



Facultad de Ciencias de la Educación

Programa Magíster en Evaluación Educacional

**DESARROLLO DEL TALENTO ACADÉMICO EN EL CONTEXTO  
EDUCATIVO CHILENO: UN ANÁLISIS DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS  
DE TALENTO**

Tesis para optar al grado de Magíster en Evaluación Educacional

**Daniela Beatriz Torres Valdivia**

Profesor guía: Miguel Alejandro Rodríguez Jara

Valparaíso, Chile

2023

## **Resumen**

Las reformas educativas en Chile han impulsado diversas iniciativas para los talentos académicos. La presente investigación tiene como objeto de estudio los programas de talentos ejecutados por las universidades chilenas cuyo propósito es analizar las características de estos programas de talentos para determinar cómo estas características garantizan el desarrollo de habilidades de pensamiento y su relación con el entorno escolar de los/las estudiantes. A través de una metodología mixta, correspondiente a un estudio documental exploratorio centrado en un estudio de caso de carácter instrumental, se examinaron convenios entre el Ministerio de Educación y las siete instituciones de educación superior que ejecutan el programa de talentos denominado Promoción de talentos en escuelas y liceos. Los resultados permiten revelar una diversidad de enfoques con énfasis en habilidades de pensamiento y donde la interacción con padres y apoderados emergió como un aspecto clave para el éxito de los programas. En la discusión se resalta la estructura y objetivos de los convenios, además de áreas de mejora, subrayando la necesidad de adaptar políticas educativas para promover eficazmente el talento académico, destacando la importancia de que se reconozca y fomente el potencial de todas y todos los y las estudiantes.

**Descriptores:** talento académico, política educativa, convenios, habilidades de pensamiento, programa de talentos.

## **Abstract**

Educational reforms in Chile have driven various initiatives for academic talents. This research focuses on talent programs implemented by Chilean universities with the aim of analyzing the characteristics of these programs to determine how they ensure the development of thinking skills and their relationship with the students' school environment. Through a mixed-methodology approach, specifically an exploratory documentary study centered on an instrumental case study, agreements between the Ministry of Education and the seven higher education institutions executing the talent program known as "Promotion of Talents in Schools and High Schools" were examined. The results reveal a diversity of approaches with an emphasis on thinking skills, highlighting that interaction with parents and guardians emerged as a key factor for the success of the programs. The discussion emphasizes the structure and objectives of the agreements, along with areas for improvement, underscoring the need to adapt educational policies to effectively promote academic talent. It highlights the importance of recognizing and fostering the potential of all students.

**Keywords:** academic talent, educational policy, agreements, thinking skills, talent program.

## Tabla de contenido

|                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------|-----|
| Índice de tablas -----                                         | vi  |
| índice de figuras -----                                        | vii |
| Introducción -----                                             | 8   |
| Capítulo I: Formulación del problema -----                     | 12  |
| Capítulo II: Marco conceptual -----                            | 43  |
| 2.1 Evolución del concepto de aptitudes sobresalientes -----   | 43  |
| al de alta capacidad y talento académico                       |     |
| 2.1.1 Las capacidades intelectuales -----                      | 44  |
| 2.1.2 Alto rendimiento -----                                   | 44  |
| 2.1.3 La inteligencia -----                                    | 49  |
| 2.1.4 Las inteligencias múltiples -----                        | 50  |
| 2.1.5 La superdotación -----                                   | 52  |
| 2.1.6 Superdotación y talento -----                            | 52  |
| 2.2 Habilidades para el siglo XXI -----                        | 56  |
| 2.2.1 El camino hacia las habilidades para el siglo XXI -----  | 56  |
| 2.2.2 Implementación de las Habilidades del siglo XXI en Chile | 63  |
| 2.3 Talento académico y su política educativa en Chile -----   | 67  |

|                                        |                                                                                                    |     |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.3.1                                  | Talento y su consideración en la educación chilena -----                                           | 67  |
| 2.3.2                                  | Programa Promoción Talentos en escuelas -----<br>y liceos y universidades chilenas                 | 69  |
| Capítulo III: Marco Metodológico ----- |                                                                                                    | 74  |
| 3.1                                    | Tipo de investigación -----                                                                        | 74  |
| 3.2                                    | Tipo de estudio -----                                                                              | 76  |
| 3.3                                    | Diseño de la investigación -----                                                                   | 77  |
| 3.4                                    | Unidad de análisis -----                                                                           | 79  |
| 3.5                                    | Procedimientos e Instrumentos de recolección de información ---                                    | 80  |
| Capítulo IV: Resultados -----          |                                                                                                    | 88  |
| 4.1                                    | Estructura y características de los convenios entre el -----<br>MINEDUC y los programas de talento | 88  |
| 4.2                                    | Árbol de similaridad -----                                                                         | 93  |
| 4.3                                    | Grafo Implicativo -----                                                                            | 102 |
| Capítulo V: Discusión -----            |                                                                                                    | 105 |
| Capítulo VI: Conclusiones -----        |                                                                                                    | 126 |
| Referencias -----                      |                                                                                                    | 129 |

## Índice de Tablas

### Tabla 1

Unidades de análisis de la investigación ----- 79

### Tabla 2

Normas que regulan el Programa Promoción de ----- 80

Talentos en Escuelas y Liceos

### Tabla 3

Dimensiones e indicadores a priori para el análisis de programas ----- 82

de talento

### Tabla 4

*Programas de Talento, universidades chilenas y decretos ----- 85*

*exentos de convenios con el MINEDUC*

### Tabla 5

Clases, categorías de análisis, índice de similaridad y ----- 95

convenios asociados.

## Índice de Figuras

### Figura 1

El modelo de los tres anillos ----- 45

### Figura 2

Árbol de similaridad de las categorías de análisis de las respectivas ----- 94  
dimensiones asociadas a los convenios de los programas de talento

### Figura 3

Grafo implicativo de dos categorías de la dimensión 3 (Vinculación ----- 102  
y adaptación con el medio)

## **Introducción**

La educación del siglo XXI demanda desafíos significativos que van desde la adaptación a un mundo en constante cambio hasta la promoción de la equidad y la inclusión. En el sentido anterior, inspirado en las orientaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990) (en adelante, UNESCO) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015) de la Organización de las Naciones Unidas (desde ahora, ONU), Chile ha comprometido su acción educativa para responder a estas demandas globales y locales.

Desde el informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI en 1996, se destacó la importancia de cuatro pilares educativos: aprender a conocer, hacer, vivir juntos y ser. Estos principios han llevado a reformas educativas que enfatizan el desarrollo de habilidades del siglo XXI, como la creatividad y el pensamiento crítico, superando la tradicional acumulación de conocimientos (Delors, 1996).

