

Representaciones Sociales en torno al Talento Académico: Estudio Cualitativo

Social Representations on Academic Talent: A Qualitative Study

Verónica López, Sonia Bralic y Violeta Arancibia
Pontificia Universidad Católica de Chile

Este artículo presenta los resultados de un estudio de carácter cualitativo cuyo objetivo fue conocer las representaciones sociales de potenciales usuarios del Programa PENTA-UC –un programa educacional de enriquecimiento extracurricular dirigido a niños y jóvenes con talento académico– respecto a la temática y sus expectativas e intereses respecto al programa. Se realizaron 43 grupos focales con un total de 400 estudiantes identificados como potenciales talentos académicos, sus padres, profesores y directores en 11 establecimientos educacionales municipales de las comunas de La Florida y Puente Alto. Los resultados permiten acceder a sus representaciones respecto a las características de niños y jóvenes con talento académico y a los temores y expectativas en torno a su educación. Los datos son contrastados con literatura existente, encontrándose similitudes entre definiciones teóricas y representaciones sociales, así como en cuanto a los principales mitos y estereotipos respecto a programas educacionales que desarrollen el talento académico de niños y jóvenes. Los resultados de este estudio, inédito en el país, contribuirán a la realización de futuras líneas de acción e investigación en el país en torno al tema.

This article presents the results of a qualitative study on the expectations and interests of potential beneficiaries of the Program PENTA-UC –an extracurricular enrichment program for academically talented children and youth– with respect to the topic and characteristics of the program. 43 focus groups with a total of 400 students identified as potential academic talents, their parents, teachers and school directors of the communes of La Florida and Puente Alto were conducted. The results allow access to their social representations concerning the characteristics of academically talented children and youth, as well as their fears and expectations concerning their education. Data is contrasted with existing literature, finding similarities between these social representations and theoretical definitions, as well as between fears and expectations and myths and stereotypes about education for academically talented students. The results of this unedited study will contribute future lines of research and intervention concerning this field in Chile.

Introducción

En Chile, el sistema educacional actual comienza a incorporar la noción de educación diferenciada según las necesidades de aprendizaje, creando oportunidades diferenciales de aprendizaje para estudiantes con trastornos de aprendizaje, con dificultades o impedimentos físicos, y en general, para aquellos cuya condición interfiere el pleno desarrollo de sus capacidades de aprendizaje.

No obstante, aún no ha creado una política educacional explícita y sistemática en torno a un subgrupo que presenta altas capacidades y pasión

por aprender más: los niños y niñas con talentos académicos. ¿Por qué un sistema educacional que busca promover la calidad y equidad de la educación y ha realizado serios esfuerzos en otros sectores de la población, no ha considerado relevante instalar el tema de la educación diferencial para talentos académicos, dentro de sus prioridades? Probablemente, existen creencias y supuestos acerca de estos niños y el impacto de su educación, que forman parte del imaginario colectivo e influyen en las acciones que se llevan o no se llevan a cabo para promover el desarrollo de las capacidades de niños que a futuro, pueden aportar mucho al desarrollo del país. Dichas creencias y supuestos forman parte del discurso social y deben ser conocidas y reconocidas para poder orientar futuras acciones educativas. Una manera de introducirse en el mundo de los discursos tejidos en torno a las características y educación para niños con talentos, es mediante las representaciones recogidas en conversaciones grupales guiadas.

Verónica López, Sonia Bralic y Violeta Arancibia, Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos y Escuela de Psicología. La correspondencia relativa a este artículo deberá ser dirigida a Violeta Arancibia. Avenida Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile. Fono: 686 5731. Fax: 354 7965. E-mail: varancib@puc.cl

Este estudio fue posible gracias al apoyo de Fundación Andes. Se agradece la participación de los ayudantes de investigación, en especial, Susana Mendive y Bernardita Muñoz.

En un esfuerzo por brindar una oportunidad para desarrollar las capacidades de un grupo minoritario que se encuentra en el extremo superior de la curva de distribución de habilidades intelectuales o cognitivas –los talentos académicos– la Pontificia Universidad Católica de Chile ofrece un programa educacional complementario al sistema escolar formal: el Programa Educacional para Niños con Talentos Académicos, PENTA-UC. Este Programa sostiene que es necesario, en primer lugar, conocer a los niños y jóvenes con talentos académicos –reconocerlos– diseñando estrategias de identificación adecuadas, para luego ofrecerles una educación diferenciada que atienda a sus características personales y a sus necesidades particulares de aprendizaje.

Con el objeto de conocer las representaciones sociales tejidas por los actores en torno al concepto de talento académico, así como las expectativas e intereses de sus potenciales usuarios directos e indirectos –niños y jóvenes con talentos académicos, sus padres, profesores y directores– respecto al Programa, el PENTA-UC realizó durante el primer semestre del año 2001 un estudio de carácter cualitativo. En este artículo se presentan los principales resultados de dicho estudio.

Antecedentes

Talento, Dotación e Inteligencia

Hoy se reconoce que el talento se refiere y puede darse en muchos campos distintos de las habilidades humanas (Ramos-Ford & Gardner, 1997). El presente artículo, no obstante, se centrará en un dominio específico: el talento académico.

Hay consenso en concebir que, en términos generales, el talento académico es una habilidad significativamente superior que posee una persona con relación a sus pares, en el ámbito académico (Mónks, 2000).

La evolución del concepto ha mantenido una estrecha relación con las concepciones contemporáneas sobre la inteligencia, tanto en su conceptualización como en su medición. Así, el talento académico fue inicialmente considerado como una alta inteligencia general o “g”, siguiendo los postulados de Stern. Hoy, teorías que introducen elementos complementarios para comprender la inteligencia, tales como factores motivacionales, emocionales y contextuales, han ejercido influencia en la conceptualización del talento académico. Psicólogos como

Gardner (1993), Sternberg (1984) y Gagné (1993), han contribuido ampliamente en la reformulación del concepto de inteligencia, y específicamente, del talento académico.

No es lo mismo hablar de talento y dotación¹. Los teóricos concuerdan que ambos son distintos; no obstante, las razones varían. Algunos distinguen el dominio particular del talento versus el carácter general de la dotación (Feldhusen, 1986, en Bralic & Romagnoli, 2000). Otros establecen la diferencia en términos cuantitativos: dotación designaría un grado superior de capacidad que el talento. Gagné (2000) postula el carácter espontáneo y no sistemático de la dotación, en contraste con la habilidad sistemáticamente desarrollada y manifiesta del talento.

Este autor ofrece un modelo diferenciado sobre dotación y talento, el cual establece que para que una persona pueda convertir sus dotes en talentos, requiere de catalizadores intrapersonales –como la motivación y la personalidad– y ambientales –factores significativos como las personas, lugares, intervenciones educacionales y azar– que permitan instancias de aprendizaje, capacitación y práctica sistemática (Gagné, 2000).

Sternberg (1984) ofrece, a través de su *Teoría Triárquica de la Inteligencia*, una visión sobre el talento académico centrada no en la acumulación de contenidos de carácter académico, sino en las modalidades de procesamiento de la información. El autor distingue tres tipos de ámbitos en los que podría manifestarse el talento: las habilidades analíticas, las habilidades sintéticas y las habilidades prácticas. Postula que sólo las habilidades analíticas serían adecuadamente identificadas a través de los tests convencionales de inteligencia.

Desde una posición de mayor apertura conceptual, Gardner (1993) plantea la existencia de siete inteligencias múltiples –concebidas como entidades nosológicas independientes pero interrelacionadas– dando paso a una reconceptualización de la inteligencia desde un enfoque que privilegia las capacidades analíticas, verbales y lógico-formales, a otro que integra habilidades en ámbitos artísticos y sociales.

El talento académico es un rasgo esencialmente relativo; requiere de la comparación de un sujeto con otros que comparten características relativamente comunes. Convencionalmente, corresponde al 10% superior de la población (Gagné, 1993).

¹ La traducción del término gifted en la cultura ibérica, es generalmente superdotación

No obstante y dentro de este tramo, existen distintos grados de talento. En el caso del talento general, Gagné (2000) distingue cinco niveles de diferenciación, situando a los extremadamente talentosos a 4.3 desviaciones estándares sobre el promedio (CI=143), mientras sitúa a las personas levemente talentosas, a 1.3 desviaciones estándares sobre el promedio (CI=120). Dentro de este amplio espectro, las características de niños y jóvenes con talento general variarán ciertamente acorde a lo anterior.

La identificación del talento académico es un tema de gran relevancia. Acorde a las definiciones conceptuales de él, para identificar talento general se utilizan tests de inteligencia y habilidades cognitivas para medir talento general, al considerar el CI una adecuada definición operacional (Gagné, 1993) y para identificar talento específico, se emplean múltiples instrumentos de evaluación, tales como pruebas de habilidades específicas y juicio de expertos.

En relación a la definición conceptual y operacional del talento académico, el Programa PENTA-UC concibe al talento académico como una capacidad intelectual general o habilidad cognitiva específica en una o más áreas del conocimiento tradicionalmente considerado *académico*. En tales términos, se entiende el concepto de talento académico empleado en los resultados del presente artículo.

Características de Niños y Jóvenes con Talento Académico

Diversos estudios han mostrado que los niños y jóvenes con talentos académicos comparten ciertas características y conductas en el plano cognitivo, afectivo y social que permiten distinguirlos e identificarlos.

Estos niños destacan, sobre todo, por sus habilidades en el plano cognitivo. Presentan una gran facilidad e interés hacia el aprendizaje, lo que se ve expresado, según Van Tassel-Baska (1997), por la edad precoz en que adquieren conocimiento, la intensidad en su capacidad de atender y concentrarse en tareas de orden académico y la complejidad al abordar y analizar tareas. Buscan múltiples niveles de análisis y emplean mayores habilidades de pensamiento superior.

Shore & Kanevsky (1993) distinguen siete características cognitivas fundamentales que presentan los estudiantes con talento intelectual:

1. Memoria y conocimiento de base: además de saber más, lo que ya saben, lo saben de mejor

manera, pues logran establecer relaciones con campos cercanos y lejanos fácilmente y saben cómo utilizar su conocimiento de mejor manera.

