayores demandas hacia ellos, especialmente cuando algunos estudiantes sobresalientes no logran entender el ritmo del resto de sus compañeros. Por esta razón, si el docente no es capaz de sopesar esta demanda, el estudiante talentoso termina aburriéndose o generando desorden dentro del aula de clases.

- “O puede ocurrir todo lo contrario, que se lo deja de lado, y se dedica a hacer desorden, a molestar, porque aprende más rápido... entonces el niño que aprende más rápido es todo lo contrario, entonces genera desorden y a la vez porque el profesor se tiene que preocupar del resto de... del curso...”, (profesora, 51 años).
- “Del resto que le cuesta... y muchas veces ese niño talentoso, no entiende que hay compañeros que le cuesta... porque ellos son muy rápidos... son demasiado rápidos y nacieron así... o sea, Diosito los premió así... entonces ese es un... problema grande...”, (profesora, 51 años).

Los docentes también indican que los estudiantes talentosos no necesariamente son aquellos que obtienen las mejores calificaciones, sino que son factores motivacionales los que inciden en la obtención de altos o bajos logros académicos.

- “El alumno con talento no necesariamente es el que tiene las mejores notas... eso lo tengo claro, y no sé si mis colegas compartirán mi opinión... a veces un niño talentoso no está motivado, y ¿cuándo se motiva?, cuando ve que sino estudia no va a aprobar la asignatura... un niño con talento es aquél que con una explicación le basta y le sobra y es capaz de entregarle después ese conocimiento a sus compañeros...”, (profesor, 49 años).

Un aspecto relevante mencionado por los docentes, es la responsabilidad que tienen ellos al momento de reconocer y trabajar con estos estudiantes. Si bien indican que aún con estudiantes identificados como talentosos se les dificulta su labor, existe preocupación por aquellos estudiantes que siendo talentosos, no son visualizados dentro del aula de clases. Esto es explicado por posibles características personales del estudiante, como la timidez o el miedo a que el resto de sus compañeros se burlen de él.

- “Lo que tú preguntas... que uno puede atender... al alumno que se atreve... pero pasa desapercibido el alumno que no se atreve...”, (profesor, 31 años).
- “El tímido...”, (profesora, 50 años).
- “El tímido, porque el niño que tuvo necesidades de conocer, te va a buscar, entonces tú vas a estar con él, y de repente dentro de todo el grupo van a haber

niños que no van a poder lograr... digamos, ser más talentosos en algo, porque tú no te vas dar cuenta... porque le niño no se hace notar”, (profesor, 31 años).

- *Profesor:* “Muchas veces el medio hace que esas capacidades que se podrían desarrollar no se desarrollen... porque yo he notado que hay niños que saben, o quieren preguntar, pero no se atreven, o quieren avanzar pero no se atreven... y es por qué... porque por el medio”, (profesor, 57 años).

Moderador: ¿Entendiendo el medio como qué?

Profesor: El curso, claro, porque si el niño se destaca más, no cierto, que su compañero, a lo mejor lo van a molestar...”, (profesor, 57 años).

Existe un consenso entre los profesores, respecto a la posibilidad de desarrollar el talento, si bien explican que existe un potencial innato inherente en el estudiante. Más aún, existe acuerdo al argumentar que éste puede ser desarrollado dentro del aula de clases.

- “Es algo innato, yo creo que es algo innato que nace... que nace siempre, y nosotros los profesores apoyamos al refuerzo. (...) Yo decía que, en ese sentido, estamos nosotros pa’ apoyar ese... pa’ potenciar ese talento de los niños”, (profesor, 57 años).
- “Para mí es un talento que se puede desarrollar en el tiempo, independiente de la disciplina que pueda tomar éste... o la dirección que pueda tomar ésta... éste talento, creo que si se puede desarrollar y potenciarlo”, (profesor, 31 años).

Al referirse a las estrategias que los docentes utilizan para trabajar con estudiantes sobresalientes, un gran número de ellos opta por usarlos como tutores, modelos o guías que apoyen al profesor con los estudiantes que tienen un ritmo de aprendizaje más lento. Si bien este tipo de estrategias empodera al estudiante sobresaliente respecto a su grupo curso y en su proceso educativo, no logra desarrollar su potencial, ni satisfacer las necesidades educativas que en ese momento el estudiante requiere.

- “Son súper destacados en varios aspectos y uno los toma como ejemplo, en el sentido de ‘si él lo puede hacer, ¿por qué tú no?’... ‘si a él le sale todo bien, por qué tú no lo puedes hacer’ (...) y dejarlos como jefes también, ellos no lo saben, de grupo, o apoyando también la labor del docente... y estos chicos que tienen ciertas habilidades, apoyan a los compañeros y los compañeros, a lo mejor los aprendizajes son más significativos... escuchar a los de él, que a lo mejor uno que se preparó y buscó información, que de repente como que no lo pescan mucho, pero a sus compañeros sí...”, (profesor, 31 años).
- “Pero yo ahí yo pienso que uno no potencia al talento, uno los usa a ellos como espejo para los demás compañeros... lo que yo entiendo de esta pregunta es ¿cómo uno potencia el talento? Lo que yo veo y entiendo a lo que apunta esto es a cómo ocupamos nosotros a estos talentosos para incentivar al resto... pero siempre el talentoso va a ser como espejo para compararlo, para decirlo de cierta forma, para tener un techo y va a ser difícil que pueda potenciarlo más... porque o si no, va en desmedro de los demás...”, (profesor, 49 años).

A pesar de considerar que dentro del aula se puede desarrollar el talento, los docentes mencionan que es en el espacio de las academias donde los estudiantes pueden profundizar más sus intereses y habilidades, lo que las transforma en un territorio fértil para el desarrollo del talento, pero no el único que debe existir dentro del establecimiento.

- *Moderador:* ¿Cuáles son las herramientas que tiene el liceo para que los chicos que tienen estos talentos, cierto, no los pierdan...?

Profesora: Hay 33 academias... (profesora, 49 años).

Profesora: Sí, hay varias academias, entonces los niños pueden ir yendo según sus aptitudes y destrezas... buscan su academia... (profesora, 54 años).

Profesor: Pero ahí va también la motivación que tienen los chiquillos, por ejemplo, y para eso existen otras instancias (...) para generar instancias de participación o bien aprendiendo un poco más de ciencias, específicamente química, pero va en... en la... hay algunas instancias que están creadas para eso... (profesor, 28 años).

Concepciones Pedagógicas

Al indagar en las concepciones que tienen los docentes frente a la educación, se diferenciaron dos aspectos claves: la educación como desarrollo integral del estudiante y, la educación como agente de cambio.

Al referirse a la educación como desarrollo integral del estudiante, los docentes son enfáticos en destacar la importancia del proceso educativo acompañado del hogar, pues este desarrollo integral implica una educación académica y una valórica. De todos modos, en esta dimensión confieren una gran importancia al rol del docente.

- “Para mí educar es formar personas integrales, es decir, no solamente en el área del conocimiento, sino en el área de ser una buena persona... de ser un aporte en la sociedad... y también es llevar de la mano al niño... en el camino del saber... fortalecer sus habilidades y potencialidades...”, (profesora, 54 años).