Sin embargo, la implementación de estas reformas enfrenta desafíos, dado que la educación inclusiva se ha convertido en un objetivo fundamental, como lo demuestran iniciativas internacionales como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción de Dakar. Estos esfuerzos, que buscan garantizar una educación de calidad para todos, se reflejan en la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU (2015).

En este contexto, programas educativos como el Programa de Educación para Superdotados de Singapur (Ministerio de Educación de Singapur, 2023) y el Centro de Educación de Talentos Científicos de Corea del Sur (2002) muestran cómo los países están abordando la promoción del talento y la excelencia académica dentro de un marco inclusivo. Estas iniciativas proporcionan un modelo para Chile y otros países que buscan desarrollar

programas educativos que fomenten el potencial de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o circunstancias individuales.

En el Reino Unido, la National Association for Gifted Children (NAGC, 2023) ha evolucionado a lo largo de los años para convertirse en Potential Plus United Kingdom (2023), brindando servicios de apoyo a niños y jóvenes neurodivergentes con alto potencial de aprendizaje. En Estados Unidos, el Proyecto Excite (2023), dirigido por el Centro para el Desarrollo del Talento de la Universidad de Northwestern, se centra en fortalecer las habilidades en matemáticas y ciencias desde la infancia hasta la adolescencia. En Brasil y México, programas similares buscan fomentar el desarrollo integral de estudiantes con talento a través de actividades curriculares y extraescolares.

En Chile, desde el año 2019 se encuentra en estado de tramitación un proyecto de ley que establece normas especiales para identificar y promover la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes con altas capacidades cognitivas (Boletín N° 13047-04, 2019), cuyo objetivo es implementar medidas que apoyen el desarrollo educativo de tales niños, niñas y adolescentes, que incluye su identificación y la provisión de opciones para acelerar su aprendizaje como el enriquecimiento del currículum. Además, en el año 2021, y en los archivos de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, existe un documento con el propósito de apoyar el debate político-legislativo, que incorpora un análisis de orientación al trabajo de Asesoría Técnica Parlamentaria, que recurre a datos e información de fuentes públicas acerca de las medidas educativas para estudiantes superdotados o con altas capacidades, analizando la legislación de tres países que han implementado medidas para estos estudiantes, como son España, Francia y Australia, señalando que se enfocan en identificar a estos estudiantes lo más temprano posible, considerando que las altas capacidades deben verse como un potencial a desarrollar y no como una condición fija. Una vez identificados, los esfuerzos se dirigen a adaptar los currículos a las necesidades individuales de los/las estudiantes. Y destaca

proporcionar formación adecuada a docentes y equipos de apoyo para asegurar el éxito de estas iniciativas.

No obstante, el Ministerio de Educación, en adelante MINEDUC, desde el año 2007, ha desarrollado un programa llamado Promoción de Talentos Académicos en escuelas y liceos que consiste en una beca para aquellos estudiantes que presentan talento académico y que cursan desde segundo ciclo de educación básica hasta cuarto año medio, ejecutado mediante convenios con instituciones de educación superior con reconocimiento estatal, las que ofrecen programas de enriquecimiento curricular en diferentes áreas del saber (matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, entre otras), cuya finalidad es dar proyección nacional a la educación de estudiantes con talento académico que pertenecen a establecimientos municipales y subvencionados, priorizando a los de más alta vulnerabilidad socioeconómica. Refiriéndose a talento académico (Ministerio de Educación, 2007) como a aquellos estudiantes que destacan por sobre sus pares, dado su potencial y habilidades académicas generales o específicas en áreas del conocimiento como ciencias sociales, ciencias naturales, humanidades y/o matemáticas.

Es así como, la investigación se enfoca en analizar las características de los programas de talentos ejecutados por universidades chilenas para determinar cómo estas características garantizan el desarrollo de habilidades de pensamiento y su relación con el entorno escolar de los/las estudiantes. Este estudio surge como respuesta a la necesidad de abordar esta temática y define preguntas directrices y objetivos para su exploración.

Ahora bien, una vez presentada y contextualizada esta investigación, a continuación se da a conocer cómo se configuran los apartados de ésta:

En la Formulación del Problema se expone la problemática, señalando los antecedentes que dan pie a la propuesta de este estudio, como son las

directrices de la UNESCO y los objetivos de la ONU para el Desarrollo Sostenible, resaltando la importancia de adaptar políticas educativas para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Se hace hincapié en la necesidad de una educación inclusiva y de calidad, que reconozca la diversidad de estudiantes y promueva su desarrollo integral. A partir de una revisión de experiencias educativas internacionales, se evidencia la falta de atención al talento académico en el sistema escolar chileno.

Tras ello, en el Marco Conceptual, se exponen los fundamentos teóricos que delimitan los conceptos necesarios para comprender y analizar el problema abordado en esta investigación. Se comienza explorando los modelos teóricos relativos a la alta capacidad y el talento académico, para luego vincularlos con la perspectiva contemporánea del siglo XXI en cuanto a las habilidades y competencias que los estudiantes deben desarrollar. Finalmente, se lleva a cabo un examen detallado de la política educativa chilena en lo que respecta al talento académico.

En el Marco Metodológico, se explica el enfoque de investigación empleado, que en este caso es mixto centrado en un estudio documental exploratorio bajo un análisis de caso instrumental, siguiendo un procedimiento descriptivo secuencial desde la recolección de datos de naturaleza cuantitativa para luego analizarlos utilizando técnicas cualitativas, aplicándose a los convenios establecidos entre el MINEDUC y las universidades nacionales que implementan programas de talento, partiendo por la operacionalización de la política educativa respecto al decreto 230 que establece las normas que regulan el programa de Promoción de Talentos en escuelas y liceos (Ministerio de Educación, 2007), y sus modificaciones en los decretos 341 (Ministerio de Educación, 2008) y decreto 258 (Ministerio de Educación, 2010), en la que se establece dimensiones, categorías e indicadores, de las que se desprenden dimensiones e indicadores a priori para el análisis de programas de talento ejecutados por las instituciones universitarias.

En el apartado Resultados se presenta, luego de un análisis exhaustivo de los convenios entre el MINEDUC y varios Programas de Talento en el país, una visión global de los éstos, destacando su estructura, objetivos y requisitos comunes. Se observa una diversidad en la cantidad de estudiantes seleccionados y enfoques de los programas de talento entre universidades. Además, se detallan los aspectos clave de los convenios, como la ejecución del programa, los períodos académicos, la distribución de sesiones, áreas disciplinares y evaluación de los/las estudiantes. El análisis se profundiza mediante un árbol de similaridad, revelando clases significativas relacionadas con la interacción con padres y apoderados, así como la selección de profesores cualificados. También se examina un grafo implicativo que destaca relaciones de implicación entre la asistencia de los/las estudiantes a los programas y la importancia de involucrar a padres y apoderados en las actividades educativas.