2. Procesos autoreguladores: son capaces de regular y guiar sus propios procesos de aprendizaje al trabajar en una tarea.
3. Velocidad en los procesos de aprendizaje: emplean mayor tiempo en las etapas de definición y caracterización del problema, pero menos tiempo en la aplicación de éste frente a un problema.
4. Representación de los problemas y categorización: estos estudiantes son capaces de abstraer fácilmente las características relevantes de un problema.
5. Conocimiento procedural: utilizan estrategias más elaboradas en la utilización del conocimiento.
6. Flexibilidad: logran visualizar y emplear estrategias alternativas para abordar los problemas, que se adecuan a la situación.
7. Preferencia por la complejidad: asociado a la búsqueda de desafío, estos estudiantes se sienten a gusto o buscan activamente, involucrarse en actividades de complejidad progresiva.

Según Zimmerman & Martínez (1990) los niños con talento académico presentan mayor uso de estrategias autorregulatorias de aprendizaje, lo que estaría directamente relacionado con la percepción de autoeficacia académica. Por estrategias autorreguladas de aprendizaje, se entienden el grado en que los individuos participan activamente en su proceso de aprendizaje, en sentido metacognitivo, motivacional y conductual (Zimmerman & Schunk, 2001). Dichas estrategias implican un estado de alerta, de selección, conexión, planificación y monitoreo del procesamiento, adquisición y transformación del conocimiento (Corno & Mandinach, 1983).

Las estrategias autorregulatorias implican además, la autofijación y evaluación de metas educativas claras, realistas y específicas. En este sentido, los alumnos con talentos académicos tendrían un mejor autoconcepto académico y por ende una mejor percepción de autoeficacia (Arancibia, Herrera & Strasser, 1999).

En el plano emocional, una alta intensidad y sensibilidad emocional aparece como característica fundamental de niños con talentos académicos. Asociadas a las altas habilidades en el plano cognitivo, que los hace pensar y analizar respecto a los acontecimientos del mundo, ellos son más sensibles a experiencias personales y acontecimientos históricos que consideran injustos y dolorosos

(Piechowski, 1997). Al igual que su nivel de pensamiento, sus emociones son también más complejas y son frecuentes los cuestionamientos existenciales, dado su acelerado desarrollo en el plano moral. Lo anterior tiende a generar en ellos una asincronía en el desarrollo (Landau, 1999; Silverman, 1993, en Bralic & Romagnoli, 2000; Tannenbaum, 1992). Así, el concepto de asincronía evolutiva caracteriza el desarrollo poco equilibrado identificado en estos niños y jóvenes: un acelerado desarrollo cognitivo y un desarrollo normal o levemente retrasado en el plano emocional (Alsop, 1998).

A raíz de las características anteriores, los niños y jóvenes con talentos académicos son considerados muchas veces “especiales” o “diferentes” pues producen desconcierto, en tanto es frecuente observar en ellos una conducta prácticamente adulta en el plano de la conversación y el pensamiento —con capacidad para establecer inferencias, deducciones y relaciones complejas, y con intereses y preocupaciones inusuales para su edad— mientras que a la vez, manifiestan actitudes y conductas más “infantiles” en comparación con sus capacidades cognitivas, propias de niños de su edad cronológica.

Lo anterior conlleva a que sean frecuentes las dificultades de adaptación en el plano social. Como señalan Bralic & Romagnoli (2000), generalmente se les hace sentir que son diferentes, aumentando en ellos la autocrítica y la sensación de desadaptación. Algunas veces estos niños aprenden a disfrazar su intensidad, a veces buscan refugio en mundos imaginarios de su propia creación, otras veces tratan de “normalizar” sus vivencias y como resultado las ocultan, se vuelven muy ansiosos o sufren sentimientos depresivos. A muchos les cuesta establecer relaciones afectivas cercanas y positivas con sus pares (Butler-Por, 1993).

Paralelo a la reacción que ellos provocan en otros, el distanciamiento de sus pares se produce además, por la diferencia de intereses que desde pequeños muestran con respecto a niños de su edad; en la edad del juego, les gusta jugar más a actividades que implican habilidades intelectuales más que psicomotoras (Bralic & Romagnoli, 2000); en la etapa escolar, tienden a buscar relaciones interpersonales según afinidad de conocimiento.

Origen y Desarrollo del Talento Académico

En torno al talento académico existen polos que ciertamente han sido discutidos en distintas épocas y entre distintos autores. Uno de ellos es el carácter

innato-ambiental del talento académico; otro, el carácter interno/potencial-externo/manifiesto de él.

El carácter natural o cultivable del talento académico ha sido objeto de arduas discusiones a lo largo de los años. Algunos autores (Howe, Davidson & Sloboda, 1999) desestiman la existencia de un potencial innato llamado talento; más bien, proponen que la adquisición de altas habilidades depende de factores como experiencias estimulantes a temprana edad, preferencias personales, oportunidades de aprendizaje, capacitación y práctica. En este sentido se ha discutido el rol de la práctica en la ejecución experta; es decir, que la sistemática y constante práctica transforma el conocimiento declarativo en conocimiento procedural (Eysenck & Keane, 1995), modificando el tipo y calidad de estrategias de aprendizaje empleadas, y por tanto convirtiendo al novicio en experto (Brunning, Shraw & Ronning, 1995; Chi, Feltovich & Glaser, 1981; Ericsson, Krampe & Tesch-Roemer, 1993; Resnick, 1985).

Otros, abogan por el carácter innato y estable del talento académico, estrechamente ligado en este sentido a la inteligencia general (Winner, 2000a, 2000b). Aquí, las evidencias del mayor desarrollo del hemisferio derecho de estos individuos, la existencia de habilidades específicas aisladas, de idiot-savants autistas y niños pequeños con habilidades excepcionales, y la organización jerárquica de habilidades cognitivas, se consideran evidencias de la existencia del talento innato (Lohman, 2001).

Así como ocurre en el ámbito de la inteligencia, muchos asumen el carácter interaccional del talento académico, que da cuenta de la existencia de un componente hereditario del talento, el que no obstante requiere de instancias de actualización ambiental para desarrollarse. Como señalan Bralic & Romagnoli (2000): *“Los niños pueden nacer con el potencial genético para una alta capacidad en uno o más campos en sus estructuras neurológicas, pero este potencial necesita ser nutrido abundantemente por el medio para que se manifieste y desarrolle...la pregunta clave en el estudio del desarrollo de los niños con talentos sobresalientes, ya no es si se trata de una condición hereditaria o si es producto de las experiencias y del ambiente; se da por sentado que la concurrencia de ambos factores es necesaria, y la pregunta se transforma en qué tipo de interacción entre ambos debe ocurrir, y cómo esto influye en el desarrollo del talento...en la actualidad, la concepción más prevaleciente del desarrollo intelectual incluye la combinación de dos*

aspectos, herencia y ambiente. Para alcanzar un alto nivel de inteligencia, los niños necesitan tanto de capacidad (habilidades innatas, herencia) como de oportunidades e incentivos para destacarse (educación, estímulo social)" (p. 59).

Bajo un enfoque similar, Gagné (2000) propone un Modelo Diferenciado de Dotación y Talento, donde plantea la existencia de la *dotación* como una competencia —de carácter natural o innata— superior al promedio, que requiere de catalizadores intrapersonales (motivación y personalidad, entre otros) y ambientales (personas significativas y oportunidades de aprendizaje, entre otros) para convertirse en un *talento* o desempeño superior al promedio en uno o más campos de la actividad humana, es decir, una capacidad natural cuya externalización se debe al desarrollo sistemático influido por factores ambientales y personales.

Situación similar ocurre con el carácter manifiesto o latente del talento académico. Se considera que el talento académico puede existir en forma latente o no-manifiesto, así como puede ser también expresado ante otros. El carácter expresivo de talento depende de factores personales y psicosociales estimulantes y favorecedores (Winner, 2000). De hecho, muchos niños considerados talentosos rinden a nivel escolar por debajo de lo esperado y/o no llegan a producir contribuciones significativas en la edad adulta (Rimm, 1997). Para esto, se consideran necesaria la conjugación de diversos factores que permitan desarrollar el talento académico, entre ellos:

1. *Factores Personales*: la motivación hacia el aprendizaje ha sido considerada factor clave, tanto así que es considerado por algunos, elemento constitutivo y parte de la definición del talento. Gagné (2000) ha distinguido además, los intereses personales del estudiante, así como su temperamento, hábitos de trabajo y persistencia, como elementos catalizadores en el desarrollo del talento.
2. *Factores Familiares*: El contexto familiar, en particular el clima familiar (Moos & Moos, 2000) y las actitudes y acciones positivas hacia el aprendizaje por parte de las figuras parentales (Saunders & Espeland, 1986) resultan elementos de gran influencia en el desarrollo del talento académico.
3. *Factores Educativos*: Un contexto estimulante es condición *sine qua non* para que se lleve a cabo cualquier aprendizaje de calidad. En el caso de los estudiantes con talentos académicos, es

aún más indispensable. Estos niños requieren de un contexto de aprendizaje que desafíe constantemente sus capacidades. Bralic & Romagnoli (2000) señalan que es necesario favorecer en estos niños el desarrollo de habilidades de pensamiento superior, de pensamiento crítico, creativo, de metacognición, resolución de problemas, y de investigación, atendiendo además a sus necesidades socioafectivas.

En cuanto a los modelos instruccionales y metodologías utilizadas dentro del aula, se plantea la importancia de ofrecer a estos niños oportunidades de relacionarse académicamente con pares de capacidades iguales; por analogía, se ha cuestionado el uso de metodologías de trabajo grupal insertas en los modelos de aprendizaje cooperativo, que no diferencian a los estudiantes según sus habilidades (Winebrenner & Deblin, 1996).

Representaciones Sociales acerca del Talento Académico

El concepto de representación social ha sido definido por Moscovici (1984) como "un modo de entender y de comunicarse particular, propio de una sociedad o de un grupo social determinado, mediante el cual se construye la realidad y el conocimiento de la vida cotidiana" (p. 15). Jodelet señala que las representaciones sociales corresponden a "imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido de lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver...en sentido más amplio, designan una forma de pensamiento social. Constituyen modalidades de pensamiento práctico, orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal" (1988, pp. 473-474).