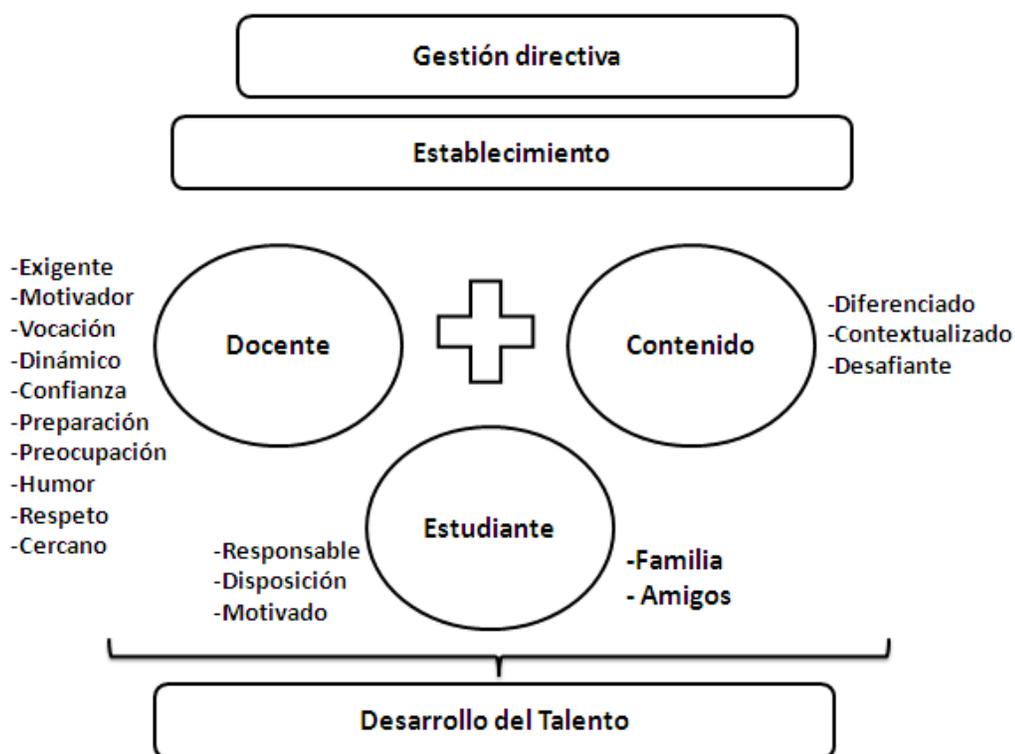
En cuanto a la educación como agente de cambio, los docentes señalan la importancia que tiene el proceso educativo en su desarrollo vital, tanto en el ámbito personal como profesional. También se indica cómo la educación incide en el ámbito familiar como agente de cambio social. Estas concepciones permiten considerar la importancia del proceso educativo, extendiendo su impacto a gran parte del contexto personal del estudiante.

- “Para mí educar, es entregar herramientas, entregar herramientas para que los niños se sepan desenvolver en el futuro... no solamente, uno entrega los contenidos para que..., si bien es porque es lo establecido, pero uno lo entrega para que ellos después lo puedan desarrollar y canalizar en otras áreas, por el resto de su vida...”, (profesor, 47 años).
- “Que puedan transmitirlo a su entorno, no sólo a su familia, que logren una preparación, que logren enfrentar desafíos, que logren satisfacciones personales, por muy pequeñas que sean y que ellas le den en aliciente para seguir con sus hijos, los amigos y con su entorno... o sea no sólo educar con el conocimiento que nosotros entregamos en el aula...”, (profesor, 31 años).

Prácticas de Aula y Agentes Educativos

A partir de los resultados del grupo focal fue posible identificar los elementos más importantes involucrados en el proceso de desarrollo del talento, asociados a aulas conducentes a un buen ajuste académico para estudiantes sobresalientes. Estos son descritos en la Figura 10. Es importante señalar que durante la fase cuantitativa no fue posible capturar información sobre la relación entre las prácticas de aula y los niveles de ajuste escolar de los estudiantes sobresalientes, dada la baja variabilidad en las respuestas docente a las encuestas. Sin embargo, la fase cualitativa permitió extraer información valiosa en este aspecto, la cual debe ser profundizada en futuras investigaciones.

Figura 10
Características emergentes de elementos
involucrados en el desarrollo del talento en el aula regular



Adicionalmente, la Figura 11 sintetiza los elementos que emergieron alrededor de las características de las prácticas de aula que, tanto docentes como estudiantes, encuentran que están más asociadas al desarrollo de talento y conducen a un buen ajuste escolar (en el sentido desarrollado en este estudio). Es importante resaltar que las características identificadas son consistentes con las enunciadas por Renzulli (2005b) y las planteadas por Gentry y Mann (2008).

Figura 11
Características de prácticas de aula asociadas
al desarrollo del talento en el aula regular



En resumen

A partir de la información recolectada en los grupos focales se hace evidente que los estudiantes sobresalientes se encuentran “adaptados” o a gusto en los establecimientos en los que estudian. Sin embargo, también se manifiesta que, en términos del desarrollo de su potencial, los establecimientos para ellos no son desafiantes y enriquecedores. Esto supone una amenaza importante, pues las necesidades educativas de dichos estudiantes pueden pasar desapercibidas ya que no se evidenciarán en incomodidad con la institución, sino en normalización frente al potencial académico.

Es necesario rescatar que, a la luz de los resultados, el docente se constituye en el agente más importante en el proceso de desarrollo del talento del estudiante, pues personifica todo lo que representa la escuela y el sistema educativo. Adicionalmente, se observa que prácticas de aula que permiten al estudiante ser co-responsable de su proceso educativo, que articulan altos niveles de desafío y significación, y reconocen el potencial de los estudiantes, tienden a ser más valoradas por los estudiantes del “pool de estudiantes sobresalientes”.

4. Análisis de Mesas de Trabajo Seminario Regional de Talento

Para cerrar el proceso investigativo se realizaron dos Seminarios-Foros, en los cuales se presentaron los resultados descritos previamente a docentes pertenecientes a establecimientos de Antofagasta y Calama. Dichos docentes, en su gran mayoría pertenecían a establecimientos participantes en el estudio, pero también concurren docentes municipales de otros establecimientos de ambas ciudades. Los docentes y directivos participantes fueron aproximadamente 130 (80 de Antofagasta y 50 de Calama).

Durante el primer día de seminario se presentaron los resultados del “Proyecto Educativo Institucional (PEI)”, las “Características del pool de estudiantes sobresalientes” y el “Ajuste Escolar”. En el segundo día se presentaron los resultados acerca de “Prácticas de aula”.

Posterior a la presentación de resultados se generaron mesas de trabajo y discusión plenaria, con el objetivo de analizar las concepciones y características de los estudiantes sobresalientes. Durante el segundo día, el diálogo se centró en las acciones que los diferentes agentes deberían abordar a corto, mediano y largo plazo. A partir de estos planteamientos se construyó lo que en este estudio se denomina la “Agenda de Trabajo Regional para Estudiantes Sobresalientes”.

Mitos y concepciones de Talento

Para iniciar las mesas de trabajo del primer día de seminario se pidió a cada docente que describiera al estudiante que hubiera conocido y que considerara sobresaliente en virtud de su talento académico. Gracias a este ejercicio fue posible identificar los preconceptos de los participantes, así como algunos mitos frente al talento académico.

El primer aspecto que emergió fue la idea que, dado que los establecimientos municipales atienden estudiantes en riesgo socioeconómico, no era posible encontrar en ellos estudiantes sobresalientes.

El segundo mito que se hizo evidente fue que los estudiantes sobresalientes tienden a ser, en su mayoría, varones. Aproximadamente, el 70% de los casos descritos en el seminario de Antofagasta hacían referencia a hombres y sólo un 30% a mujeres.

Al observar los atributos utilizados para describir estudiantes sobresalientes, se pudo evidenciar que entre los docentes existe la tendencia a asociar al estudiante aplicado con el estudiante sobresaliente. Es así como estudiantes que no cumplen con esta característica tienden a no ser nominados por estos docentes como estudiantes sobresalientes.

Adicionalmente, en algunos casos se pudo observar cómo los ejemplos estaban sesgados por estereotipos, como el o la estudiante “mateo(a)”, caracterizado por atributos como sobrepeso, uso de lentes y ropa formal.

Entre las características utilizadas para describir a los estudiantes sobresalientes se encontraron atributos multidimensionales, no sólo restringidos al aspecto cognitivo, sino también a motivacionales, socio-afectivos, conductuales y de personalidad. La Tabla 26 ilustra las características utilizadas, en la cual cabe hacer notar las inconsistencias presentes en algunos de los indicadores (por ejemplo Inquieto vs Tranquilo) y la presencia de indicadores que no son exclusivos de los estudiantes sobresalientes, sino que podrían caracterizar a cualquier tipo de estudiante (resiliencia).