Ya en la Discusión, se contrastan los hallazgos con los aspectos teóricos consultados, lo que permitió comprender y establecer las posibles explicaciones a los resultados obtenidos en este estudio, ofreciendo una visión de los convenios entre el MINEDUC y las universidades para la ejecución de programas de talento, destacando la comprensión detallada de su estructura, objetivos, implementación y evaluación. Además, se identifican áreas de mejora y se sugieren líneas de investigación futuras para optimizar el apoyo a los estudiantes talentosos en el contexto educativo chileno.

Posteriormente, se exponen Conclusiones, las cuales abordan las preguntas iniciales, los objetivos planteados, los hallazgos principales y sus posibles implicaciones en el avance del conocimiento derivado de esta investigación. Además, se ofrecen recomendaciones para futuras investigaciones que puedan ahondar en áreas no exploradas debido a las limitaciones del estudio actual.

Por último, en la sección de Referencias se hallará una compilación de los textos y literatura empleados, seleccionados con criterios de relevancia, actualidad y coherencia, los cuales sin duda contribuyeron a una mayor comprensión del tema tratado.

## **Capítulo I: Formulación del problema**

En la actualidad, tomando en consideración las orientaciones que ha formulado la UNESCO en el ámbito educacional para el desarrollo de habilidades del siglo XXI (Delors, 1996), la Educación para Todos (Foro Mundial sobre la Educación, 2000) y los objetivos que ha propuesto la ONU para aquellos países en desarrollo o en vías de hacerlo respecto del Desarrollo Sostenible (2015), que más adelante en la investigación se indagan, Chile, como país miembro, ha adquirido el compromiso y la consecución de medidas concretas en atención a la realidad educativa y social.

Cabe indicar que ya en 1996, con el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, se presentaron Los cuatro pilares de la educación, los que en esencia plantean que debe proporcionar las herramientas necesarias para navegar en un mundo complejo y en constante cambio, actuando como un conjunto de mapas para la orientación y una brújula para la navegación. En dicho contexto, ya no es suficiente que los individuos acumulen un vasto conocimiento al comienzo de su vida; más bien, deben estar preparados para aprovechar cada oportunidad a lo largo de ésta para actualizar, profundizar y enriquecer su comprensión de la realidad y adaptarse a un mundo en constante cambio. Para ello, los retos para una educación del siglo XXI ha de orientarse hacia nuevos objetivos, rompiendo con esa visión tradicional e instrumental clásica de la educación, para permitir a los y las estudiantes desarrollar un pensamiento creativo. En otras palabras, se debe abogar por una educación encaminada al desarrollo de competencias y la realización de la persona:

[...]debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir

sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores [...](Delors, 1996, p. 95).

Cabe señalar que hoy este concepto de competencias del siglo XXI propuestas por el proyecto ATC21s (Fundación Omar Dengo, 2014) ha sido dividido en categorías denominadas como Maneras de vivir en el mundo, Maneras de pensar, Herramientas para trabajar y Maneras de trabajar, entendidas como:

Llamamos competencias del siglo XXI a las destrezas, conocimientos y actitudes necesarios para enfrentar exitosamente los retos de esta época, y que nos invitan a reformular nuestras principales aspiraciones en materia de aprendizaje y a hacerlas más relevantes para esta nueva era (Fundación Omar Dengo, 2014, p.10).

El concepto de competencias del siglo XXI propuesto permite la reflexión sobre la naturaleza cambiante y dinámica de la sociedad actual. En un mundo caracterizado por la rápida evolución tecnológica, la globalización y la complejidad de los problemas, desde el punto de la perspectiva educativa, estas competencias constituyen competencias transversales o transferibles (UNESCO, 2015), de las que el estudiante aplicará en su vida educativa y, posteriormente, en su dinámica laboral.

A partir de este enfoque de las competencias del siglo XXI, las reformas educativas han tenido que adaptarse a dichos requerimientos, tanto en la creación de programas educativos como en el ajuste de las políticas educativas, para trascender a todas las etapas del ser humano; entendiendo que éste se ha visto involucrado en un periodo de profundos avances científicos y tecnológicos y transformaciones económicas, políticas, demográficas y sociales que provocan tensiones en distintos ámbitos de su vida, en particular en el ámbito educativo:

Así como la educación básica, sea cual fuere su duración, debe tener por objeto responder a necesidades que el conjunto de la población comparte, la enseñanza secundaria debería ser el periodo en el que se revelasen y cuajen los talentos más variados. Los elementos del tronco común (lenguas, ciencias y cultura general) deberían ser enriquecidos y actualizados, a fin de que correspondiesen a la mundialización cada vez mayor de los fenómenos, la necesidad de un entendimiento intercultural y la utilización de la ciencia al servicio de un desarrollo humano sostenible. En otras palabras, hay que preocuparse más por la calidad y por la preparación para la vida en un mundo en veloz mutación, sometido a menudo al ascendiente de la tecnología. (Delors, 1996, p.143).

Lo anterior invita a considerar cómo la educación secundaria puede adaptarse para cultivar no solo habilidades académicas, sino también habilidades interpersonales, interculturales y de pensamiento crítico que sean relevantes y útiles en el mundo contemporáneo.

En este sentido, es importante destacar dos de las dimensiones de las competencias del siglo XXI señaladas previamente y algunas definiciones

expuestas por Fundación Omar Dengo (2014) Maneras de pensar que incluye creatividad “consiste en la capacidad para encontrar diferentes alternativas de solución a los problemas, interpretar de distintas formas las situaciones y visualizar una variedad de respuestas ante un problema o circunstancia” (p.42), innovación “supone tener y llevar a cabo ideas originales que tengan valor en la actualidad” (p.42), resolución de problemas “capacidad de identificar y analizar situaciones problemáticas cuyo método de solución no resulta obvio de manera inmediata” (p.46), aprender a aprender “capacidad de conocer, organizar y auto-regular el propio proceso de aprendizaje” (p. 48) y pensamiento crítico “interpretar, analizar, evaluar, hacer inferencias, explicar y clarificar significados” (p. 44) y Maneras de trabajar abarcando la colaboración “trabajar de forma efectiva con otras personas para alcanzar un objetivo común” (p.52) y la comunicación “implica el conocimiento de la lengua y la habilidad para utilizarla” (p. 50).