Emplear el concepto de representación social para conocer los significados que las personas atribuyen a niños con talento académico y a la educación dirigida a ellos resulta beneficioso en términos teóricos y de intervención. En Chile son muy escasos, si no inexistentes, los estudios que abordan la forma en que la sociedad percibe a estos niños; la mayoría de las definiciones conceptuales provienen de la región anglosajona, y como tal deben ser contrastadas y complementadas con la visión que desde Latinoamérica se atribuye al tema.

Si bien las representaciones sociales acerca de

estudiantes con talentos académicos o intelectuales no han sido materia de investigaciones sistemáticas, sí existe conocimiento respecto a los mitos y estereotipos asociados a estos niños y a los programas educacionales diseñados para ellos. Colangelo planteó ya en 1985 los estereotipos asociados a estudiantes dotados, particularmente aquellos de culturas minoritarias, mujeres o discapacitados (en Croft, 2000). Croft, en un Seminario dictado el año 2000 en Santiago de Chile acerca de niños y jóvenes con talentos académicos², identificó mitos y estereotipos comunes al respecto, entre ellos: (a) todos los niños son dotados; (b) los estudiantes dotados no necesitan servicios especiales, pues se las “arreglan solos”; (c) los programas educacionales para talentos son elitistas; (d) todos los niños dotados son iguales; y (e) los niños dotados deben “adaptarse” y ser como los demás. De manera similar, Berger (s/f, en Bralic & Romagnoli, 2000) distingue entre los mitos comunes respecto a niños dotados, el que (a) son grupo homogéneo; todos tienen alto rendimiento; (b) no necesitan ayuda; realmente son talentosos, pueden arreglárselas solos; (c) el futuro de un estudiante con talento está asegurado (d) los estudiantes dotados necesitan servir de ejemplo a otros, y debieran siempre asumir más responsabilidades; y (e) los estudiantes dotados pueden lograr casi todo lo que se proponen.

De lo anterior, se desprende que existen temáticas recurrentes que las personas se representan al pensar sobre niños y jóvenes con talentos, que guardan relación con supuestos acerca del carácter ontológico de las personas (“todos somos iguales”) y la educación (“todos deben recibir la misma educación). Estos supuestos se basan en concepciones homogeneizantes acerca del hombre y la educación, dos tradiciones muy arraigadas en la cultura popular a nivel mundial: “La educación especial de los niños con talentos es uno de los temas más controvertidos en educación. En la base de esta controversia está una relación social de amor/odio hacia el talento: por un lado, se admira el talento, y sobre todo, el esfuerzo de individuos talentosos que provienen de familias modestas. Por otro lado, las sociedades democráticas tienen un arraigado compromiso con el igualitarismo, muchas veces consagrado en sus constituciones políticas bajo la fórmula “todas las personas son iguales”. Esta

polaridad produce una tensión entre estimular y restringir las posibilidades para que un individuo se destaque sobre los demás” (Bralic & Romagnoli, 2000, p. 33).

Objetivo

El objetivo general del estudio, fue conocer las representaciones sociales de potenciales usuarios del Programa PENTA-UC –estudiantes preseleccionados, sus padres, profesores y directores– respecto al talento académico y sus expectativas e intereses respecto a la educación de estudiantes con talentos académicos, en particular, acerca del Programa PENTA-UC como alternativa educacional.

Método

Participantes

Dada la intención de conocer las expectativas e intereses de los potenciales usuarios del Programa PENTA-UC antes de iniciar el primer semestre académico, en el estudio participaron los estudiantes preseleccionados al programa, antes de su ingreso a la etapa de selección³. Estos estudiantes corresponden aproximadamente al 8% de la población escolar en los niveles escolares correspondientes en sus respectivas comunas, durante ese período de selección⁴. Por lo tanto, el criterio prioritario para seleccionar a los participantes, fue el carácter de estudiante preseleccionado en el Programa PENTA-UC, para el segundo semestre del año 2001. Dicho criterio se impuso tanto para los estudiantes, como para sus padres, profesores y directores.

³ El Programa PENTA-UC realiza un riguroso proceso de identificación y selección de los estudiantes que ingresan al programa. Llevado a cabo por un equipo experto en evaluación y metodología, consta de dos etapas: en la primera, los estudiantes son identificados por sus profesores escolares en base a listas de chequeo elaboradas por el Programa previa capacitación. En la segunda etapa, a todos los estudiantes nominados se les aplica un test grupal de inteligencia.

⁴ De 58.311 estudiantes matriculados en establecimientos educacionales municipales de La Florida y Puente Alto durante el año 2001, se preseleccionaron 839 estudiantes, lo que corresponde al 1.4% aproximadamente de la matrícula global. Si se considera sólo la matrícula de estudiantes de sexto básico, primero y segundo medio (10.438 estudiantes)–los niveles de enseñanza desde los que el programa seleccionó a los estudiantes– la proporción se eleva a 8.0% (datos extraídos de los catastros de estudiantes matriculados de las Corporaciones Municipales de La Florida y Puente Alto). De los 839 estudiantes preseleccionados, fueron seleccionados finalmente 169 estudiantes; es decir, el 20.1% aprox. La muestra de estudiantes que participaron en los grupos focales tuvo una proporción similar: de los 177 estudiantes preseleccionados que fueron entrevistados, 27 de ellos quedaron finalmente seleccionados; es decir, el 15.3% de los estudiantes que conformaron la muestra.

² Seminario organizado por la Pontificia Universidad Católica de Chile y Fundación Andes, realizado en Noviembre del año 2000.

Tabla 1
Número de Grupos Focales Realizados y Número de Participantes por Grupo

N° Colegio	Comuna	Grupos Focales Realizados (n)			
		Estudiantes 6°	Estudiantes 1° y 2°	Padres	Profesores
1	La Florida	1 (7)	1 (10)	1 (8)	1 (10)
2	La Florida	1	1	1	1
3	La Florida	1	1	1	1
4	La Florida	1	1	1	1
5	La Florida	1	1	1	1
6	La Florida	1	X	1	1
7	Puente Alto	1	1	1	1
8	Puente Alto	1	1	1	1
9	Puente Alto	1	1	1	1
10	Puente Alto	1	X	1	1
11	Puente Alto	X	1	1	1
Total grupos/participantes		(91)	9 (86)	11 (115)	11 (92)

*Las celdas con X corresponden a colegios donde no existe ese nivel de enseñanza (es decir, imparten sólo enseñanza básica o media).

Se seleccionó un grupo de 11 establecimientos educacionales municipalizados, 6 de La Florida (de un total de 27) y 5 de Puente Alto (de un total de 26), dando prioridad de selección a aquellos establecimientos que imparten tanto el nivel de enseñanza básica como media, así como la disponibilidad de los establecimientos para participar en el estudio. En la Tabla 1 se presenta la composición de la muestra.

A los datos de la Tabla 1 se agregan 2 grupos focales realizados con los directores de los establecimientos educacionales, lo que suma un total de 43 grupos focales con 400 participantes.

Técnica de Recolección de Datos

Los datos fueron recolectados mediante grupos focales, técnica de carácter cualitativo que consiste en una conversación grupal –donde participan entre 8 y 12 personas con características relativamente homogéneas– focalizada en una temática específica y guiada por un facilitador (Taylor & Bodgan, 1986).

Se utilizó esta técnica de recolección dado el interés por introducirse de modo general en las representaciones de los actores respecto del talento académico. Además, resultaba de interés conocer las expectativas e intereses de los distintos grupos de actores que directa o indirectamente tendrán relación con el programa.

Procedimiento

Los participantes fueron contactados mediante profesores coordinadores del PENTA-UC en cada establecimiento. Los gru-

pos focales fueron realizados entre los meses de mayo y junio del año 2001. En cada establecimiento escolar –con excepción de aquellos en donde sólo existe un nivel de enseñanza– se realizaron 4 grupos focales: uno con estudiantes preseleccionados de enseñanza básica (6° básico), otro con estudiantes preseleccionados de enseñanza media (1° y 2° medio), otro con los padres de los estudiantes preseleccionados de ambos niveles, y el último con los profesores que participaron en el proceso de preselección de dichos estudiantes.

Los 2 grupos focales con directores –uno con directores de los establecimientos de La Florida, y otro con directores de los establecimientos de Puente Alto– se realizaron en sedes municipales de las respectivas comunas.

Los grupos focales fueron llevados a cabo por estudiantes de Psicología y Educación egresados o en su último año de carrera, quienes trabajaron en parejas. Dichos ayudantes participaron en la primera etapa de análisis de los datos, basándose en una planilla confeccionada previamente. La etapa final de análisis y sistematización de los datos estuvo a cargo de la investigadora principal y ayudantes de análisis⁵.

⁵ Investigadora principal: Verónica López. Ayudantes de análisis: Bernardita Muñoz, Susana Mendive. Ayudantes de recolección: Ximena Chamorro, Carolina Concha, Ursula Echeverría, Verónica Ellicker, Sebastián Pedraza, María Teresa Ramírez, Pamela Read, Daniela Retamal, Loreto Salvatierra y Antonia Valdés.

Resultados

Representaciones Acerca del Talento Académico

Concepto de talento. Los entrevistados definen el talento como una *habilidad destacada* en un área específica (artística, deportiva, académica o social) por sobre otras, que hace sobresalir en relación a sus pares y mantiene al estudiante motivado para seguir desarrollándose en esa dirección. “Yo creo que talento es como una habilidad, es más que una habilidad, cierto, entonces todos tenemos habilidad y algunos, bueno, son más capaces que otros o algunos, no sé, pueden tener más desarrollada una habilidad” (profesores). A su vez, permite la generación de productos o resultados de calidad en el área sobresaliente; “va a caracterizarse por hacer algo bien, algo en específico” (estudiantes media)⁶.