Es importante señalar que al igual que en el caso de los investigadores y sus concepciones explícitas sobre estudiantes sobresalientes, no se evidenció un acuerdo en las

concepciones de los participantes a los seminarios. Es así como un primer paso para poder desarrollar políticas educativas en esta área es alcanzar un consenso sobre lo que se va a llamar estudiante sobresaliente y, en caso que no exista un consenso, se hace necesario explicitar la concepción y definición desde la cual se van a abordar los programas para estudiantes sobresalientes a nivel de establecimiento, y nación.

Tabla 26
Características emergentes de los casos

Tipo de Atributo	Característica incluida en el caso
Cognitiva	Habilidad intelectual sobre el promedio, Curiosidad, Precocidad , Pensamiento analítico, Habilidad elevada en varias aéreas del conocimiento, Alta capacidad de resolución de problemas, Agilidad mental, Talento focalizado, Pensamiento Crítico
Socio-afectiva	Solidaridad, Empático, Baja tolerancia a la frustración, Sensible, Íntegro, Resiliente
Motivacional	Dispuesto a tomar desafíos, Alta motivación, Alto interés por aprender, Participativo, Orientación a la tarea
Comportamental	Inquieto, Tranquilo, Activo, Callado, Participativo, Responsable, Colaborador, Liderazgo
Personalidad	Testarudo, Crítico, Perseverante, Introverso, Constante, Alegre

Al explorar, en las mesas de trabajo, las razones por las cuales es importante generar alternativas educativas para estudiantes sobresalientes, se hicieron evidentes los argumentos presentados en la Tabla 27. Dichos argumentos son coherentes con los presentados por investigadores en el área de talento, descritos en el capítulo “Contextualización y Antecedentes” de este estudio. Es importante resaltar que los niveles de elaboración de los argumentos docentes son bajos y, que es necesario fortalecerlos si se quiere desarrollar conciencia real de la importancia de atender a dicha población.

Tabla 27
Justificación subyacente al desarrollo de programas y estrategias para el desarrollo de talentos

Justificación	Argumento
Desarrollo del capital humano y cultural de la sociedad	Escaso capital humano Escaso capital económico Formación de líderes
Mejoramiento del Sistema Educativo (Calidad)	Para potenciar el sistema nivelador y mediocre Porque se nivela para abajo Para beneficio de la institución Aumenta el prestigio del establecimiento Para bajar la deserción

Desarrollo de las capacidades individuales del estudiante sobresaliente	Para que no se pierdan sus talentos Para potenciar sus capacidades específicas Para potenciar el talento Para desarrollar su potencial y habilidades desde pequeños “Para que los alumnos que corran, vuelen”
Desarrollo socioemocional- integral	Para fortalecer el desarrollo integral de los niños Contribuye a la autoestima Para motivarlos a estar en clases Motivación a otros niños Para que sean aceptados en el medio que los rodea Mejorar calidad de la educación y grupo curso Para que los alumnos talentosos se motiven a superarse Porque los alumnos se aburren
Equidad y Diversidad	Para dar la oportunidad a aquellos que no se las dan Por la igualdad y equidad, ya que se excluyen a los talentos Porque no todas las escuelas están preparadas Porque hay una población que no se atiende y que lo necesita Oportunidades para solventar las necesidades de los talentos académicos Para tener opciones académicas para los talentos

Acciones propuestas

A partir del trabajo realizado en el segundo día de mesas de trabajo, fue posible identificar acciones prioritarias a realizar por parte de los diferentes agentes involucrados en los procesos educativos. Las acciones a corto plazo se centran alrededor de la consolidación de redes de docentes y establecimientos orientados al trabajo en el área de desarrollo del talento y educación de estudiantes sobresalientes. Las acciones a mediano plazo se orientan al proceso de formación y actualización docente, así como a la implementación de programas y alternativas de atención al interior de los establecimientos.

En general, las acciones propuestas en Antofagasta y Calama son similares, pero difieren al momento de identificar al agente que podría liderar el proceso. Dado que en Antofagasta existe el Programa DeLTA-UCN, se concibe a la Universidad Católica del Norte como el motor orientador de las acciones en el área de desarrollo del talento y educación de estudiantes sobresalientes. En contraste, en Calama, donde no existe dicho precedente, las acciones tienden visualizarse lideradas por la propia dirección provincial y corporación regional. En este caso, el rol del Programa DeLTA-UCN se focaliza en el acompañamiento de dicho proceso. La Tabla 28 resume las acciones a mediano y largo plazo propuesta por los participantes en las mesas de trabajo.

Es importante señalar que estas acciones y lineamientos son posibles de extrapolar al ámbito regional y nacional, considerando el involucramiento de las Unidades Educativas, las Corporaciones Municipales, Direcciones Provinciales y el Ministerio de Educación.

Tabla 28
Propuesta de Agenda y Lineamientos de Acción

Corto Plazo
Establecimientos, Direcciones, Corporaciones y Programa de Talentos
<ul style="list-style-type: none"> • Creación de una Red de docentes en torno a la educación de talentos y su desarrollo • Implementación de espacios de reunión, trabajo y debate en torno a la educación y el desarrollo de talentos dentro del aula • Consolidación de la Red para el desarrollo de talentos.
Corto y Mediano Plazo
Establecimientos Educativos
<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación a los equipos directivos de las unidades educativas sobre la importancia del trabajo y el desarrollo del talento del aula y sus beneficios para la educación en general. • Crear un equipo de trabajo (departamento) encargado de liderar la educación en el área de talento académico y estudiantes sobresalientes, conformado por docentes de diversas disciplinas académicas. • Establecer espacios y tiempos de trabajo para los equipos encargados del trabajo en talento académico. • Incorporar cursos de enriquecimiento extracurricular utilizando las horas disponibles de los talleres JEC (Jornada Escolar completa) o los espacios de Academias. • Generar actividades extra-programáticas vinculadas a la Educación de Talentos, incorporando a personas especializadas en el área. • Realizar procesos de identificación orientados a responder a las necesidades de estudiantes sobresalientes.
Corporación Municipal de Desarrollo Social y Direcciones provinciales
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar al equipo directivo de las distintas Corporaciones Municipales y Direcciones provinciales respecto a la importancia de la educación de estudiantes sobresalientes dentro de las unidades educativas. • Facilitar los recursos (espacios y tiempos) para realizar procesos de formación docente e institucional en desarrollo de talento académico. • Incorporar en el PADEM de cada año, horas extras para las personas pertenecientes al equipo de trabajo en talento.
Programas y Centros de Investigaciones en Talento y Universidades
<ul style="list-style-type: none"> • Apoyar los procesos de formación del cuerpo docente en temáticas relacionadas a la Educación de Talentos y estudiantes sobresalientes. • Apoyar los procesos de capacitación a docentes, específicamente en el perfil de docente y orientaciones metodológicas para el trabajo con estudiantes sobresalientes, permitiendo su aplicabilidad dentro del entorno escolar. • Mantener el funcionamiento del sitio virtual del programa, permitiendo una actualización constante de las noticias y artículos de interés pedagógico para la comunidad educativa regional. • Liderar Seminarios en Educación de Talentos, focalizados en acciones prácticas tales como: intercambio de vivencias docentes, participación en cursos y talleres en los Distintos Programas de Talentos Académicos y asistencia a clases abiertas, entre otras. • Favorecer la articulación entre los programas y docentes de establecimientos mediante la mantención de las Redes de Talentos.
Mediano y Largo Plazo
Establecimientos Educativos
<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar acciones concretas para el trabajo con estudiantes sobresalientes, tanto en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) como en el PME (Proyecto de Mejoramiento Continuo). • Generar proyectos de investigación relacionados a la educación de talentos dentro del ambiente educativo regular.

Corporaciones Municipales y Direcciones provinciales

- Generar estatutos específicos que favorezcan la Educación de Talentos dentro de las Unidades Educativas, comenzando desde la educación pre-escolar.
- Utilizar la Asistencia Técnica Educativa para la contratación de especialistas en el área de la Educación de Talentos.