Si bien la educación, por largos años, ha estado enfocada en atender la cobertura educativa poniendo en tensión, la calidad de los aprendizajes, en el sentido de que prevalece el uso de métodos de enseñanza reproductores de contenidos, alejándose “de la participación democrática en el aula, el aprendizaje en cooperación y la solución de problemas recurriendo a la imaginación” (Al Mufti, 1996, p. 230), tal autor, en su artículo La excelencia en la educación: hay que invertir en el talento, es categórico en señalar que esta perspectiva no ha permitido el planteamiento de experiencias de aprendizaje que se ajusten a las distintas habilidades y necesidades de los/las estudiantes, más cuando los países en desarrollo se encuentran en la búsqueda de su progreso y, en este sentido:

Necesitan, por consiguiente, dirigentes con una formación y una preparación adecuadas, capaces de atender las necesidades socioeconómicas de sus respectivos países. Hay que tener en cuenta y

satisfacer las necesidades educativas particulares de los alumnos con dotes excepcionales, que serán los dirigentes del futuro (Al Mufti, 1996, p. 230).

En consecuencia, planteándose que la educación ha de estar direccionada hacia la excelencia, que implica la elaboración de programas de enseñanza en función de los dotes y las necesidades de todos los estudiantes, se requerirá:

Ofrecer a niños y jóvenes todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación -estética, artística, deportiva, científica, cultural y social- que completarán la presentación atractiva de lo que en esos ámbitos hayan creado las generaciones anteriores o sus contemporáneos (Delors, 1996, p. 107).

En esta dirección Maggio (2018) apunta a considerar que las experiencias escolares promuevan la comprensión, la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico, instando a que en las instituciones educativas sean parte de un trabajo pedagógico direccionado a ellas.

Si bien se ha planteado desde estas orientaciones hacia el foco en las políticas a nivel pedagógico y trascendencia hacia la mejora de aprendizajes de los/las estudiantes, el camino hacia la excelencia también implica “velar por que los docentes estén mejor formados en materia de pedagogía de los programas de alto nivel” (Al Mufti, 1996, p. 231), quienes permitirán generar espacios de aprendizaje en tal dirección. El mismo autor expone la experiencia educativa en Jordania y la Fundación Nour Al Hussein, una organización sin fines de lucro que lanzó un innovador proyecto pedagógico llamado Jubilee School, en el año 1993; teniendo como antecedentes que el 25% de la población correspondía a

niños/as escolarizadas y el sistema educativo se ha visto sobrecargado debido a la enseñanza obligatoria y al aumento en las tasas de escolarización. Jordania implementó reformas educativas durante diez años (desde 1985) para mejorar la calidad de la educación, con un enfoque en alumnos con aptitudes excepcionales. En este sentido, la Fundación Nour Al Hussein lanzó la Jubilee School en 1993, un internado secundario mixto que brinda una experiencia de aprendizaje centrada en las necesidades intelectuales y capacidades de los/las estudiantes; donde la escuela los selecciona rigurosamente, les otorga becas para garantizar igualdad de oportunidades y los alienta a regresar a sus comunidades para contribuir al desarrollo después de obtener su diploma; promoviendo “un entorno educativo que estimula a los alumnos y les lleva a mostrar todo lo que son realmente capaces de hacer, mediante el descubrimiento, la experimentación, un modo original de solucionar problemas, y hasta la posibilidad de realizar inventos.” (Al Mufti, 1996, p. 233). Además, esta Fundación también opera un Centro para la Excelencia en la Educación que colabora con el MINEDUC y otros sectores para mejorar la calidad de la educación en todo el país; enfocándose en la formación de profesores, el acceso a la educación temprana y la identificación de niños con aptitudes excepcionales a través de observación en lugar de pruebas psicológicas.

Décadas después, como resalta la autora en el artículo El Futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?, frente a este movimiento educativo orientado al desarrollo de las habilidades del siglo XXI, existen ciertos elementos tanto competencias y habilidades esenciales en la educación actual como personalización, colaboración, comunicación y desarrollo de contenidos, destacando la importancia de habilidades personales, sociales y de aprendizaje para el mundo laboral actual, ratificando lo planteado por la UNESCO (Delors, 1996) veinte años antes sobre las demandas para esta época en educación:

Las y los estudiantes deben contar con oportunidades para reflexionar sobre sus ideas, perfeccionar su capacidad de análisis, fortalecer sus capacidades de pensamiento creativo y crítico, y hacer gala de iniciativa. En especial, resultará crucial la habilidad para evaluar nuevas aportaciones y perspectivas, construir nuevas capacidades y reforzar la autonomía (Scott, 2015, p. 10).

No obstante, estas acciones vienen a ser la parte de la concreción de los objetivos planteados en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) que, al inicio del nuevo siglo, se hizo necesario utilizar todas estas herramientas para mejorar la calidad de vida y fomentar el aprendizaje. Comprendiendo esto y “combinadas con la experiencia acumulada de reformas, innovaciones e investigaciones y con el notable progreso de la educación en muchos países, convierten a la educación básica para todos, por primera vez en la historia, en un objetivo alcanzable.” (UNESCO, 1990, p. 2); donde se manifestó que este nivel educativo es esencial para potenciar los niveles avanzados de la educación y la formación en ciencia y tecnología, y, por ende, para lograr un desarrollo independiente, siendo el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje -derivado de esta Declaración Mundial- un orientador en la elaboración de planes de acción y programas por los países adscritos.

Por otro lado, ya en 1994, en la Conferencia de Salamanca, ofreció una oportunidad para respaldar el concepto de Educación para Todos (1990) y evaluar la implementación para garantizar la inclusión de niños y adolescentes con requerimientos educativos especiales en todas estas iniciativas, permitiéndoles ocupar su lugar apropiado en una sociedad enfocada en el aprendizaje, a través de reformas políticas y presupuestarias a ejecutar por los gobiernos, considerando dos preocupaciones para esta conferencia: garantizar

a todos los niños, en particular con necesidades educativas especiales, acceso a la educación; y actuar para que sean parte de una educación de calidad.

La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades. La experiencia de muchos países demuestra que la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se consigue de forma más eficaz en escuelas integradoras para todos los niños de una comunidad. Es en este contexto en el que los que tienen necesidades educativas especiales pueden avanzar en el terreno educativo y en el de la integración social (UNESCO, 1994, p. 61).

De esta manera, en el año 2000, el Marco de Acción de Dakar, resultado del Foro Mundial sobre la Educación, donde realizó un balance sobre la Educación para Todos (1990), se señaló los alcances y dificultad de esta iniciativa y los nuevos desafíos, entre ellos, la extensión de la protección y educación hacia la primera infancia, el acceso de niños/as a una educación primaria gratuita y de calidad y “velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa” (Foro Mundial sobre la Educación, 2000, p.16), que les permitiese adquirir conocimientos y desarrollar valores, actitudes y habilidades en favor de mejorar su capacidad laboral y participación activa en la sociedad. Entre los compromisos de los países para seguir superando los desafíos para la educación en América, referido a logros de aprendizaje y calidad de la educación en el contexto de este Marco de Acción de Dakar, se encontraba:

Otorgar en las estrategias de mejoramiento de la calidad un lugar central a la escuela y al aula como ambientes de aprendizaje caracterizados por: el reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad de los/las estudiantes y la flexibilidad para dar respuestas pertinentes a las necesidades educativas especiales de las y los alumnos (Foro Mundial sobre la Educación, 2000, p. 39).