Ámbito de aplicación. La mayoría de los actores manifiesta que el talento académico (T.A.) se expresa en un área específica (por ejemplo, matemáticas) y no en una capacidad generalizada para todas las asignaturas o áreas del conocimiento. En este sentido, conciben al T.A. como un talento específico: así como el talento artístico sería la habilidad especial para el arte y la creación, el T.A. es la habilidad o aptitud específica en el ámbito académico, que se aplica al pensamiento, el estudio y las tareas. “Hay diversos tipos de talento, en este caso el T.A. podría definirse como la facilidad, aptitud para el estudio y realizarlos de buena forma, a eso se dirige” (profesor).

No obstante, entre los profesores, hay muchos que opinan que el T.A. no se restringe sólo a una asignatura o área del conocimiento: “Hay niños que se destacan en todas las asignaturas”; “hay gente que le gusta la física y que también son excelentes historiadores”; “es un poco difícil a veces encasillar a un niño en un talento determinado, a veces un niño tiene facilidad para varias cosas”; “es la capacidad de desarrollar distintas cosas en distintas áreas, yo así lo veo. Un estudiante completo, puede que tenga un área más desarrollada que otra, pero yo veo un estudiante talentoso que es bueno en todo”.

Factores influyentes en el desarrollo del talento. Los participantes de todos los establecimientos

educacionales entrevistados, concuerdan en afirmar que el talento tiene un *origen innato*, es decir, se viene con él desde el nacimiento.

“Es un don que Dios les dio a cada una de las personas” (estudiantes básica); “yo creo que uno nace con algo predispuesto o sea si nació para ser algo ya tiene un talento para eso lo va a demostrar. A veces nace la persona con talento... porque dicen nace para ser actor, nace para ser médico”.

Sin embargo, se reconoce también la incidencia de otros factores en el desarrollo personal, entre los que destacan el *esfuerzo* y la *motivación*.

“Se nace y se desarrolla, las dos cosas. Yo creo que influye la genética y también encauzar, canalizar” (estudiantes básica); “que él mismo se vaya formando y adquiriendo habilidades. Por ejemplo, que le interese algún ramo y que vaya viendo que puede desempeñarse, esforzarse” (estudiantes media); “la motivación es lo que le falta a algunos estudiantes para desarrollar la capacidad que tienen” (profesores).

Los entrevistados manifiestan que la actualización del talento depende, además, de las *oportunidades* y *estímulos* que brinde el ambiente educacional y familiar.

“El talento se va cultivando, va aumentando con el tiempo... o sea, depende del ambiente que lo ha criado a uno” (estudiantes básica); “el niño nace con algo y es el estímulo el que hace que éste aprenda (...) y a lo mejor nosotros tenemos niños que son muy capaces y nosotros no los estimulamos” (profesores); “lo traen (el talento) o lo desarrollan de acuerdo a las capacidades y a la instrucción que se les vaya dando” (padres); “el punto más importante son las oportunidades, yo creo que ese es el punto clave”; “tiene que haber un agente externo que también motive, no se nace y se desarrolla solo” (directores).

Expresión del talento. Los entrevistados manifiestan que el talento se puede encontrar en dos estados: latente o manifiesto. Por latente aluden a talentos que no se expresan. Por manifiesto se entien- de un talento que se expresa.

“Algunas veces el talento está escondido en las personas y uno no lo puede encontrar” (estudiantes básica); “unos lo saben expresar más y otros lo tienen escondido, y no lo han encontrado” (estudiantes media); “una cosa es tener talento y la otra demostrarlo, son dos cosas distintas” (apoderados); “el talento puede estar muy escondido, porque el talento a veces ni lo hemos descubierto y cuesta. Es difícil descubrir un talento” (profesores).

⁶ “Estudiantes media” se refiere a estudiantes de enseñanza media; “estudiantes básica”, de igual modo, se refiere a estudiantes de enseñanza básica

Portadores de talento. La mayoría de los entrevistados manifiesta que *todas las personas tienen algún talento*, aunque éste se encuentre en diferentes niveles de actualización. Una frase recurrente en el discurso de todos los actores, es “*todos tienen talento*”: “*yo opino que todos tienen talento, o sea en algo*” (estudiante media); “*todos tienen algún talento, lo que pasa es que algunos saben sacarle mejor provecho que otros*” (profesores); “*todos nacemos con talentos, que quizá no tienen los medios para desarrollarlos es diferente*” (padres); “*todos los seres humanos llegamos con talentos*” (directores).

Un grupo reducido de entrevistados manifiesta que *sólo una minoría de personas poseen talentos*: “*de repente el talento puede ser un don que no todas las personas tienen*” (estudiantes 6° básico); “*hay algunos que tienen talentos y otros no*”; “*todos tenemos talento pero unos tienen más que otros*” (estudiantes 1° medio); “*talento para mí es una característica más específica del ser humano, y que no todos la poseemos. La menor cantidad poseen esos talentos*” (profesor); “*yo, personalmente, pienso que no todos somos talentosos*” (director).

Características de Niños y Jóvenes con Talentos Académicos

Características cognitivas. Una de las características cognitivas más reconocida entre los actores, es la *facilidad y rapidez para aprender* que identifica a los niños y jóvenes con T.A.

“*Yo, de ciencias sociales, lo único que tengo que hacer es escuchar lo que nos dice la señorita y no tengo por qué estudiar*” (estudiante media); “*a través de la velocidad de respuesta que tiene el estudiante, porque si es más capacitado, más talentoso que otros, va a realizar el trabajo en menor tiempo y con mayor eficacia*” (profesores).

También se asocia el T.A. con la capacidad de “*ir más allá*”, de establecer relaciones, y de creatividad.

“*Comprender más cosas aparte de lo que comprenden todos*” (apoderados); “*(el estudiante) va más allá de lo que tú estás preguntando, descubre un mundo diferente, no se queda con la información que recibe, y además, es creativo*”; “*(es el que) va más allá de lo que tú esperas, que busca soluciones propias, y que razona distinto*”; “*el cabro que es talentoso de repente saca algo de matemáticas y lo utiliza en historia*”; “*es capaz de unir conocimientos*” (profesores).

Algunos participantes manifiestan que los niños con talentos académicos se caracterizan por tener una *actitud reflexiva*; “*encuentro que tiene más sentido buscar el sentido de eso, o sea por qué se hizo así, en vez de aplicar la fórmula y sacarlo*” (estudiantes media); “*es el estudiante que uno le hace una pregunta y siempre está como cuestionando, elaborando su propia respuesta*” (profesores).

Los entrevistados opinan que los niños y jóvenes con T.A. se destacan por desarrollar un *pensamiento científico*. Esto es reconocido en particular por los docentes: “*yo tengo un estudiante formado en matemáticas, que tiene un pensamiento analítico, que lo lleva a pensar cómo puedo ocupar eso en una investigación científica, por ejemplo, o en ver los desastres geográficos. Para mí, eso es talento.*”; “*el niño... quiere aprender, quiere saber cosas, quiere descubrir, cuando todo lo ve y quiere darlo vuelta, desarmarlo. Yo pienso que (lo que lo distingue) es la capacidad de investigar*”.

Características académicas. Por características académicas se entienden todas aquellas actitudes que se consideran promueven o dificultan el aprendizaje en el ámbito escolar.

Los niños y jóvenes con T.A. se caracterizan, según la opinión de la amplia mayoría de los entrevistados, por desarrollar una *actitud frente al ámbito académico*, principalmente caracterizada por el *alto interés por el aprendizaje*.

“*Tener ganas de aprender. Querer saber más (apoderados)*”; “*(es un niño que tiene) una disposición o actitud hacia determinada área. Le gusta, se preocupa, le interesa investigar, esta más en contacto con lo que le gusta*” (profesores); “*aquel estudiante que va más allá de lo que uno le entrega, por ejemplo yo estoy viendo la historia de Grecia y él además va a Internet, a una biblioteca, además lee un libro, compara autores, ve una perspectiva más científica. El estudiante que va más allá que lo que el profesor, la clase, le entrega*” (directores).

Al mismo tiempo, estos estudiantes demuestran una *orientación al logro* y a cumplir las metas propuestas; “*cuando se proponen algo lo logran súper bien... cuando quieren hacer algo, lo logran y lo hacen bien*” (apoderados).

En estrecha relación con la orientación al logro, los actores manifiestan que los niños con talentos académicos se *orientan a metas claras y altas*. Las expectativas que tienen los demás son coherentes con las metas de estos niños; principalmente,

ingreso a estudios superiores; "para mí el T.A. son todos los que acceden a los estudios superiores. Una persona cuyas expectativas son más altas (...) cuando uno tiene talento, quiere más" (apoderados).

Una de las características académicas que no presenta consenso entre los entrevistados dice relación con el rendimiento académico de los niños y jóvenes con T.A. Algunos piensan que éste es permanentemente bueno en todas o en algunas asignaturas. Otros, opinan que el rendimiento académico de los niños y jóvenes con T.A. depende de su voluntad.

Existe consenso entre los entrevistados en que los niños y jóvenes con T.A. son personas *autoexigentes*. Desde su punto de vista, esta autoexigencia es excesiva: *"es que uno siempre se pone metas, entonces yo igual voy a cumplir una meta, pero me voy a poner otra más para ser más grande todavía" (estudiante media); "a mi hija le gusta que las cosas salgan bien y tiene que salir bien porque si no ella llora increíble, ella se exige demasiado" (apoderado).*

Los entrevistados concuerdan en afirmar que los niños y jóvenes con T.A. destacan por su *responsabilidad*, por cuanto no necesitan supervisión en los estudios y ponen atención en clases. *"Talento (significa) responsabilidad, que estudia sin tener que obligarlo" (apoderados); "en clases cumple, es responsable"; "niños empeñosos que tienen como una rutina de tareas, de estudiar, de que si no hay prueba, igual estudian" (profesores).*

Sin embargo, reconocen como dificultad en el ámbito escolar, el *aburrimiento en clases*.

"Finalmente lo que pasa es que el que tiene talento en las clases se aburre porque los otros van más atrasados" (estudiantes media); "pierden soberanamente porque yo creo que la mayoría de los niños de acá, un ejemplo están en ecuaciones de primer grado y el mío ya la sabe. Y resulta que el niño ya terminó, ya hizo todo lo de matemáticas del año. Queda aburrido, está aburrido, pregunta '¿por qué tengo que ir al colegio?'" (apoderado).