Programas y Centro de Investigaciones en Talento y Universidades

- Mantener la articulación entre los programas de desarrollo de talento y docentes de establecimientos, mediante la Red Regional de Talentos.
 - Supervisar las acciones vinculadas a la Educación de Talentos que realiza el equipo docente de cada establecimiento (Asesorías Educativas).
 - Generar programas de postítulo y/o postgrado en Educación en Talentos.
-

En resumen

A partir de lo discutido en las mesas de trabajo, se manifestó el interés de los participantes por continuar el trabajo en el área de desarrollo de talento académico y educación para estudiantes sobresalientes. Se pudo observar que, si bien no hay un consenso en las concepciones de talento académico y estudiantes sobresalientes, hay una tendencia a presentar concepciones amplias y multidimensionales. También se hizo evidente la presencia de mitos, sesgos y prejuicios, los que pueden constituir una amenaza para futuras acciones educativas orientadas a responder a las necesidades de estudiantes sobresalientes. Por tanto, es importante la generación de lineamientos de atención a dichas poblaciones, así como una postura nacional frente a las concepciones de talento académico, que emane del Ministerio de Educación y cuente con el respaldo de la comunidad académica y educativa.

Las acciones propuestas en la agenda regional parten de la conformación de una red de docentes e instituciones para el desarrollo del talento académico. Un segundo paso en esta agenda será la generación de procesos de formación docente e institucional que permitan, a mediano plazo, ofrecer a los estudiantes sobresalientes alternativas educativas que no se limiten a lo que en la actualidad pueden ofrecer los programas de talento implementados en las universidades chilenas.

VI. Conclusiones y recomendaciones para la formulación de políticas públicas

Para finalizar esta investigación se presentan las principales implicaciones de los resultados obtenidos, así como algunas reflexiones alrededor del problema de las políticas educativas para el desarrollo del talento académico.

Conclusiones y futuros estudios

A través de los análisis fue posible caracterizar la muestra en 4 grupos estudiantes, de acuerdo a los indicadores de talento académico: estudiantes sobresalientes, sub-nominados, sobre-exigidos y promedio. El nivel de ajuste escolar de los cuatro grupos presentó diferencias, encontrándose que los estudiantes del “pool de estudiantes sobresalientes” presentan mejores indicadores de ajuste que los demás estudiantes.

Al realizar los grupos focales se constató que los estudiantes sobresalientes señalan sentirse a gusto en sus establecimientos, sin embargo, al indagar en elementos como nivel de desafío, contenidos y dificultad, los estudiantes fueron enfáticos en expresar que éstos eran bajos y que en muchas ocasiones tendían a desmotivarse. Esto evidencia dos aspectos principales: primero, que el ajuste escolar no necesariamente implica desarrollo del talento en el aula de clases y, segundo, la existencia de un terreno fértil dentro los establecimientos educacionales para el desarrollo del talento, dada la disposición del estudiantado sobresaliente a permanecer en ellos.

No obstante, se requiere el mayor cuidado, pues se cuenta con un grupo de estudiantes con altas capacidades inmersos en ambientes que no logran desarrollar el potencial total de sus habilidades, lo que podría generar una migración de estudiantes del sistema municipal, en busca de mejor educación y desafíos.

Adicionalmente, si los niveles de ajuste de los estudiantes sobresalientes se pueden explicar por procesos de compensación y sobreadaptación a un sistema educativo que no responde a sus necesidades intelectuales, en el futuro dichos estudiantes puede manifestar serias complicaciones académicas en su adaptación a la educación media y superior, cuando deban enfrentar situaciones de verdadero desafío académico (por ejemplo, el Síndrome del Impostor¹² o el Síndrome del Pez Grande en la Pecera Pequeña -Big-fish–little-pond effect-¹³).

Por otro lado, la aparición de un segundo grupo de estudiantes sobresalientes, que poseen similares capacidades y habilidades, pero que no son identificados como tales por profesores y compañeros, el grupo de estudiantes invisibles, se transforma en una población escolar de mayor riesgo al incrementarse considerablemente las posibilidades de no desarrollar sus habilidades. Este hecho genera un cuestionamiento acerca de las políticas de identificación de estudiantes utilizadas por los programas de talento chileno, las que están fuertemente cimentadas en la nominación docente. Se insinúa, por tanto, la importancia de generar rutas alternativas de nominación, como la auto-nominación.

Otro punto importante es la inexistencia, en el currículo de los establecimientos y sus proyectos educativos, de referencias explícitas acerca de la educación del talento o lineamientos de acción para el trabajo con estudiantes sobresalientes dentro del aula. Si bien

¹² Clance, P.R. (1985). *The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success*. Atlanta: Peachtree Publishers.

¹³ Marsh H. y Craven, R. (2010). Big-Fish-Little-Pond Effect, Generalizability and Moderation—Two Sides of the Same Coin. *American Educational Research Journal*, 47 (2) 390-43.

algunos docentes utilizan estrategias pedagógicas que permiten este tipo de desarrollo, no es una constante. Es necesario, entonces, un trabajo directo en todas las áreas y agentes educativos presentes en el sistema escolar, que incorpore la noción de talento como parte del quehacer escolar diario y genere instancias en las cuales se puedan compartir experiencias y conocimientos respecto a esta temática.

El rol del docente es fundamental para el desarrollo de las habilidades de los estudiantes sobresalientes, pues no sólo lo consideran una fuente de conocimientos, sino también un foco motivacional, afectivo e integrador. Por ello, de la percepción que tenga el estudiante del docente dependerá la impresión de su establecimiento y de su educación.

Las prácticas de aula que permiten al estudiante ser co-responsable de su proceso educativo, que articulan altos niveles de desafío y significación, y reconocen el potencial de los estudiantes, tiende a ser más valoradas por el “pool de estudiantes sobresalientes”.

Las estrategias metodológicas, el contenido y las características personales del docente, son las principales herramientas con las cuales el estudiante logra identificarse. Exigencia, flexibilidad, vocación, preocupación, respeto, cercanía y humor, entre otras, son las características más destacadas tanto por docentes como estudiantes sobre el perfil de un buen docente. También, se valoran los contenidos novedosos, desafiantes y contextualizados que faciliten la motivación.

Cabe subrayar que estudiantes y docentes manifiestan que las estrategias y prácticas docentes orientadas al desarrollo de estudiantes sobresalientes, no sólo favorecen el avance de éstos, sino que se asocian a una educación de calidad que potencian las habilidades y capacidades de todo el grupo curso. En otras palabras, la educación de talentos dentro del aula es una educación de calidad que beneficia a todo el establecimiento. Por tanto, desde la gestión directiva de cada establecimiento es necesario alinear esfuerzos y trabajo para generar instancias y ambientes de aprendizajes óptimos para el desarrollo del talento en las aulas.

Si bien los resultados de este estudio no deberían ser transferidos directamente a otros casos de la realidad chilena o latinoamericana, es posible pensar que la información recolectada puede enriquecer los procesos de desarrollo de programas de talento en otras regiones del país. Por ejemplo, es posible que las acciones planteadas en las mesas de trabajo sean pertinentes para desarrollarlas a nivel nacional, lógicamente, tomando en cuenta las necesidades particulares de cada región.

Este estudio deja al descubierto múltiples interrogantes que podrían ser abordadas en futuras investigaciones, tales como: ¿Qué características tienen los estudiantes sobresalientes de establecimientos particulares subvencionados y privados?, ¿Es su ajuste diferente al de los estudiantes de establecimientos municipales?, ¿Qué factores explican el bajo ajuste escolar (rechazo escolar) en estudiantes sobresalientes?, ¿Cuál es la contribución relativa de factores escolares al ajuste escolar de estudiantes sobresalientes?, ¿Qué factores están asociados a la condición de invisibilidad de los estudiantes subnominados por los docentes? ¿Cómo vivencian los estudiantes la *experiencia* de poseer habilidades sobre el promedio de sus compañeros?