Tal compromiso formó parte de la Conferencia Internacional de Educación (2008) cuyo enfoque fue la educación inclusiva proporcionando un marco conceptual que se fundamenta en las características sugeridas por la investigación internacional para los sistemas educativos que logran abrazar una perspectiva inclusiva. “La educación inclusiva es un concepto en evolución que puede resultar útil para orientar las políticas y estrategias que se ocupan de las causas y consecuencias de la discriminación, la desigualdad y la exclusión en el marco holístico de los objetivos de la Educación Para Todos.” (UNESCO, 2008, p.9), en este sentido, es indispensable la eliminación de las barreras que impiden la participación de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje, por lo que se requerirá una revisión y reformulación de los elementos del sistema educativo. En esta conferencia se destaca como dispositivo educativo central que posibilitará la implementación de esta perspectiva de educación es el currículo que debe ser estructurado pero adaptable a diferentes estilos de aprendizaje, ser flexible para atender a las necesidades de estudiantes y comunidades específicas, y basarse en estándares de habilidades mínimas en varios niveles para garantizar que todos los estudiantes alcancen resultados satisfactorios, es así como:

Los currículos inclusivos plantean mayores demandas a los docentes que necesitarán ayuda para aplicarlos efectivamente. Por tanto, para los

responsables políticos una cuestión clave es la forma de definir un currículo de base y, al mismo tiempo, permitir a las escuelas que lo adapten a determinados educandos, a la vez que permiten la flexibilidad de la evaluación y el reconocimiento de estudios (UNESCO, 2008, p.26).

De este modo, un currículo inclusivo está conectado con la perspectiva educativa planteada décadas atrás como son las habilidades del siglo XXI (Delors, 1996), distanciándose del aprendizaje basado en la adquisición de conocimientos y aproximándose a una concepción de aprendizaje que involucre la participación activa de los/las estudiantes en sus experiencias: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; siendo el docente facilitador e instructor permitiéndoles avanzar a sus ritmos.

Como ha quedado en evidencia, estas instancias de redirigir la concepción de educación y, por consiguiente, las políticas educativas hacia el desarrollo y promoción de los Derechos Humanos en un ámbito más concreto, la educación bajo un contexto de proliferación de la información, las tecnologías y la comunicación, desde el año 2015, se ha implementado la denominada Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, entre los países miembros y las Naciones Unidas, implicando la adopción de un conjunto variado de objetivos y metas universales para la ejecución de esta agenda de aquí a 2030, con una determinación más enérgica hacia la erradicación de la pobreza y el hambre, la lucha contra la desigualdad, la promoción de sociedades justas e inclusivas, la protección de los derechos humanos, el impulso de la igualdad de género, entre otras temáticas atinentes.

Entre los objetivos de desarrollo sostenible se encuentra el número 4 referido a la educación de calidad denominado: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje

permanente para todos. Este objetivo contiene siete metas que, desde la Asamblea General de las Naciones Unidas, se compromete a:

Proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles: enseñanza preescolar, primaria, secundaria y terciaria y formación técnica y profesional. Todas las personas, sea cual sea su sexo, raza u origen étnico, incluidas las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas, los niños y los jóvenes, especialmente si se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que las ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para aprovechar las oportunidades que se les presenten y participar plenamente en la sociedad. Nos esforzaremos por brindar a los niños y los jóvenes un entorno propicio para la plena realización de sus derechos y capacidades, ayudando a nuestros países a sacar partido al dividendo demográfico, incluso mediante la seguridad en las escuelas y la cohesión de las comunidades y las familias (Naciones Unidas, 2015, p.3).

En base a la experiencia internacional, existen programas educativos que han sido diseñados con el propósito explícito de promover y enriquecer las habilidades de los/las estudiantes. Estos programas tienen como objetivo superior ampliar el alcance de la educación y asegurar la inclusión de estudiantes, al mismo tiempo que reconocen la diversidad y brindan oportunidades relevantes. Entre estos programas se destacan aquellos enfocados en el fomento del talento académico en estudiantes “que destacan por sobre su grupo de pares por su potencial y habilidades académicas generales o específicas” (Ministerio de Educación, 2007), permitiendo el

desarrollo integral de los/las estudiantes, al proveerles herramientas y entornos donde pueden alcanzar su máximo potencial.

Algunas experiencias educativas en el contexto asiático es el de Singapur, denominado Programa de Educación para Superdotados (2023) (Gifted Education Program, su sigla en inglés, GEP) del Ministerio de Educación del país. Los estudiantes, a nivel nacional, son identificados en tercer año de primaria con dos pruebas de evaluación y en cuarto de primaria son invitados a unirse al programa. Los principales objetivos del programa (Ministerio de Educación de Singapur, 2023) son desarrollar la profundidad intelectual y el pensamiento de nivel superior, fomentar la creatividad productiva, desarrollar actitudes para el aprendizaje autónomo a lo largo de la vida, mejorar las aspiraciones de excelencia y la realización personal, desarrollar conciencia social y un compromiso de servicio a la sociedad y nación y desarrollar valores morales y cualidades para un liderazgo responsable.

Por ejemplo, el plan de estudio del GEP se lleva adelante fuera de las escuelas y dentro de la jornada escolar y está dirigido hacia el enriquecimiento y no en la aceleración, es decir, cubre las mismas áreas que los del sistema principal, pero amplía y profundiza contenidos a través de cuatro áreas para el desarrollo integral de los/las estudiantes superdotados: enriquecimiento de contenido, enriquecimiento de procesos, enriquecimiento del producto y ambiente de aprendizaje. El programa es fuera de las escuelas y dentro de la jornada escolar.