Características afectivas. Todos los participantes, excepto los estudiantes de educación media, opinan que los niños y jóvenes con T.A. se caracterizan por ser *maduros*, característica que les permitiría asumir más responsabilidades que sus pares; *"tienen una madurez propia de ellos"; "siempre se aboca con más responsabilidad, el sentirse responsable lo hace ser más maduro" (profesores).*

Muchos estiman que es fundamental contar con *alta autoestima* para que el talento se manifieste; *"tiene que ver con la personalidad, porque cuando uno se decide por algo, se siente talentoso para algo, tiene que enfrentar muchas cosas. Si me quedo con mi talento aquí, nadie me va a descubrir" (estudiantes media); "influye la autoestima en el estudiante, porque si no, no aflora ese talento" (profesores).*

Características sociales. Los actores concuerdan en identificar algunas características sociales adaptativas que facilitan la integración de estos niños a su medio: la *solidaridad* y contar con *habilidades sociales* desarrolladas.

"(Un estudiante con T.A.) enseña a los demás, supongamos que un niño no entiende la tarea y él les explica hasta que el niño aprende"; "aprovecha su inteligencia para hacer cosas buenas y para ayudar a los demás"; "(busca) el desenvolvimiento, la comunicación con los demás, aprender a comprender, te ayuda mucho" (estudiantes media); "son niños bastante queridos por el resto de sus compañeros. Por lo general, son tremendamente solidarios" (apoderados).

Por otra parte, los entrevistados manifiestan que los niños buscan y establecen relaciones sociales basadas en *afinidad por conocimiento*, lo que dificulta las relaciones con pares de su misma edad. Esta dificultad la reconocen principalmente estudiantes y profesores: *"siempre voy a tener que buscar gente mayor o que sepa de esos temas para hablar con ellos, porque con mis compañeros no puedo hablar" (estudiantes básica); "yo diría que al grupo de ellos no se adaptan mucho, les gusta buscar gente mayor con más conocimiento" (profesores).*

Algunos actores nombran características sociales desadaptativas que están presente en los niños y jóvenes con T.A.: son *egoístas* e *impacientes*. *"La mayoría de los niños con talento son egoístas porque ellos siempre quieren ellos no más por ejemplo ellos quieren sacarse los 7,0"; "estos niños como que no tienen mucha paciencia para ayudarlo a los otros, se aburren luego. O sea no toleran que les cueste al compañero aprender" (profesores).* Además, resultan *amenazantes* para los adultos: *"el niño no puede opinar a veces porque a la profesora le molesta. O el niño no se puede acercar a la profesora a decirle 'señorita, usted se equivocó', porque para ella es una humillación que le pase algo así" (apoderados).*

Reacciones Sociales Asociadas al Talento Académico

Expectativas de éxito. En el ámbito académico, los entrevistados manifiestan que los niños y jóvenes con T.A., tienen una mayor probabilidad de éxito futuro, la cual se encuentra fuertemente asociada a la mayor probabilidad de *acceso a educación superior*: “a lo mejor alguno de estos niños puede terminar en una carrera o en la universidad”; “esos que tienen tanta capacidad de absorber con tanta facilidad, eso tiene una proyección pensando en la universidad para él” (profesores).

Expectativas de contribución al grupo. En el ámbito social, los entrevistados destacan algunos beneficios que significa para otras personas, contar con un niño o joven con T.A: son *mediadores del aprendizaje*, ya que difunden el conocimiento y le enseñan a sus compañeros: “el niño que tiene ese aprendizaje más adelantado también podría ayudar a los que están más atrasados y así los atrasados ponerse al mismo nivel del niño que va adelantado (estudiantes básica); “estos estudiantes pueden ser agentes multiplicadores de las experiencias y pueden impulsar a otros”; “generalmente los ocupamos como monitores”; “los chiquillos se acercan a preguntarte cosas que a lo mejor otros no se atreven y a través de ellos llegan las respuestas a los demás entonces ahí se transforma en un vínculo el chiquillo, en un vaso comunicante” (profesores).

Presiones y discriminación en el ámbito escolar. La mayor dificultad que enfrentan los niños con T.A. en el ámbito social es, según los entrevistados, la *estigmatización* que reciben al ser calificados como “mateos”, lo cual es percibido como rechazo y alimenta el distanciamiento del grupo de pares. “A uno le empiezan a decir ‘mateito’ y esas cosas”; “cuando a uno le va bien, lo molestan, te quitan la silla, te cambian las cosas”; “a algunos los molestan por las buenas notas”; “el año pasado me decían ‘la pava’, ‘la tonta’”; “soi chupamedias”; “las otras personas se pican. Nosotros teníamos un compañero que era el mejor del curso y se fue porque los otros lo discriminaban, lo apartaban del grupo”; “que de repente les dicen, ‘ay que soy canapé, soy mateo’ y lo lesean” (estudiantes básica y media).

Otra dificultad que enfrentan los niños y jóvenes con T.A. es una suerte de *acoso académico* de parte de sus compañeros; perciben que todos quieren estar con él o ella cuando se trata de actividades

académicas, y no así en actividades sociales. “Hay algunos amigos que se acercan a uno a lo mejor porque quieren que le digan a veces algunas respuestas y eso está mal”; “o tal vez te ponen en un grupo para que les hagas las tareas” (estudiantes básica); “cuando toca un ejercicio o prueba para mañana ‘oye ayúdame te prometo que no te voy a molestar’ y al otro día que pasa la prueba, ‘cerebrito, matea’” (estudiantes media).

Aún otra dificultad social que enfrentan los talentos académicos, es la *presión del grupo a homogeneizarse*. Los estudiantes comentan que los demás los presionan a “que deje el talento, que se ponga a hacer desorden, a tirar papeles en la sala”; “empiezan a juntarse con ellos de repente y le dicen ‘no hagai las tareas, ponte desordenado’ y empiezan a ser desordenados” (estudiantes básica).

Por último, un grupo de profesores reconoce que los niños y jóvenes con T.A. recibirían escasa atención de su parte en términos pedagógicos. “La poca atención que le damos también, estamos concentrados en los problemas de niños con problemas de aprendizaje y no incentivamos nunca a los niños que se destacan”; “la realidad nuestra es que tenemos 45 estudiantes en la sala, y muchos de ellos tienen problemas de aprendizaje, (están) bajo la media. Entonces a ellos uno no tiene tiempo de alimentar esos talentos especiales” (profesores).

Sin embargo, no todos opinan igual. Según algunos, los niños y jóvenes con T.A. reciben como beneficio, más atención de sus profesores: “como que le ponen más atención a los estudiantes con talentos que a los otros” (alumnos básica); “(la profesora) pesca a los que están estudiando, a los que tienen más talento” (estudiantes básica).

Expectativas e Intereses Acerca de un Programa Diferencial para la Educación del Talento Académico

A continuación se presentan las expectativas y temores de los entrevistados frente a un programa de educación diferencial para niños y jóvenes con T.A. Dado que los datos fueron recolectados antes de que el Programa PENTA-UC comenzara sus actividades académicas, las respuestas de los participantes reflejan sus representaciones sobre programas de educación de talentos en general, más que una reacción frente a las características específicas del PENTA-UC, programa del cual escuchaban hablar por primera vez. Por esta misma

razón, pueden resultar relevantes también para otras iniciativas programáticas que aborden el tema.

Aprehensiones Respecto de un Programa Especial

Los estudiantes, padres, profesores y directores expresan, a lo largo de los grupos focales, una serie de temores o aprehensiones respecto a un programa para niños con talentos académicos como el PENTA-UC.

Conflicto con valores de igualitarismo e integración. La principal aprehensión se expresa en la generalizada percepción inicial, de que no debiese existir una educación “especial” para estos niños y jóvenes. Al preguntarse por el tipo de educación que debieran recibir los estudiantes con talentos académicos, una respuesta notoriamente frecuente es “una educación igual que a todos”.

Por lo tanto, conciben una educación diferenciada para este grupo como una *discriminación hacia los otros estudiantes* que no cuentan con esa condición. Esta posición es particularmente fuerte entre los estudiantes de enseñanza básica; “*hay que darle la oportunidad a todos para que se puedan formar*”; “*si somos todos iguales, no somos na’ todos diferentes*”. Es también visible en los jóvenes; “*los que no tienen talento quedarían fuera, y más que nada sería como discriminar*” y los padres; “*hay que tener cuidado porque con la separación vamos a caer con la discriminación*”; “*no hay que hacer diferencias, porque es perjudicar a los que no tienen talento también*”.

Otro fundamento para no optar por una educación diferenciada, es el malestar que tal distinción generaría en el mismo estudiante con T.A., producto de una *probable estigmatización* de parte de sus pares: “*cuando vuelva al colegio con todos sus compañeros, los compañeros le van a hacer burla, se van a burlar de él*” (estudiantes básica).

Temor de un desarrollo disarmónico. Otro temor, enfatizado particularmente por los participantes de mayor edad –jóvenes, profesores y padres– es el desarrollo poco equilibrado y la potencial deformación de la personalidad del niño, al participar en un programa educacional para talentos académicos como el PENTA-UC. Este desarrollo desequilibrado se manifestaría en el debilitamiento o pérdida de sus actuales relaciones interpersonales, lo que se expresaría en el aislamiento del grupo de pares actuales.

Este temor conlleva una sensación no muy es-

pecificada pero bastante generalizada entre profesores y directores, de que el programa producirá un *desarraigo* del niño con respecto a su medio socio-cultural de origen, con una consecuente dificultad de reinserción a éste.

“*Esos niños sometidos a un tratamiento especial de acuerdo a sus necesidades y a sus características, llega un momento en que tienen que vivir el mundo real*”; “*yo te digo sinceramente, yo tengo una sola aprehensión, sacar este cabro fuera del colegio, meterlos en otra realidad, a lo mejor desarraigarlos un poco*” (directores); “*yo, en lo personal, tengo la duda de que el niño se forme una perspectiva y se vea realmente en una posición distinta y después vuelva a su casa y no va a estar al alcance de lo que el niño va a esperar...y al final, en vez de beneficiar crea un sentimiento de frustración en nuestro estudiantes*”.