En cuanto al diseño metodológico de este estudio, cabe rescatar la riqueza generada por la naturaleza mixta multimodal. En la actualidad, la comunidad académica valora la integración de diversos métodos en el proceso investigativo, sin embargo, pocas veces se hace evidente cómo metodologías cualitativas y cuantitativas pueden articularse sinérgicamente para poder, cada una en la medida de sus limitaciones, aportar en la construcción de un panorama más claro de la realidad analizada.

Recomendaciones para docentes, establecimientos y políticas públicas

A partir de los elementos que emergieron en el presente estudio, es posible distinguir algunos ámbitos que necesariamente deben considerarse al momento de establecer políticas públicas que favorezcan el desarrollo de estudiantes sobresalientes en Chile. A continuación, se identifican dichos ámbitos y se detallan, respectivamente, las principales sugerencias.

Concepto de Diversidad y Talento Académico (Estudiantes Sobresalientes)

- Es relevante que el Ministerio de Educación y los Establecimientos Educativos favorezca una cultura de la diversidad e inclusión, la cual permita reconocer que las diferencias entre los estudiantes no se circunscriben únicamente a personas con alguna discapacidad o pertenecientes a una determinada etnia.
- Desde el Ministerio de Educación y las instituciones educativas es importante re-conceptualizar el concepto de “diversidad”, integrando el talento académico y los estudiantes sobresalientes. Este grupo, en virtud de sus características, presentan necesidades educativas especiales que requieren un mayor nivel de desafío, complejidad y profundidad en los procesos de aprendizaje.

Atención de estudiantes sobresalientes

- Se advierte la necesidad de que el Ministerio de Educación y los Establecimientos Educativos no limiten su política de atención a estudiantes sobresalientes, exclusivamente a través de los programas que actualmente se desarrollan en universidades chilenas, sino que extienda la cobertura impulsando iniciativas en los establecimientos educativos, espacio donde los estudiantes están la mayoría de su jornada escolar.
- Se requiere que el Ministerio de Educación establezca lineamientos de atención para estudiantes sobresalientes que permitan lo siguiente: determinar bajo qué condiciones un estudiante puede considerarse talento académico (estudiante sobresaliente); qué tipo de modificaciones curriculares y de atención puede realizar el establecimiento para poder responder a las necesidades de dichos estudiantes (por ejemplo, flexibilidad curricular o de promoción de curso, edad de ingreso a la escuela, entre otros). Se sugiere que dichos lineamientos se realicen tomando en cuenta la experiencia de todos los programas que trabajan en el área de talento académico, de la comunidad docente, y los aportes de investigadores y educadores, tanto dentro como fuera de Chile.

Proyecto Educativo Institucional (PEI)

- Difundir en las instituciones la importancia del PEI como herramienta orientadora del sentido de las acciones educativas.
- Favorecer la incorporación del concepto de estudiante sobresaliente y/o talento académico, así como la noción de diversidad en los PEI de las instituciones.

Programas y políticas implementadas en la actualidad

- Es importante diversificar las rutas de nominación utilizadas en los programas de talento, de manera que no dependan únicamente de la nominación docente. Por tanto, se sugiere la utilización de mecanismos de autonominación para favorecer que estudiantes que tradicionalmente no serían nominados por sus docentes, pero que cuentan con alta capacidad intelectual, puedan acceder a los programas de enriquecimiento.
- Hacer una revisión y actualización de posibles instrumentos de identificación que puedan complementar los instrumentos utilizados en la actualidad por el Ministerio de Educación como criterio de inclusión en los programas de talento académico.

Formación y actualización docente

- Las habilidades necesarias para responder a la diversidad, en particular, a los estudiantes sobresalientes, no emergen de manera intuitiva en los procesos de formación docente. Por lo tanto, si se espera que los actuales y futuros docentes sean capaces de desarrollar estrategias diferenciales para el desarrollo del talento académico, deben ser formados intencionalmente para ello. Esto implica que las mallas curriculares de los programas de pedagogía deben incluir asignaturas, experiencias y prácticas asociadas con la atención de la diversidad y el desarrollo del talento académico. Adicionalmente, los programas de actualización docente (capacitaciones, seminarios, postítulos) deben permitir a los educadores desarrollar competencias y habilidades tales como: como las descritas en la sección de resultados figura 10 y 11 página 88 y 89).
- Por otro lado, es importante señalar que el Ministerio de Educación, las Direcciones Provinciales, Corporaciones Regionales y los Establecimientos Educativos, deben tomar en cuenta que el desarrollar procesos de educación diferencial implica, al menos en su inicio, la adjudicación de tiempos adicionales de planeación y evaluación, así como la conformación de grupos de estudiantes menos numerosos que los actuales. Sin embargo, es importante resaltar que al abordar el problema de la diversidad, posiblemente generará mayor valor agregado al proceso educativo, el cual se constituirá en una mejor inversión de los tiempos disponibles.

Prácticas y Acciones docentes

- Es importante desde la perspectiva docente partir por la desmitificación y el reconocimiento de las concepciones propias de talento académico. Pues las acciones docentes son reflejo explícito o implícito de sus creencias sobre el talento y su desarrollo.
- Es importante revisar las practicas mismas tomando en cuenta que en primer lugar el docente es el representante del establecimiento a los ojos de sus estudiantes y que sus acciones y actitudes determinan la disposición del estudiante a querer permanecer en el establecimiento y desarrollar su potencial.
- Se sugiere a los docentes cultivar aquellos atributos en si mismos que tienden a favorecer el ajuste escolar de estudiantes sobre salientes como son: el ser exigente, pero a la vez motivador, manifestar vocación, confianza, humor y respeto por el estudiante. A la vez que desarrolla una relación de cercanía, confianza y respeto con el estudiante.

- En términos curriculares es importante ajustar el nivel de desafío de los contenidos, realizando diferenciación curricular y contextualizando el aprendizaje, de manera que este sea significativo para el estudiante y permita realizar relaciones transversales a las diferentes asignaturas y áreas de conocimiento.

Reflexiones finales alrededor de las políticas públicas

El ideal democrático en base al cual se fundamenta la búsqueda de la igualdad y/o equidad como fin último del sistema educativo como bien social, se encuentra en la declaración de la educación como un derecho humano fundamental, con la cual todos los países están de acuerdo. Según las funciones de dotar al estudiante de lo necesario para comprender el mundo y para desempeñarse de manera exitosa en la sociedad actual, resulta obvia la relevancia de la educación para poder desarrollar al máximo las capacidades y potencialidades de los alumnos.

En Chile, como en la mayoría de los países latinoamericanos, las políticas educativas de las últimas décadas han estado dirigidas a aumentar la cobertura y el acceso de las personas de distintos niveles socioeconómicos al sistema educativo. En particular, en el país (García Huidobro, 2006) se han implementado líneas de acción diversas orientadas a una igualdad reinterpretada, pasando de entregar lo mismo a todos, a una política que entrega servicios distintos para obtener resultados más homogéneos y justos (según el criterio de discriminación positiva).

Las estrategias de discriminación positiva implementadas en Chile están encaminadas a aliviar estas desigualdades y, sin embargo, muchas veces han conseguido continuar con las diferencias. Para la educación pública chilena, y de acuerdo a la reinterpretación del ideal de igualdad que históricamente ha perseguido la educación, en primer lugar, se presenta la necesidad de reconocer las diferencias existentes entre los alumnos, en términos de obstáculos y de posibilidades para el aprendizaje y, en segundo lugar, la concepción de la heterogeneidad de motivaciones, talentos y antecedentes culturales y sociales de los alumnos (Camilloni, en Anijovich, Malbergier, y Sigal, 2004). Según Camilloni, esta heterogeneidad debe ser atendida cuidadosamente, tanto para facilitar el mejor desarrollo de las diversas potencialidades de todos los alumnos, como para asegurar la equidad en las oportunidades educativas.

Los caminos para encarar la diversidad pueden ser resultado de percibirla como una condición no deseable que debe ser superada a través de una enseñanza diferenciada que conduzca a restablecer la homogeneidad; o, por el contrario, como un rasgo que debe ser respetado, procurando el máximo despliegue de lo diferente que existe en las personas (Camilloni, en Anijovich et al, 2004).