Otro caso es el de Corea del Sur con el Centro de Educación de Talentos Científicos (2002) dirigido por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y Korea Science and Engineering Foundation (KOSEF), que ya en el año 2009 esta institución se fusionó con la Korea Research Foundation y la Korea Foundation for International Cooperation of Science and Technology dando origen a la National Research Foundation of Korea (NRF), especializada en la gestión de la

investigación. Como información significativa es que la NRF tiene como socios internacionales en Sudamérica a Brasil, Argentina y Chile, que en nuestro país es a través de ANID (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, desde el año 2020), ex CONICYT<sup>1</sup>. El Centro de Educación de Talentos Científicos ofrece actividades extraescolares, campamentos de ciencias, cursos intensivos con científicos como mentores, clases en modalidad online y apoyo psicológico y emocional a los estudiantes. Dirigido a niños y jóvenes a partir de cuarto grado de enseñanza básica y en secundaria a aquellos con talento en ciencias. La selección se inicia con la nominación del profesor de clase de los/las estudiantes con talento para luego aplicar test de talento y de aptitudes específicas y, finalmente, participar en una entrevista personal. Es relevante señalar que en este país existe una legislación, desde el año 2002, focalizada en el talento como señala Tita (2022), denominada Ley para el Fomento de la Educación de Superdotados en que los estudiantes con altas capacidades intelectuales son caracterizados como aquellos niños y jóvenes identificados por expertos cualificados a través de test, entrevistas y evaluaciones, quienes mostraban notables habilidades para el aprendizaje y una inteligencia creativa, especialmente en áreas como matemáticas, informática y tecnología en su conjunto. Siguiendo este marco legal, el año 2008 se inició la implementación de un proyecto integral de construcción de una base de datos de investigación para la educación de superdotados (Gifted Education Database, 2023). En el año 2009 se estableció el funcionamiento de la base de datos integral sobre educación para superdotados que en el siguiente año, 2010, incorporó un sistema de recomendación docente online de estudiantes superdotados para seleccionar niños y jóvenes. Ya en el año 2012, y a la fecha, se unificaron las estadísticas con el Ministerio de Educación del país, estableciéndose un centro de datos integral sobre educación para superdotados, el Gifted Education Database (2023).

---

<sup>1</sup> Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica

Un ejemplo más es en Reino Unido donde la organización benéfica independiente, National Association for Gifted Children, que desde 1967 apoya a niños y jóvenes -hasta los 18 años- con alto potencial de aprendizaje. Ya en el año 2013 adquiere el nombre de Potential Plus United Kingdom (2023) que, a pesar de ello, continúa trabajando con niños, familias, escuelas y organizaciones de estudiantes con alto potencial de aprendizaje, brindando servicios de asesoramiento y promoción, planificando y codiseñando servicios para la comunidad que atiende. Los servicios de apoyo se inician con test en modalidad online desde los 4 años de edad para la identificación de talento en el área cognitiva y de logros y un perfil emocional y social que investiga el desarrollo del estudiante en áreas de inteligencia emocional a contar de los siete años de edad. Además, ofrecen asesoramiento a las escuelas donde asiste el estudiante y aplicar evaluaciones en áreas como escritura a mano, procesamiento sensorial en profundidad y aceleración para generar un plan de acción de apoyo al estudiante con talento (Potencial Plus UK, 2023). A diferencia de otras experiencias promotoras del desarrollo de habilidades y competencias que se exponen, estos servicios implican el cobro de tarifas asociadas.

Ya en el continente americano, un caso concreto es el Project Excite, en Estados Unidos, desde 1982, a cargo del Centro para el Desarrollo del Talento de la Universidad de Northwestern (2023), que se dedica a fortalecer las destrezas de los/las estudiantes con talento en matemáticas y ciencias, con el fin de que alcancen un progreso satisfactorio en su trayectoria educativa secundaria, desde preescolar hasta el grado 12 (de los 4 a 12 años de edad). Utilizando evaluaciones, enriquecimiento avanzado y programas acelerados, el enfoque Pathways de este Centro, desarrolla el conocimiento y las habilidades que necesitan los estudiantes. Este enfoque les permite centrarse en un tema en particular o explorar diferentes campos y áreas de interés. El centro ofrece programación en todos los niveles de grado (ya sea en verano, en línea, de fin de semana y de liderazgo y aprendizaje-servicio), así como recursos para que

los padres apoyen el crecimiento de sus hijos y servicios para educadores y escuelas para promover las mejores prácticas y complementar las ofertas locales (Centro para el Desarrollo del Talento, 2023).

En tanto en Brasil, mediante un Programa de Enriquecimiento para Estudiantes con Talento, reconociéndose como “aquellos que tienen alto potencial y gran involucramiento con las áreas del conocimiento humano, aisladas o combinadas: intelectual, liderazgo, psicomotricidad, artes y creatividad.” (Resolución CNE/CEB nº 4, 2009, artículo 10), que son parte de escuelas públicas y privadas de los distritos federales que cursan enseñanza básica y secundaria deben ser inscritos en clases comunes de educación regular y en Asistencia Educativa Especializada (AEE), ofrecidas en salas de recursos multifuncionales o en centros de Servicios Educativos Especializados (en la red pública o en instituciones comunitarias, confesionales o filantrópicas sin fines de lucro), como señala la Resolución CNE/CEB nº 4 (2009) que establece Lineamientos Operativos para la Atención Educativa Especializada en Educación Básica, modalidad de Educación Especial. El funcionamiento de este programa contempla que los estudiantes nominados por sus escuelas o familias se integran y participan en actividades de enriquecimiento curricular desarrolladas sus escuelas -públicas regulares- en conjunto con los centros de actividades para altas capacidades/superdotación y con instituciones e institutos de educación superior enfocados al desarrollo y promoción de la investigación, las artes y el deporte.

Otra de estas experiencias sucede en la Ciudad de México con el Programa Niñ@s Talento, mediante el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal, según Valencia (2007), tiene por objetivo lograr que todos los niños sobresalientes tengan acceso a una formación integral, a través del desarrollo o perfeccionamiento de sus habilidades artísticas, culturales, intelectuales y deportivas. Esto a través de una ayuda económica para niños y niñas entre los 6 y 12 años, con promedio mínimo de 9 que habitan en el

Distrito Federal y a quienes aprueben las evaluaciones de aptitudes, habilidades o de conocimientos que determine el Consejo. Además, este programa aspira a:

Implantar un sistema de estímulos que permitan el desarrollo de los talentos de las niñas y niños de 6 a 12 años de edad con un promedio de 9.0 de calificación en adelante, mediante la impartición de clases extraescolares en un marco de reconocimiento y estímulo permanente a su esfuerzo y dedicación. Fomentar y propiciar la innovación. Propiciar la formación de las niñas y niños con valores de la equidad de género, la vida en libertad, la identidad de nuestra cultura y la conciencia ecológica. Acompañar el desarrollo de las niñas y niños a lo largo de toda su formación. Reconocer la dedicación y esfuerzo de las niñas y niños (Valencia, 2007, p. 4).

Concretamente estas niñas y niños reciben una hora de actividad a la semana en alguna de las 15 disciplinas del programa, que se agrupan en 3 áreas temáticas: Artes (Música, Artes plásticas, Teatro, Creación literaria, Danza Folklórica, Danza Contemporánea), Ciencias (Computación, Historia, Ciencias, Inglés) y Deportes (Natación, Fútbol, Basquetbol, Voleibol, Gimnasia).