Otra aprehensión, expresada únicamente por profesores, padres y directores, es que los estudiantes se *desmotiven por asistir a la escuela* o liceo. Un padre señala: “*si se especializa en un área, cuando llegue al colegio van a encontrar lo que le están pasando muy fácil*”.

Esta potencial inadecuación se relaciona también con la percepción de que en el Programa los estudiantes se volverán *arrogantes* y se crearán superiores a sus pares; “*ellos se van a creer superiores, muy superiores, se van a creer especiales*”; “*que se empiecen a creer mucho, se van a creer mateos*”; “*o de repente se le van los humos a la cabeza*” (estudiantes básica).

Aún otra dimensión incluida en la temida deformación de los estudiantes, es un *hiperdesarrollo del niño en su dimensión cognitiva*, con el consiguiente debilitamiento del desarrollo integral de éste en sus dimensiones sociales y afectivas. Los estudiantes expresan que aquel que participe del programa “*puede enviarse y perder otras cosas. Si uno se va a un puro talento, no va a aprender nada de lo otro, se va a dedicar a una sola cosa*”; “*yo pienso que hay que dejarlo ser una persona normal. Porque si es bueno en matemática, y le das con matemática, matemática, se va a aburrir...hay que educarlo normalmente*”.

Este desarrollo exclusivo y limitante de las capacidades cognitivas de los estudiantes, se relaciona con la sensación de que perderían la oportunidad de desarrollar actividades propias de la época infantil. Este temor se encuentra presente de un modo más claro entre los estudiantes más pequeños: “*yo creo que si un niño recibe una*

educación (especial), va a perder su infancia”; “(temo) que nos pasen materia y materia y es muy poco lo que podamos jugar”.

Expectativas Hacia el Programa

En forma paralela a los temores expresados por los entrevistados, señalan muchas y altas expectativas respecto a un programa educacional para niños con talentos académicos, como el Programa PENTA-UC. Muchas de las expectativas mencionadas surgen en oposición a la experiencia vivida en la escuela y ponen de manifiesto una crítica y sentimiento de insatisfacción hacia ésta.

Complemento de la experiencia escolar. Se espera que el programa compense y en otros casos sea un suplemento de lo que ofrece la escuela: “*que todo lo que el colegio no les pueda ofrecer, se los ofrezca este programa. Acceso a laboratorio, información, el hecho de que hayan otras personas que los dirijan implican otras metodologías”; “suplir acrecentando lo que se les entrega acá para que sea mucho más efectiva” (profesores).*

En especial profesores, padres y directores esperan que el Programa PENTA-UC permita *ampliar el repertorio sociocultural* de los estudiantes, en el sentido de ofrecerles un mayor número de experiencias y conocimientos generales, “*que el niño pueda enriquecerse un poco más, participar en otras cosas, ver obras de teatro, poder dialogar, descubrir qué pasó en esa obra de teatro” (apoderados).*

Desarrollo personal de los estudiantes. Expectativas compartidas respecto al programa, son *orientación vocacional y desarrollo personal*. Es decir, orientar a los estudiantes en sus opciones futuras y desarrollar su persona en forma íntegra, atendiendo no sólo a sus necesidades cognitivas, sino también socioafectivas. Para muchos, el desarrollo global implica una *formación valórica*: “*también es esencial que eso vaya acompañado de una buena cantidad valórica, de valores, porque en un momento uno puede llegar a tener un monstruo intelectual, totalmente deshumanizado y que no sea una persona de bien, y pienso que este programa como que culminaría su propósito convirtiendo a estas personas además de capacitadas, en personas de bien, que van a servir de la mejor manera a la sociedad.*”. Valores considerados relevantes de inculcar, son la solidaridad y la tolerancia.

Otro beneficio esperado es que la participación en el programa traiga consigo la *realización personal* de los estudiantes. Los padres relacionan esto con la autosuperación de los niños: “*yo pienso que los niños se pueden desarrollar más como personas. Aparte de hacer su talento, se forman como personas, se van poniendo metas” (apoderados).* Los estudiantes sintetizan la realización personal a través de la frase “*ser alguien en la vida*”: “*es aprender a saber más, a interesarse por los estudios y no irse por otros caminos, ni por las drogas ni el alcohol, sino que estudiar y aprender más y ser alguien en la vida” (estudiantes media).*

En el ámbito cognitivo, estudiante y padres esperan que el Programa estimule el *interés por el aprendizaje* que ya existe en los estudiantes con T.A. Esto se refleja en los estudiantes bajo el deseo de aprender más: “*sacarle el jugo, que todo lo que nos puedan enseñar al máximo, que nos metan información lo más que se pueda*”.

Curriculum integral, diversificado y flexible. En cuanto al tipo de aprendizajes esperado, se menciona con frecuencia el *desarrollo de competencias* por sobre conocimientos. Los profesores manifiestan el deseo que el programa busque activamente el desarrollo de habilidades específicas tales como la autonomía y el desarrollo de capacidad crítica; “*que adquieran las herramientas que permitan explicar por qué se encuentra en este medio, que entiendan eso. Eso lo hace ser inquisidor y cuestionador*”.

Todos los actores manifiestan el deseo de que el curriculum sea flexible. Esto quiere decir que los estudiantes tengan la posibilidad de optar por los cursos. Se distinguen tres formas de flexibilidad: según los intereses personales del estudiante, según las áreas que el estudiante aún no desarrolla, y una combinación de cursos optativos y de formación general.

Otra expectativa manifestada principalmente por los estudiantes es la *ampliación del curriculum básico*. Esto se refiere a que las temáticas educativas del programa PENTA-UC, superen el curriculum definido para la enseñanza formal, ya sea adelantando contenidos o profundizándolos.

No obstante, aparece con frecuencia el deseo de adelantar contenidos del curriculum escolar: “*(me gustaría) que adelantaran la materia porque así en el mismo colegio vamos a empezar a repasar esa materia y así vamos a aprender más” (estudiantes media); “creo que debería ir más allá de lo que el curriculum tradicional enseña, lo veo más que nada*

en que tenga más cantidad de materia que en el colegio” (profesores).

Los contenidos específicos que les gustaría que el programa aborde, se relacionan con las áreas de interés y habilidad de los estudiantes. Muchas áreas mencionadas corresponden a las distinciones que conforman las asignaturas del colegio: matemáticas, lenguaje, ciencias, filosofía. Se observó además, preferencia por asignaturas tales como inglés o computación y el abordaje de temas de interés para los estudiantes, como astronomía, ufología, paleontología y periodismo. En general, se espera que el programa permita acceder a información de actualidad y de la realidad nacional.

Docencia innovadora y de excelencia. Respecto a aspectos relativos a la enseñanza, existen altas expectativas en cuanto al desempeño del profesor en su labor educativa. Se espera que los profesores sean altamente calificados, especialistas en sus disciplinas –“*tienen que ser profesores, y eso para mí es la clave, de alta calidad*” (profesores)– y preparados para enfrentarse a niños de situación socioeconómica y cultural baja. Deben saber “*explicar bien la materia*” (estudiantes) y ser exigentes con los estudiantes en términos académicos, adecuándose a la edad y etapa de desarrollo de los estudiantes.

Metodología práctica, lúdica y personalizada. En general los actores esperan una metodología distinta a la que se utiliza en el colegio. La metodología basada en las actividades concretas es altamente preferida y compartida por todos los actores: se espera que los estudiantes participen en actividades prácticas: experimentos, elaboración de productos, disertaciones y proyectos: “*¿Qué tal si hablamos de medicina y junto con eso, por ejemplo, podemos observar una cirugía?... si a otro le gusta el teatro que vaya y vea cómo funciona el teatro en forma directa no en el papel... en el caso del caballero que dice que a su hijo le gusta el derecho, cómo se defiende un caso y allá estaría justo metido en el juicio viendo cómo se defiende un abogado*” (estudiantes básica).

En algunos casos se hace alusión al deseo de “*aprender haciendo*”; en otros, la metodología de experimentación está asociada a la imagen de “*clases entretenidas*”. Las clases entretenidas aparecen asociadas al uso de recursos para el aprendizaje; “*deberían pasar por diferentes talleres adecuados a la materia que les van a pasar, si van a*

inglés un computador para cada niño” (profesores). Los entrevistados proponen el uso de diversos medios: globos terráqueos, microscopios, ilustraciones y especialmente, medios tecnológicos: computadores y videos.

En otros casos, especialmente estudiantes de enseñanza básica y profesores, se espera que el juego sea un recurso metodológico; “*yo preferiría más bien que fueran actividades directas y a la vez también actividades jugando (...) y así a la vez del juego también pueden ir aprendiendo*”.

Otra expectativa pedagógica es el contacto con expertos, que permitiría conocer una aplicación concreta del área de interés del estudiante; “*contacto con gente que se dedica a la ciencia. Con sociólogos, políticos. Contacto con la gente que desarrolla las actividades que les interesan, para que vean cómo son*” (padres).

Proponen realizar trabajos en grupo; no obstante, se aclara la importancia de que los grupos tengan intereses y habilidades similares, en oposición a la experiencia de muchos de los estudiantes destacados en sus escuelas.

Una última expectativa mencionada en forma recurrente es que en el programa se utilice una enseñanza personalizada. En esta expectativa está implicada la existencia de cursos con pocos estudiantes. A través de esta modalidad se busca que los profesores se adecuen a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes y asimismo éstos tengan mayor espacio para expresar sus opiniones y consultas.

Impactos a corto y largo plazo. Entre los resultados que esperan los estudiantes producto de la participación en el programa, se encuentra el alcanzar un mejor desempeño académico. Se cree que el programa tendría un efecto benéfico sobre el dominio de las materias y por tanto en el rendimiento escolar: “*después igual vamos a estar más preparados para el curso que viene*”; “*va a dar mucho más de lo que es y ver que lo que le están enseñando lo recibe bien y puede subir sus notas*”.