Respecto de esta duplicidad de acciones que pueden implementarse a modo de políticas educativas para desarrollar el talento, en la realidad actual se presentan desafíos inéditos para una formación destinada a la excelencia necesaria y deseable para la adaptación y promoción del desarrollo social y económico de la sociedad. En el contexto chileno entonces, es deseable pensar la equidad como la educación orientada a desarrollar el máximo de las capacidades de cada uno de sus alumnos, apuntando así a lograr aprendizajes diferenciados y no a la homogeneización de estos logros de aprendizaje, que no incidirían en la diversificación de competencias. Por esto, la propuesta de políticas para el desarrollo de talentos presentada en este trabajo apunta a la diferenciación, tanto en las estrategias de enseñanza, como en el máximo despliegue de las diferencias individuales.

Con el supuesto que los estudiantes talentosos tienen necesidades educativas diferenciadas, el sistema escolar debería poder responder también a estas necesidades, tal como desde hace varios años se ha enfocado en responder las necesidades especiales de

alumnos con problemas de aprendizaje y/o con algún tipo de discapacidad o déficit. Considerando que el talento no es una característica innata y que para desarrollarse requiere de la motivación y de la provisión de contextos adecuados, así como de las habilidades personales y ganas de aprender, no es posible pensar que pueda ocurrir de manera espontánea, sino que necesita de las oportunidades y experiencias apropiadas.

Entonces, de acuerdo a la necesidad que plantea el sistema educativo de desarrollo de talentos en sus estudiantes, ¿cuál es el rol que le cabe al sistema educativo?

En primer lugar, es importante y fundamental para el sistema educativo chileno, reconocer que estos alumnos tienen necesidades educativas especiales que no están siendo atendidas con la educación regular y que deriva en una falta de desarrollo de los talentos. En el contexto del desarrollo del talento, el segundo paso es construir un sentido compartido de la función educativa orientada a desarrollar el máximo de las potencialidades de cada alumno (de acuerdo a sus características específicas y diferenciadas). El tercer paso es potenciar la identificación de talentos en el aula. Una vez que se han identificado las diferencias y potencialidades, el cuarto paso es explorar alternativas de acción en el aula o fuera de ella. El quinto paso es incorporar un sistema de apoyo especial para el desarrollo socio emocional de los alumnos talentosos. Por último, para que los establecimientos educativos puedan hacer estos cambios en su trabajo de aula (o fuera de ella), es necesario tomar medidas a nivel del Gobierno, del Ministerio de Educación y de país, para hacerse cargo de un proceso de capacitación docente en el tema de educación de talento y formar administradores educacionales no sólo con condiciones para llevar las cuentas, el personal y los beneficios, sino administrar modelos pedagógicos apropiados para los distintos tipos de alumnos que recibe su establecimiento, a la vez que implementar acciones de evaluación que incluyan supervisión, pero también apoyo en la implementación de nuevas estrategias de promoción del talento (Bralic, 2010).

Un futuro deseable sería contar con una diversidad de alternativas de atención y promoción del desarrollo de talentos dentro del aula y fuera de ellas, como también dentro de los establecimientos y fuera de ellos. Programas de promoción de talentos, como los programas de enriquecimiento académico que actualmente existen en Chile son necesarios, pero no suficientes. Se requieren otras alternativas, como actividades educativas exploratorias adicionales o integradas al currículum mínimo, o como las que se han implementado en diversos países. Por ejemplo: agrupaciones flexibles de estudiantes para permitir diferenciación curricular y pedagógica, estrategias de aceleración total o parcial. Estos son caminos que han evidenciado ser útiles en distintos contextos y con distintos estudiantes. Para Chile, es necesario empezar a probar esta diversidad a fin de ampliar las opciones de trabajo y las alternativas de desarrollo del talento, tan necesarias y útiles en la sociedad actual.

VIII. Referencias

- Adams, C. (2003). Twenty-five years later—spinning our wheels or moving forward. *Roeper Review*, 25(3), 116.
- Alonso J. A (2003). Políticas educativas internacionales para alumnos con sobredotación intelectual. En Alonso, J., Renzulli, J.S. y Benito, Y. *Manual Internacional de Superdotación*. Madrid: EOS.
- Anojovich, Rebeca, Malbergier, Mirta y Sigal, Cecilia (2004). *Una Introducción a la enseñanza para la diversidad*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. 1ª ed. Grafinor S.A. Buenos Aires, Argentina.
- Arancibia, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. *Temas de Agenda Pública*. Universidad Católica de Chile 4 (26) 3-15.
- Arancibia, V., Lissi, M. y Narea, M. (2008). Impact in the school system of a strategy for identifying and selecting academically talented students: the experience of Program PENTA-UC. *High Ability Studies*, 19, 53-65.
- Archambault, F., Webster, K., Brown, S., Hallmark, B., Emmons, C. y Zhang, W. (1993). *Regular Classroom Practices with Gifted Students: Result of a National Survey of Classroom Teachers*. The National Research Center on the Gifted and Talented, Research Monograph 93102, Storrs, Connecticut.
- Artola, T., Ancillo, I., Barraca, J., Mosteiro, P. y Pina, J. (2004). *PIC, Prueba de Imaginación Creativa*. Madrid: TEA Ediciones.
- Assouline, S., Blando, C., Croft, L., Baldus, C. y Colangelo, N. (2009). Promoting excellence: acceleration through enrichment. En Renzulli, J. (Ed) *System and Models for Developing Programs for the gifted and Talented (2E)* (pp.1-16) Mansfield Center, CT: Creative Learning Press Inc.
- Bailey B.L. (2006). Examining Gifted Students Who Are Economically At-Risk to Determine Factors that Influence Their Early Reading Success. *Early Childhood Education Journal* 33(5) 307-315.
- Baslanti, U. y McCoach, D. B. (2006). Factors affecting the underachievement of gifted students. *Roeper Review*, 28, 210-215.
- Beltrán, J., Pérez, L.F. y Ortega, M.I. (2006). *CEA. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Benavides, M., Maz, A., Castro E. y Blanco R. (2004). La educación de talento en Iberoamérica. Santiago: UNESCO. Versión online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf>
- Beyer, H. (2009). ¿Qué hacer con la Educación Pública? *Estudios Públicos* 114, 89-125.
- Blanco, R., Ríos, C. y Benavides, M. (2004). Respuesta educativa para los niños con talento. En Benavides, M., Maz, A., Castro, E., Blanco, R. (Ed) *Educación de Talentosos en Iberoamérica* (pp. 49-59). Chile, Trineo S.A.

- Borland, J. (2009) Gifted Education Without Gifted Programs or Gifted Students an Anti-Model. En Renzulli, J.,(Ed) System and Models for Developing Programs for the gifted and Talented (2E) (pp.1-16). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press Inc.
- Bralic S. (2010, Noviembre) Sistema escolar y la promoción del talento. Ponencia presentada en el Tercer Seminario Regional de Talento, Antofagasta
- Bralic S. y Romagnoli C (2000). Niños y Jóvenes con Talentos; Una educación de calidad para todos. Santiago de Chile: Dolmen.
- Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J. y Peirano, C. (2008). La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: evidencia para el caso de Chile, Centro de Microdatos de la Universidad de Chile. Proyecto P07S-023-F.
- Chan, D. (2002). Giftedness, adjustment problems, and psychological distress among Chinese secondary students in Hong Kong. *Journal for the Education of the Gifted*. 26, 6-24.
- Chan, D. (2003) Adjustment problems and multiple intelligences among gifted students in Hong Kong: the development of the revised student adjustment problems inventory. *High Ability Studies*, 14, 41-54.
- Chan, D. (2003b) Assessing adjustment problems of gifted students in Hong Kong: The development of the student adjustment problems inventory. *Gifted Child Quarterly*. 47, 107-117.
- Cheung, H. y Phillipson, S. (2008). Teachers of Gifted Students in Hong Kong: Competencies and Characteristics. *Asia-Pacific Education Researcher*. 17, 143-156.
- Clark, B. (2007). *Growing Up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School*. NJ: Prentice Hall.
- Clark, B. (2008). Issues in identification and Underrepresentation. M. Wayne, Expert Approaches to Support Gifted Learners. Mineapolis: Free Spirit 160-167.
- Clark, C. y Bruce S. (1998). *Educating students with high ability*. UNESCO. Division of Basic Education. Special Needs Education. Paris, France.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). Informe Final, Chile. Extraído el 15 de octubre 2010 desde: <http://www.consejoeducacion.cl/articulos/Informefinal.pdf>
- Creswell, J.W. y Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davis, G. y Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and Talented*. Boston MA: Allyn and Bacon.
- Davis, G., (2010). New Developments in Gifted Education. In L. V. Shavinia (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 2-52). New York: Springer.
- Davison, M. L., Kim, S. y Close, C. (2009). Factor Analytic Modeling of Within Person Variation in Score Profiles. *Multivariate Behavioral Research*, 44(5), 668-687.
- De Zubiría (2006). *Prueba de modelos pedagógicos*. Bogotá: Instituto Alberto Merani. Extraída el 15 de Mayo 2010 desde: <http://www.institutomerani.edu.co/formularios/modelos/>
- Díaz D. S. y Hawes B. G (2002). Eficiencia escolar y diferencias socioeconómicas: a propósito de los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la educación en Chile. *Educ. Pesqui.* [online]. 2002, vol.28, n.2 pp. 25-39 descargado 2010-10-11 de