Ante este escenario internacional, el sistema educativo chileno ha estado progresivamente promulgando disposiciones legales con el propósito de propiciar y asegurar el acceso, la calidad educativa y la inclusión. En el año 2007, el Estado de Chile crea el decreto 230, texto refundido en el decreto 341 del año 2009 y en el decreto 258 del año 2010, que establece normas que regulan el programa promoción de talentos en escuelas y liceos dirigido a otorgar becas a estudiantes con talentos académicos provenientes de escuelas

municipales subvencionadas, que cursan desde el segundo ciclo de la educación básica hasta el cuarto año de la educación secundaria. Este programa se llevará a cabo mediante acuerdos establecidos con instituciones de educación superior acreditadas por el Estado, no es un programa que se ejecute dentro de la misma escuela o liceo. Se centra principalmente en que el MINEDUC entregue una “beca, correspondiente al 50% del valor del arancel que cobre una institución de educación superior que imparta cursos destinados a alumnos que cumplan con los requisitos establecidos en el presente reglamento” (Decreto 230, 2007, p.3), considerando como monto máximo de la beca por alumno no podrá exceder de \$ 350.000.- anuales. El establecimiento educacional subvencionado municipal postulará a los estudiantes que cursen estudios ahí, ellos se someterán a un test de habilidades generales realizado por la institución de educación superior que imparta los cursos o taller para talento académico. Los requisitos establecidos en este Decreto 230 (2007), texto refundido en el año 2010, para postular son: a) que se encuentren cursando estudios entre 5to año de educación básica y 4to año de educación media, b) que sean preseleccionados por el establecimiento educacional donde cursan estudios, c) que rindan y aprueben el test de habilidades generales aplicado por la institución de educación superior reconocida por el Estado, a que se refiere el artículo cuarto precedente, obteniendo, al menos, un puntaje que lo sitúe en el percentil 75 de la distribución de su curso, calculado a partir de los datos del grupo evaluado, indicando el puntaje de corte correspondiente, d) que cuenten con el patrocinio del sostenedor municipal del establecimiento u otra entidad pública y/o privada, el cual consta en una carta compromiso mediante la cual se compromete a aportar el 50% restante de la beca a la que accede el becario, destinado a cubrir el costo total del curso y/o talleres que recibirá el becario.

No obstante, en el año 2009, el Estado de Chile publica la ley 20370, Ley General de Educación (LGE), que suprime la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en lo que respecta a la educación primaria y secundaria

(conservando las regulaciones sobre la educación superior). Introduce principios y responsabilidades, provocando modificaciones significativas en el sistema educativo para la formación de los/las estudiantes en Chile. Además, con el propósito de controlar la calidad de educación mediante ciertos estándares, el Estado crea un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación a través de tres nuevas instituciones: Consejo Nacional de Educación, Agencia de Calidad de la Educación y Superintendencia de Educación.

En esta Ley General de Educación se establecen las funciones de cada institución creada, dentro de ellas del Consejo Nacional de Educación, que es un organismo autónomo y se relaciona con el Presidente de la República a través del MINEDUC señalando que sus funciones serán respecto a “educación regular parvularia, básica y media, y en las modalidades de educación de adultos y especial o diferencial. b) Aprobar o formular observaciones a las adecuaciones curriculares para poblaciones específicas, incluidas, entre otras, los pueblos originarios y los talentos.” (Ley General de Educación, 2009, artículo 53), resaltando la presencia de los talentos en contraposición a la ley anterior, la LOCE.

Si bien, en el año 2015, se aprueba la Ley n°20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado, con texto refundido en el año 2017. Esta ley abarca temática de temas más amplias, y no incorpora el talento académico como tal, teniendo como principios la no discriminación arbitraria, que implica la inclusión e integración en los establecimientos educacionales; además de alcanzar la gratuidad progresiva en los establecimientos subvencionados o que reciben aportes permanentes del Estado, entre otros principios como el de la diversidad, flexibilidad, responsabilidad de estudiantes, padres y apoderados y sustentabilidad.

En el mismo año que el documento anterior, 2015, se aprueba el decreto n° 83 relacionado con los criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica, cuya implementación fue de forma progresiva durante el año escolar 2017 para el nivel de educación parvularia, 1° y 2° año básico; en el año escolar 2018 para 3° y 4° año básico, y para el año escolar 2019, 5° año básico en adelante. Sin embargo, los centros educativos que optaron por seguir estos criterios y pautas podrán hacerlo desde la fecha de publicación de este decreto. El punto central de este decreto es:

Que el concepto de necesidades educativas especiales implica una transición en la comprensión de las dificultades del aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque propiamente educativo, que implique el desarrollo integral de las características individuales de los/las estudiantes, proporcionando los apoyos necesarios, para que pueda aprender y participar en el establecimiento educacional (Ministerio Educación, 2015, p.4).

Lo relacionado a su implementación en los establecimientos educacionales, se explicita en el Documento técnico anexado en tal decreto que fue aprobado por el Consejo Nacional de Educación en diciembre del 2013. El documento en cuestión tiene como referencia la Ley General de Educación N°20.370/200911, la cual requiere que el MINEDUC establezca pautas para ajustar el currículo, permitiendo así la planificación de propuestas educativas apropiadas y de alta calidad para estudiantes con necesidades educativas especiales en los niveles de educación parvularia y básica, garantizando la flexibilidad en las medidas curriculares destinadas a estos estudiantes para asegurar su aprendizaje y desarrollo mediante su participación, siendo que sus

fundamentos se centran en reconocer la diversidad y procurar abordar las necesidades educativas de todos los alumnos, respetando la autonomía de los establecimientos educacionales. Su punto de base se encuentra en la conceptualización de Necesidades Educativas Especiales (NEE), considerando por estudiante que presenta NEE “a aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sea humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación.” (Ministerio de Educación, 2015, p.15); categorizando de carácter permanente<sup>2</sup> o transitorio, donde las permanentes son “aquellas barreras para aprender y participar, diagnosticadas por profesionales competentes que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos” (Ministerio de Educación, 2015, p.15). O bien, las NEE de carácter transitorio<sup>3</sup> definidas como “dificultades de aprendizaje que experimentan los estudiantes en algún momento de su vida escolar, diagnosticadas por profesionales competentes” (Ministerio de Educación, 2015, p.16), requiriendo apoyos y recursos extraordinarios por un periodo determinado de tiempo al sistema educacional, incluyendo a los docentes para brindar experiencias educativas a los estudiantes. Más allá de esta categorización, el talento académico o la alta capacidad en los estudiantes no se contempla como necesidad a apoyar.