En general, todos los actores manifiestan de manera recurrente, que esperan que los estudiantes experimenten un ascenso sociocultural. Esta expectativa integra diversos contenidos, pero todos ellos comparten el deseo que los estudiantes puedan salir de las condiciones de pobreza económica en las que viven y la deprivación cultural que ni siquiera el colegio puede compensar. Un aspecto que vehiculiza dicho ascenso, es que fruto de la participación en el

PENTA-UC, los estudiantes aumenten sus aspiraciones y expectativas educacionales.

Asociado al deseo de ascenso sociocultural, existe la expectativa, manifestada particularmente por los estudiantes, de que la participación en el PENTA-UC permita optar a más oportunidades futuras en el ámbito laboral: *“va a tener una mejor profesión en el futuro, un mejor trabajo (estudiantes básica)*. La posibilidad que el Programa PENTA-UC signifique un apresto para la universidad, es el ejemplo que más frecuentemente expresa dicha expectativa: *“las cosas buenas podría ser sacar una carrera y podría tener los estudios mucho más adelantados que los niños que no tienen las mismas posibilidades en educación”*; *“que puedan alcanzar una profesión que ellos quieran” (estudiantes media)*.

Por otra parte, se espera que el capital humano desarrollado impacte positivamente a la sociedad. Todos los entrevistados, especialmente los profesores, esperan que el beneficio que los estudiantes reciban por participar en el programa, no lo reserven para sí mismos sino que se orienten a irradiar su conocimiento y capacidad a los demás, ya sea a los compañeros de la escuela: *“así aprendemos nosotros también, porque los estudiantes pueden hacer aportes a la clase con lo que aprendan allá, y eso sería fantástico”*; su medio social de procedencia: *“para que estudien afuera, para que las apoye, pero que siempre vuelven al país donde está, para que ellos ayuden a elevar el medio donde están”*; su país: *“...entonces el país en el futuro tendría más profesionales y estos trabajarían por una mejor producción de bienestar y de beneficios para el país...”* o la sociedad en general.

Análisis

Los resultados del estudio realizado permiten analizar las representaciones sociales acerca del talento académico en Chile desde diversas perspectivas. En primer lugar, llama la atención que aunque muchos profesores nombraron por primera vez el concepto de talento académico en el proceso de preselección de sus estudiantes, así como la mayoría de los participantes tuvieron la primera oportunidad de conversar sobre este tema en los grupos focales, el tema es algo que reconocen diariamente al interior de sus escuelas; este estudio les permitió ponerle nombre. De hecho muchas de las significaciones que atribuyen a niños con talentos académicos se acercan a las definiciones y características

cognitivas, afectivas y sociales presentes en la literatura especializada.

Muchas de las representaciones de los actores entrevistados sobre el talento académico coinciden los planteamientos teóricos al respecto. Entre ellas, la definición general del talento como una habilidad destacada en un área determinada, la diferenciación entre talento latente/manifiesto y la representación de oportunidades de aprendizaje como elemento crucial para el desarrollo del talento. En líneas similares, la importancia otorgada por los actores respecto al esfuerzo y la motivación personal en el desarrollo de talento, coinciden altamente con la literatura especializada.

No ocurre similar correspondencia, en cambio, al momento de diferenciar el talento general del específico. Los participantes definen el talento general, no como una dimensión que agrupa a diversos factores en una inteligencia general capaz de ser comparada entre personas, sino como una habilidad que se refleja en distintos ámbitos de acción, frente al cual el talento académico sería una habilidad para un ámbito en específico, lo académico. Esta constatación podría dar cuenta de una concepción acerca de la inteligencia como algo fijo, estático, inmodificable, y en cambio, del talento específico como permeable al entrenamiento y la experiencia.

Así como es posible abstraer los significados comunes en torno al talento y a las características de niños y jóvenes con talentos académicos, es necesario también considerar las diferencias –en algunos casos sutiles, en otros sustanciales– de los diversos grupos en torno al tema.

Para los estudiantes de básica, el talento está muy asociado a un don de procedencia sobrenatural que se expresa en todos los niños, siendo responsabilidad de ellos expresarlo en acciones que ayuden a otros –sus compañeros, padres, profesores–. Para muchos de ellos, el talento “es un regalo de Dios” mediante el cual uno debe ser solidario con otros. La educación para talentos académicos resulta para ellos, en primera instancia, un asunto incómodo, puesto que va en contra de sus principios de equidad-homogeneidad, y potencia la sensación de estigmatización que señalan ya vivir en sus colegios.

Para los estudiantes de enseñanza media, en cambio, el talento académico es más bien una habilidad superior respecto a un ámbito específico, fuertemente asociada a la vocación personal de cada cual. Este grupo realiza mayores diferenciaciones conceptuales en torno al talento; distinguen entre talento la-

tente y manifiesto, especifican más las características cognitivas, afectivas y sociales de estos niños. No obstante, muchos de ellos comparten la noción de que el talento es una cualidad que todos poseen, y que depende más bien del esfuerzo y dedicación de cada cual, poder desarrollarla y expresarla. Los jóvenes visualizan la educación especial para talentos académicos, como una oportunidad de desarrollo (a) académico, que pueda satisfacer sus necesidades de orientación vocacional y facilitar su ingreso a la Universidad, y (b) personal, en cuanto les permitirá “ser alguien en la vida”, noción que como ya se ha expuesto, está fuertemente relacionada con el éxito laboral. Dado que tienen mayores críticas al sistema educacional, perciben dicha educación más bien como un suplemento que complemento de lo que reciben en sus liceos.

Los padres, por su parte, consideran que el talento académico tiene un fuerte componente hereditario que requiere para su desarrollo la motivación y perseverancia por parte de los niños, como además –y por sobre todo– las oportunidades adecuadas para desarrollarlo. Por oportunidades hacen alusión tanto a las carencias económicas y culturales del medio que los rodea, como al escaso apoyo que perciben por parte de los colegios, para atender a los “más adelantados”. Para ellos, una educación especial para talentos académicos significa la oportunidad de ofrecer los recursos materiales y pedagógicos que perciben necesarios.

Para los profesores, los estudiantes con talentos académicos son aquellos que aprenden fácilmente y tienen ganas de aprender. Ellos identifican muchas características cognitivas y académicas de los estudiantes –área en la que más los observan– tales como agilidad, capacidad de relacionar conocimiento, pensamiento científico, creatividad y toma de perspectiva. Si a los estudiantes y padres les interesa encontrar el talento, para los profesores la temática importante es cómo “descubrir” los talentos, pues consideran que la identificación de estudiantes con talentos académicos es, en gran parte, su responsabilidad. De allí, sus inquietudes respecto a la dificultad de reconocerlos, al percibir que no se ajustan exactamente a las características tradicionales de lo que se considera un “buen estudiante”: de alto rendimiento y buen comportamiento. La mayoría de los profesores aprueba las iniciativas de educación diferenciada para ellos ya que reconocen no ser capaces de atender a sus necesidades de aprendizaje dentro del sistema escolar. No obstante, temen que programas

educativos desarrollados fuera del contexto comunal perjudicarían el sentimiento de pertenencia y arraigo de los estudiantes; y sin embargo, muchos consideran positivo que los estudiantes accedan a recursos y claves de grupos sociales de mayor nivel socioeconómico, por cuanto eso significa un “ascenso cultural” deseado.

El discurso de los directores es bastante similar al de los profesores, aunque enfatizan las características y estrategias pedagógicas que consideran necesarias en un programa para talentos académicos: profesores de calidad y excelencia académica, metodologías prácticas y lúdicas que desarrollen las habilidades de pensamiento superior de los estudiantes y formación valórica.

Si se analizan las definiciones entregadas por estos grupos respecto a las características de niños y jóvenes con talentos académicos se observan distinciones particulares intergrupos.

En términos cognitivos, el talento académico es percibido por los niños como un “querer saber más”, es decir, como una motivación intrínseca que guía el aprendizaje. Para los jóvenes, en cambio, se encuentra más relacionado con el ritmo y nivel de complejidad del aprendizaje, y con el esfuerzo y dedicación empleado respecto a metas altas autofijadas. Para los padres, el talento académico se asocia –al igual que los niños– a una motivación hacia el aprendizaje y la autoregulación y responsabilidad de la persona frente al aprendizaje y a las metas que se fija. Por su parte, los profesores atribuyen como característico del talento académico, la capacidad de relacionar conocimientos relativos a temáticas diversas entre sí, la capacidad y motivación por ir más allá del aprendizaje entregado en clases, la habilidad para resolver problemas y a la actitud crítica y cuestionadora que observan de parte de aquellos estudiantes que consideran talentosos. Es notorio constatar que gran parte de las características mencionadas por ellos en el plano del procesamiento cognitivo –facilidad y rapidez para el aprendizaje, actitud reflexiva, pensamiento científico, resolución de problemas, establecimiento de relaciones entre conocimientos,– han sido ampliamente reconocidas y difundidas por autores como Van-Tassel-Baska, Sternberg, Renzulli y otros. Así también, las expectativas altas y claramente definidas, la alta motivación intrínseca y la autonomía hacia el aprendizaje bajo la forma de estrategias autorregulatorias del aprendizaje.

En el ámbito del desarrollo afectivo, padres y profesores atribuyen una madurez propia en niños

y jóvenes con talentos académicos, que los distingue de otros. Dicha madurez se asocia fuertemente a su capacidad de asumir más responsabilidades que sus pares. A pesar de que esta característica es compartida por la mayoría de los actores entrevistados, es explicitada en términos generales, presentándose en ellos dificultades para especificarla. Puede suponerse, que esta “madurez” se asocia a un cierto estilo de seriedad o toma de perspectiva de las situaciones que facilita, como ellos plantean, la asunción de responsabilidades; esto, dado que asumen muchos desafíos en forma constante y generalmente los cumplen. Es interesante notar que los actores no explicitan la asincronía en el desarrollo descrita por la literatura como característica del desarrollo emocional de estos niños, sino sólo como un temor lejano de que se conviertan a futuro en “monstruos intelectuales”. Más que una discordancia entre las definiciones teóricas y las representaciones de los actores ante este tema, pareciera que las características afectivas de estos estudiantes son para ellos, más difícil de distinguir. Así ocurre, también, con la intensidad y sensibilidad emocional descrita teóricamente, características no señaladas por los actores, que permite suponer un bajo umbral de sensibilidad por parte de las comunidades educativas, respecto a las necesidades emocionales de estos estudiantes.