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000200003&lng=en&nrm=iso

- Feldhusen, J. F., y Kolloff, M. B. (1986). The Purdue Three-Stage Model for Gifted Education. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 126–152). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Freeman, J., (2003). Gender differences in Gifted Achievement in Britain and the U.S. *Gifted Child Quarterly*, 47, 202-210.
- Gallagher, J. (1958). Social Status of Children Related to Intelligence, Proximity, and Social Perception. *The Elementary School Journal*, 58(4), 225-231
- Gallagher, J.J. (2004). *Public Policy in Gifted Education*. Thousand Oaks CA: Corwin Press
- García -Cepero, M.C y McCoach, D. B (2009). Educators' implicit theories of intelligence and beliefs about the identification of gifted students. *Universitas Psychologica* 8(2).
- García F. y Musitu G. (2009) *Escala de Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA
- García-Cepero M.C y Guzmán M.I. (2009). Evaluación de Impacto del Programa para alumnos Talentosos, DeLTA UCN. *Boletín de Educación, Universidad Católica del Norte*. Vol.39.
- García-Cepero, M. C. (2007). *Institutional and Individual Factors Associated with Faculty Scholarly Productivity*. Dissertation Abstracts International (AAT 3276618).
- García-Cepero, M.C. y Gonzalez J. (2004). *Fundamentos de educación para la excepcionalidad*. 1 ed. Bogotá: Javergraf – Secretaría de Educación de Cundinamarca.
- García-Cueto, E., Gallo Alvaro, P. y Miranda, R. (1998). Bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psicothema*, 10, 717-724.
- García-Huidobro, J. E. (2001). *Conflictos y alianzas en las reformas educativas. Siete tesis basadas en la experiencia chilena*. Disponible en sección "Archivos" y en: Martinic, Sergio y Marcela Pardo; *Economía política de las Reformas Educativas en América Latina*, Santiago, CIDE – PREAL, 2001, pp.205-218.
- Gentry, M. y Mann, R. (2008). *Total School Cluster Grouping and Differentiation, USA*. Creative Learning Press Inc.
- Gentry, M. y Owen, s. V. (1999). An Investigation of total school flexible cluster grouping on Identification, Achievement and Classrooms practices. *Gifted Child Quaterly*, 43, 224-243.
- Gentry, M. y Springer, P. M. (2002). Secondary student perceptions of their class activities regarding meaningfulness, challenge, choice, and Appeal: An initial validation study. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13, 192-206.
- Graffam, B. (2006). A case study of teachers of gifted learners: Moving from prescribed practice to described practitioners. *Gifted Child quarterly*. 50, 119-131.
- Gross, M.U.M (2003). *International Perspective*. Handbook of gifted education. Boston MA: Allyn and Bacon.
- Hall, B. y Howard, K. (2008). A synergistic approach: Conducting mixed methods research with typological and systemic design considerations. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(3), 248-269.
- Hayton J.C., Allen D.G. y Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organ Res Methods* 7: 191–205.

- Hetz, M. (2009). Escala de motivación para niños y niñas de segundo ciclo básico. Tesis para optar al título de Magister en Psicología. Universidad de La Frontera
- Kaplan, S. y Cannon, M. W. (2001). Curriculum Starter Cards: developing differentiate lessons for gifted students. Waco, TX: Prufrock Press.
- Kaufman, S. B. y Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. En S. Pfeiffer (Ed.), Handbook of giftedness in children (pp. 71-91). Tallahassee, FL: Springer.
- Korman, H. (1986). The Focus Group Sensign. Dept. Of Sociology, SUNY at Stony Brook. New York.
- Lakin, J. M. (2010) Comparison of test directions for ability tests: impact on young English-language learner and non-ELL students. PhD diss., University of Iowa, <http://ir.uiowa.edu/etd/536>.
- Larraín, T. y Pizarro, A. (2002). Por una Gestión Orientada a Resultados de Calidad. Revista de Educación, N° 298, Septiembre, Santiago de Chile.
- Lavín, S., del Solar, S., y Padilla, A. (1997). El proyecto educativo institucional como herramienta de construcción de identidad, guía metodológica para los centros educativos. Programa interdisciplinario de investigación en educación Piic.
- Lohman, D. F., Gambrell, J. y Lakin, J. (2008). The commonality of extreme discrepancies in the ability profiles of academically gifted students.. Psychology Science Quarterly 50:2 , pp. 269-282.
- Lohmna, D. F., Korb, K. A., & Lakin, J. M. (2008). Identifying academically gifted English-language learners using nonverbal tests: A comparison of the Raven, NNAT, and CogAT. Gifted Child Quarterly, 52, 275–296.
- Mackenzie-Sykes, L. (2003). La aceleración y su defensa, el desafío continua. En Alonso, J., Renzulli, J., Benito, Y. (Coord) Manual Internacional de Superdotados (pp. 295-305) Madrid, EOS.
- Maker, J. y Nielson, A. (1996). Curriculum development and teaching strategies for Gifted Learners Austin: Pro-ed.
- Manzi, J. (2007). Evaluación Docente : Antecedentes, resultados y proyecciones, en Seminario Evaluación Docente en Chile: Fundamentos, Experiencias y Resultados, organizado por Mide UC el 2 de Octubre del 2007.
- Mayer, R. E. (2006). The scientific study of giftedness. In Sternberg & Davidson Conceptions of giftedness (2nd Edition). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- McCoach, D. B. y Siegle, D. (2003). The SAAS-R: A new instrument to identify academically able students who underachieve. Educational and Psychological Measurement, 63, 414-429.
- McCutcheon, A.L. (1987). Latent Class Analysis. Newbury Park: CA: Sage Publications Inc.
- Meckes, L., y Carrasco, R., (2010). Two decades of SIMCE: an overview of the National Assessment System in Chile. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 17:2, 233 – 248.
- Ministerio de Educación de Chile (2009). Anuario estadístico del año 2008, Capítulo 2: Matrícula. Recuperado el 03 de agosto del 2010, del sitio web del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC): http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/anuarios_estadisticos

- Ministerio de Educación de Chile (2008). Informe Resultados Evaluación Docente. Descargado Mayo 7 de 2009 desde: http://www.docentemas.cl/resultados_evaluacion.php
- Mizala, A., Romaguera, P., & Ostoic, C. (2005). Equity and achievement in the Chilean school choice system. Descargado en enero 2011 de <http://www.simce.cl/fileadmin/publicaciones-BD-simce/ASOCFILE120040507153638.pdf>
- Moral de la Rubia, J., Sánchez J.C. y Villarreal, M. E (2010). Desarrollo de una Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*. 15(1), pp. 1-11.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2008). Los modelos multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 45-62.
- Muthén, B. (2001). Latent Variable Mixture Modeling. In G.A. Marcoulides, & R.A. Schumacker (Eds.), *New Developments and Techniques in Structural Equation Modeling*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Muthén, B. y Muthén, L. (2007). *Mplus 4.21*. Los Angeles; CA: Muthén & Muthén.
- Muthén, L.K. y Muthén, B.O. (2006). *Mplus User's Guide (4th Ed.)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén. (Original work published 1998)
- OEI (2008). *Metas educativas 2021: la educación que todos queremos*. XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación, El Salvador.
- Pérez-Gil, J. A., Chacón, S. y Moreno, R. (2000). Validez de constructo: uso del análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12 (2), 442- 46.
- Peticara, M. y Sanclemente, M (marzo, 2009). ¿Pueden sus padres elegir un buen colegio? *Observatorio Económico*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado. 28 4-6. descargado 2010-10-11 de: http://www.economiaynegocios.uahurtado.cl/observatorio/pdf/oe_28/OEmarzo09baja.pdf
- Peters, S. J., Gates, J. C., Gentry, M., Peterson, J. S. y Mann, R. L. (2009, April). Exploratory and confirmatory validation of the HOPE Scale: Instrumentation to identify low-income K-5 students. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Peterson, J., Duncan, N. y Canady, K. (2009) A Longitudinal Study of Negative Life Events, Stress, and School Experiences of Gifted Youth. *Gifted Child Quarterly*. 53, 34-49.
- Raczynski D., Salinas, D., de la Fuente, L., Hernández, M., y Lattz, M. (2009). Hacia una estrategia de validación de la educación pública-municipal: imaginarios, valoraciones y demandas de las familias. Informe Final Proyecto FONIDE N°: F310827 / 2008 Asesorías para el Desarrollo.
- Raven, J.C. y Court, J. H. (2008). *Test de Matrices Progresivas*. Manual. Buenos Aires: Paidós.
- Reis S. y Renzulli J.S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*. 20 308-317
- Reis S.M. y Herbert, T.P. (2008). Gender and Giftedness. Steven I. Pfeiffer (Ed) *Handbook of Giftedness in Children* NJ: Springer p.271-291.
- Reis S.M. y Renzulli J.S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools* 41 (1) 119-130.

- Reis, S.M. (1998). *Work left undone: Choices and compromises of talented females*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. S. (1997, July). Five dimensions of differentiation. Keynote presentation at the 20th Annual Confratute Conference, Storrs, CT.
- Renzulli, J. S. (2005a). *Equity, excellence, and economy in a system for identifying students in gifted education: A guidebook (RM05208)*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence (2nd ed.)*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- Renzulli, J., Leppien, J. y Hays, T. (2000). *The multiple menu model: a critical guide for developing differentiated curriculum*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: building a bridge to the new century, *Exceptionality* 10 (2) (2002), pp. 67–75.
- Renzulli, J.S. (2005b) Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory into Practice*. 44, 80-89.
- Rimm, S. (1990) *Underachievement Syndrome Causes and Cures*. Apple publishing Co.
- Robinson, A., y Clinkenbeard, P.C. (2009). History of Giftedness: Perspectives from the Past Presage Modern Scholarship. En Pfeiffer, S. *Handbook of Giftedness in Children*. Springer 13-31.
- Rogers, K. (2008). Grouping the gifted: Myths and Realities. M. Wayne, *Expert Approaches to Support Gifted Learners*. Mineapolis: Free Spirit 72-85.
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A. y Barlow, E. A. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99, 323-331.
- Siegle, D. yReis, S. M. (1998). Gender differences in teacher and student perceptions of gifted students' ability and effort. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 39–47.
- Simonton, D. (2001). Talent development as a multidimensional, multiplicative, and dynamic process. *Current Directions in Psychological Science*.10, 39-43.
- Sloucomb, P. (2008). *Giftedness in Poverty*. M. Wayne, *Expert Approaches to Support Gifted Learners*. Mineapolis: Free Spirit 167-180.
- Sociedad de Instrucción Primaria (2008). *Alumnos con altas capacidades en educación*. Descargado el 7 de Octubre de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/BELLEN_NAVARRETE_2.pdf
- Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (Eds.) (1986). *Conceptions of giftedness*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (Eds.). (1986). *Conceptions of giftedness*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (Eds.). (2006). *Conceptions of giftedness*. (2nd Edition).. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Stoeger, H. (2009b). The History of Giftedness Research. In L. V. Shavinia (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 17-38). New York: Springer
- Swanson, J.D. (2006). Breaking Through Assumptions About Low-Income, Minority Gifted Students, *Gifted Child Quarterly*, 50(1), 11-25 D.C.: National Association for Gifted Children.
- Terrasier, J. C. (1992). La disincronía. Creatividad y rigidez de la escuela frente al derecho a la diversidad. En Y. Benito (Ed.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amará.
- Tokman, A. (2002). Is private education better? Evidence from Chile. Banco Central, Documento de trabajo N° 147. Descargado en enero 2011
<http://www.simce.cl/fileadmin/publicaciones-BD-simce/dtbc147.pdf>
- Tomlinson, C.A. (2008). The goals of differentiation. *Educational Leadership*, 66 (3), 26-30
- Tomlinson, C.A., et al. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119-145.
- UNESCO (1994, Junio). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca: España.
- VanTassel-Baska y Brown, E. (2007). Toward Best Practice: An Analysis of the Efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(4) 342-359.
- VanTassel-Baska y J., Stambaught, T. (2008). Curriculum and Instructional Considerations in Programs for the Gifted. En Pfeiffer, S. (Ed) *Gifted Handbook* (pp. 347-366) USA. Springer.
- Waissbluth, M. (2010). *Se acabó el Recreo*. Santiago de Chile: Random House Mondadori.
- Wilson, H. E. (2008, March). Perceived challenge and academic self-concept (pcsc) scale. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York City.
- Zeidner M. y Schleyer E.J. (1999). The effects of educational context on individual differences variables, self-perceptions of giftedness, and school attitudes in gifted adolescents, *Journal of Youth and Adolescence* 28 (1999), pp. 687–703.

VIII. Índice de Anexos

A continuación se enumera el listado de los anexos que acompañan de manera digital este informe.

Anexos Fase Cuantitativa

1. Instrumentos Estudiantes
2. Instrumentos Docentes
3. Cartas de consentimiento
4. Bases de datos (zip)

Anexos Grupo Focal

5. Preguntas tentativas Docente Grupos Focales
6. Preguntas tentativa Estudiante Grupos Focales
7. Consentimiento Profesores Grupos Focales
8. Consentimiento Estudiantes Grupos Focales
9. Codificación Grupos Focales
10. Plantilla de codificación Grupos Focales
11. Plantilla Grupos Focales
12. Grabaciones Grupos Focales (8)
13. Transcripciones Grupos Focales (8)
14. Grilla profesores
15. Grilla Estudiantes

Anexos PEI

16. Plantilla de categorización PEI
17. Resumen PEI
18. Categorización PEI Calama
19. Categorización PEI Antofagasta

Anexos Seminario Regional

20. Respuestas de profesores antofagasta dia 1
21. Respuestas de profesores Calama dia 1
22. Resúmenes de mesa Antofagasta dia 1
23. Transcripción plenaria Antofagasta Día 2
24. Resúmenes de mesa Calama dia 1
25. Resúmenes de mesa Calama dia 1
26. Categorización PEI Antofagasta
27. Categorización Antofagasta Justificación
28. Categorización Calama Justificación
29. Categorización Antofagasta Concepciones de Talento
30. Categorización Calama Concepciones de Talento

31. Acciones Calama
32. Acciones Antofagasta

Anexos Divulgación

33. Boletín DeLTA UCN
34. Prensa – La estrella del norte
35. Artículo presentado a Universitas Psychologica
36. Certificado de Universitas Psychologica
37. Índice Talentos en el Bicentenario (Publicación generada a partir del Seminario Regional que estará en prensa en el mes de diciembre)
38. Inscripción de ponencia en XXXIII Congreso Interamericano de Psicología (PENDIENTE)