En el ámbito social, niños y jóvenes concuerdan en que la solidaridad es un rasgo social adaptativo del talento académico, que se expresa en muchos de ellos. El carácter de dicha solidaridad es fundamentalmente académico; significa compartir con los pares lo aprendido y ayudar en la enseñanza, utilizando su capacidad intelectual al servicio de otros. Los profesores, por su parte, identifican como características sociales desadaptativas, el egoísmo e impaciencia de los estudiantes en situaciones de aprendizaje donde se aburren o desean destacar por sobre los otros; justamente, la actitud opuesta a la que destacan los estudiantes. Esto, hace pensar que se trata más bien de polos de deseabilidad en el ámbito social, que de características generalizables. Sin embargo, otra característica mencionada por profesores y estudiantes –la tendencia a asociarse con personas mayores por sus conocimientos– sí ha sido descrita teóricamente, y pareciera formar parte de las características sociales reconocibles por las comunidades educativas. Así ocurre también, con las estigmatizaciones que señalan sufrir los estudiantes por ser considerados “distintos” a sus pares; se da descri-

to cómo este ciclo de interacciones negativas entre ellos afecta la adaptación social de niños con talento académico y los lleva a generar estrategias defensivas que muchas veces impiden o dificultan el desarrollo de su potencial, tales como ocultarlo, “normalizarse” y encerrarse en su propio mundo.

Así como se evidenció una alta congruencia entre los conceptos de la teoría y las representaciones sociales sobre estudiantes con talentos académicos, los resultados muestran una fundamentación similar a aquella planteada en otros contextos nacionales, en contra de la educación diferencial para talentos académicos. Tal como lo expresan los actores entrevistados, si se parte del supuesto de que “todos los hombres son iguales”, su consecuencia inmediata es que “la educación debiera ser igual para todos”, ya que “todos aprenden igual”. Este supuesto se ha colocado a prueba en relación a las necesidades educativas de niños con trastornos de aprendizaje e impedimentos físicos; sin embargo, no ha sido reconocida para aquellos estudiantes que se encuentran en el lado superior de la curva de distribución.

El argumento de la crítica anterior se funda en una concepción homogeneizante de la educación, según la cual equidad significa entregar a todos una educación igual. Por oposición, lo que plantea la educación para talentos, es que son distintos, apprehenden el mundo en forma distinta y por ende requieren de una educación distinta, adecuada y dirigida a satisfacer sus necesidades, estilos y capacidades particulares de aprendizaje.

Este estudio da cuenta de dicha tensión y permite pensar que el tema de la educación para talentos académicos produce en la opinión pública profundas contradicciones no siempre explicitadas ni comprendidas. Pues si bien los temores e inquietudes ante programas de educación diferencial para talentos académicos fueron amplias y diversas, así también fueron las expectativas e ilusiones puestas en ellos.

En este sentido, los mitos y estereotipos descritos en torno a los niños con T.A. y su educación diferencial, subyacentes a los temores explicitados por los actores en este estudio, son similares a los ya descritos en otros países. Así, la creencia de que todos los niños son iguales, que ellos pueden “arreglárselas solos” y que la educación para ellos es elitista e innecesaria, puede estar, como se menciona anteriormente, a la base de la percepción que la educación diferencial para talentos es discriminativa y fomentaría un desarrollo poco equilibrado en los niños.

No obstante, y como se señaló en los resultados, los participantes expresan amplias expectativas respecto a un programa de educación para talentos como el PENTA-UC. Dichas expectativas, acrecentadas aún más en medios deprivados socioculturalmente, dicen relación con mejorar la pertinencia y calidad de la educación, para un grupo que aún no recibe atención especial dentro del sistema escolar.

Un aspecto de particular interés para la educación diferencial de estudiantes con talentos académicos, es el gran temor expresado por los participantes respecto a que dicha educación provocaría un desarraigo de la cultura original de ellos, generando sentimientos confusos de pertenencia e identidad colectiva. Este temor ha sido compartido por muchos y empleado como fundamento para oponerse a acciones educativas dirigidas a estas personas. No obstante, existen alternativas educacionales que toman en consideración dicho planteamiento y ofrecen estrategias educativas que aminoran la posibilidad de tal desarraigo futuro. Tal es el caso programas educacionales de enriquecimiento extracurricular, concebidos como complementos que enriquecen el aprendizaje adquirido en el colegio. En ellos, los estudiantes tienen la oportunidad tanto de compartir un espacio de aprendizaje común con pares de capacidades e intereses similares, como de convivir con personas de estilos, capacidades e intereses diversos dentro de su escuela y en su comuna.

Conclusiones

Se concluye que el talento académico es definido por las comunidades educativas, –previo a la incorporación de definiciones conceptuales respecto a él– como una habilidad superior que se presenta en diversas o en un área académica específica, presente en todas las personas pero cuyo desarrollo depende de la motivación, el esfuerzo, la perseverancia y las oportunidades de aprendizaje que el medio ofrezca. Para los entrevistados, los niños y jóvenes con talentos se distinguen fundamentalmente por sus características cognitivas y su estilo de aprendizaje: aprenden rápidamente, relacionan conocimientos, son curiosos, buscan más información, piensan como científicos, y les gusta mucho aprender. Las características afectivas y sociales son para los actores menos generalizables y por tanto distinguibles como criterios de identificación, aunque perciben que los niños con talentos académicos tienen difi-

cultades para relacionarse con sus pares al ser discriminados por sus diferencias, y buscan la compañía de personas mayores.

La educación para talentos académicos acarrea en primera instancia una reacción cuestionadora, que luego es contrarrestada con amplias y profundas expectativas respecto al desarrollo personal, académico y profesional de los estudiantes, así como de su potencial apoyo y servicio a su familia, colegio, comuna y país.

Los resultados de este estudio constituyen un insumo esencial para la planificación de las actividades del Programa PENTA-UC. Su publicación obedece al interés de parte del Programa, por contribuir a acciones que contextualicen y promuevan la educación diferencial para un grupo actualmente no relevado por el sistema educacional formal ni considerado en el ámbito de políticas públicas, que requiere ser respetado y reconocido en sus necesidades educativas: los niños y jóvenes con talentos académicos.

Referencias

- Alsop, G. (1998). Asynchrony and self: A developmental paradigm. En N. Colangelo & S. Assouline (Eds.), *Talent development IV: Proceedings from the 1998 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 331-336). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Arancibia, A., Herrera, P. & Strasser, K. (1999). *Psicología de la educación*. Ciudad de México: Alfaomega.
- Bralic, S. & Romagnoli, C. (2000). *Niños y jóvenes con talentos: Una educación de calidad para todos*. Santiago: Dolmen.
- Butler-Por, N. (1993). Underachieving gifted students. In K.A. Heller, F. J. Mönks and A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 649-668). Oxford: Pergamon Press
- Corno, L. & Mandinach, E. (1983). Using existing classroom data to explore relationships in a theoretical model of academic motivation. *Journal of Educational Research*, 77 (1), 33-42.
- Croft, L. (2000). Estereotipos y mitos sobre el niño con talentos. Ponencia presentada al Seminario Internacional "Niños y Jóvenes con Talentos Académicos", Santiago de Chile, noviembre.
- Feldhusen, J. (1986). *Identifying and nurturing the gifted: An international perspective*. New York: Hans Huber Publishers.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. En K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 69-87). Oxford: Pergamon Press.
- Gagné, F. (2000). *Un modelo diferenciador de dotación y talento*. Ponencia presentada al Seminario Internacional "Niños y Jóvenes con Talentos Académicos", Santiago de Chile, Noviembre.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Howe, M., Davidson, J. & Sloboda, A. (1999). Innate talents: Reality or myth? En S. Cesi & W. Williams (Eds.), *The nature—nurture debate: The essential readings. Essential*

- readings in developmental psychology* (pp. 257-289). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Jodelet, D. (1988). La representación social: Fenómenos, concepto y teorías. En S. Moscovici & R. Farr (Eds.), *Psicología social* (pp. 209-219). Thousand Oaks: Sage.
- Klein, P. & Tannenbaum, J. (1992). To be young and gifted. New Jersey: Ablex Publishing Corp.
- Lhoman, D. Fluid intelligence, inductive reasoning and working memory: Where the theory of multiple intelligences falls short. *Psyc INFO* 2001-18004-01.
- Mönks, F. (2000). *Orígenes y prácticas en educación de talentos: Una perspectiva global*. Ponencia presentada al Seminario Internacional "Niños y Jóvenes con Talentos Académicos", Santiago de Chile, Noviembre.
- Moos, R. & Moos, B. (2000). The social climate of families. Predictors of adaptation among distressed youth and adults. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 27, 34-47.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Saunders, J. & Espeland, P. (1986). *Bringing out the best: A guide for parents of young gifted children*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Piechowski, M. (1997). Emotional giftedness: the measure of intrapersonal intelligence. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 366-381). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).
- Programa PENTA-UC. (2000). *Guía para la identificación de estudiantes/as con talentos académicos destacados*. Documento de circulación restringida. Santiago: Programa PENTA-UC.
- Silverman, L. (1993). *Understanding our gifted*. Colorado: Open Space Communications.
- Sternberg, R. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *The Behavioral and Brain Sciences*, 7, 269-315.
- Shore, B. & Kanevsky, L. (1993). Thinking processes: Being and becoming the gifted. En K. A. Heller, F. J. Mönks and A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 133-147). Oxford: Pergamon Press.
- Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Tassel-Baska, J. (1997). What matters in curriculum for gifted learners: Reflections on theory, research and practice. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 126-135). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).
- Winebrenner, S. & Devlin, B. (1996). *Cluster grouping of gifted students: How to provide full-time services on a part-time budget*. ERIC Digest E538.
- Zimmerman, B. & Martínez, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.
- Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. En B. Zimmerman & B. Barry (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.) (pp. 289-307). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