Aunque todas estas políticas están orientadas hacia la inclusión educativa, en la realidad, la integración del talento académico desde la propia escuela queda excluida. Tal como señala García-Cepéro (2015), respecto a una visión que considere el potencial del estudiante, una educación enfocada en el desarrollo de habilidades implica crear un entorno propicio para que esas

---

<sup>2</sup> Según Ministerio Educación (2015), se presentan asociadas a discapacidad visual, auditiva, disfasia, trastorno autista, discapacidad intelectual y discapacidad múltiple.

<sup>3</sup> Según Ministerio Educación (2015), pueden presentarse asociadas a dificultades de aprendizaje, Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), Déficit Atencional y Coeficiente Intelectual Límite.

aptitudes naturales se manifiesten de manera excepcional en los campos académicos, culturales y sociales, enfatizando que:

En la actualidad, y dado el marco de las políticas de inclusión, el problema no es que dicha población se encuentre excluida de la escuela (muchos de ellos se encuentran en ella), sino que quien no está incluido en la escuela es el talento. La escuela ha estado tan acostumbrada a ser un espacio de remediación que pareciera que el capitalizar en el potencial de sus estudiantes no es parte de su misión, ni su visión. Tiende a concentrarse tanto en lograr los objetivos mínimos que ignora que más allá de ellos hay muchísimo camino por recorrer (García-Cepero, 2015, p.68).

Considerando las orientaciones de la UNESCO, en torno a las habilidades del siglo XXI, y las políticas a nivel educacional que en Chile se han ejecutado, surgen estudios vinculados al talento académico en estudiantes y su presencia en el sistema educativo nacional. Un caso es la investigación exploratoria a través de FONIDE denominada Estudiantes sobresalientes en Establecimientos Educacionales Municipalizados de la Segunda Región. Fundamentos para una política pública para el desarrollo del talento en la escuela del año 2010, focalizada en los estudiantes que, en virtud de sus capacidades intelectuales y desempeños, manifiestan talentos sobresalientes en relación a sus pares. A partir de este estudio se caracterizaron los estudiantes más sobresalientes en estos establecimientos educacionales y se identificaron las prácticas de aula exitosas para el desarrollo del talento de esos estudiantes. Dentro de los resultados de la investigación se establecen 4 grupos de estudiantes, de acuerdo a los indicadores de talento académico: estudiantes sobresalientes, sub-nominados, sobre-exigidos y promedio.

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. (García, Muñoz, Proestakis, López y Guzmán, 2010, p.96).

Un estudio cuyo propósito es el análisis de estrategias y procedimientos matemáticos que utilizaron estudiantes talentosos en un taller de resolución de problemas, los autores Rodríguez y Gregori (2018) exponen que a través del trabajo individual de este grupo de estudiantes se les permitió explicar sus estrategias y formas de abordar los problemas de manera socializada, resaltando el principal hallazgo vinculado a que estos estudiantes evidencian flexibilidad para abordar distintos problemas, adaptando sus estrategias y procedimientos según sea necesario: ensayo y error, crear una lista, buscar regularidades, sin embargo, lo distintivo es cómo ellos las utilizan, poniendo en acción el uso de un pensamiento matemático.

Este enfoque de flexibilidad y adaptabilidad en el pensamiento matemático es fundamental para promover una cultura educativa que valore la diversidad y la inclusión, como lo sugiere García, Muñoz, Proestakis, López y Guzmán (2010), quien recomienda que el MINEDUC y los establecimientos

educacionales promuevan una cultura de la diversidad e inclusión, la que permita reconocer que esas diferencias entre los estudiantes no sólo se enmarquen con alguna discapacidad o grupo étnico; además, que el concepto de diversidad, integre el talento académico y de estudiantes sobresalientes, ya que también presentan necesidades educativas especiales requiriendo desafíos y profundidad en los procesos de aprendizaje; y que la política educativa para estos estudiantes no se limite a programas ejecutados por universidades chilenas sino que impulse iniciativas en los establecimientos educacionales donde están la mayor cantidad de horas.

En su artículo "La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile", la autora Arancibia (2009) plantea la cuestión fundamental sobre la persistencia en la pérdida de talentos en Chile. Su análisis se basa en las recomendaciones de organismos como la UNESCO (1994) y Delors (1996), quienes abogan desde la igualdad de experiencias educativas sin discriminación a proporcionar a todos los individuos iguales oportunidades para desarrollar su potencial de aprendizaje y respetando su diversidad, centrado en sus diferentes características y necesidades. En este sentido, el MINEDUC ha implementado ajustes a la Ley Orgánica de Enseñanza (Ministerio de Educación, 2005) en variadas ocasiones hasta transformarse en la Ley General de Educación para salvaguardar los derechos de los niños y jóvenes chilenos, garantizando el acceso, las oportunidades de aprendizaje, la permanencia en el sistema educativo y las posibilidades de continuar su educación en niveles superiores. Frente a este panorama, se presenta la reflexión:

Entonces, la supuesta ventaja en que se encontrarían esos niños y jóvenes se transforma en una desventaja, porque aunque se los reconoce más capaces, nadie atiende sus necesidades pedagógicas particulares y frente a las tareas típicas del sistema escolar, se

desmotivan, se aburren, y eventualmente, desarrollan conductas desadaptativas (Arancibia, 2009, p.6).

Los estudiantes al no recibir un apoyo pedagógico adecuado experimentan un deterioro en su bienestar académico y emocional, siendo crucial reconocer y atender las necesidades individuales de todos los estudiantes para asegurar su éxito académico y personal.

Esta política de la no-diferenciación ni atención especializada en la educación de talentos, termina siendo más inequitativa que el hecho de intervenir, pues los alumnos de mayor interés y potencial no pueden desarrollar al máximo sus potencialidades, como se esperaría para todos los alumnos. Un ángulo interesante para revisar la importancia de tener programas de educación de talentos es analizar los costos de oportunidad de no contar con una iniciativa de este tipo, revisando tanto cualitativa como cuantitativamente, cuáles son las situaciones o beneficios sociales con y sin este tipo de programas (Arancibia, 2009, p.7).

Este análisis resalta la importancia de la atención especializada en la educación de talentos para evitar la inequidad en el sistema educativo. Argumenta que la falta de programas específicos para estudiantes talentosos puede resultar en una pérdida de potencial tanto para esos estudiantes como para la sociedad en general. Enfatiza la necesidad de considerar cuidadosamente los efectos de no proporcionar una educación diferenciada para los estudiantes con talento.

Existe otro estudio titulado Evaluación de la implementación del programa de promoción de talentos académicos en liceos y escuelas municipales<sup>4</sup>, por Asesorías para el desarrollo (2013), vinculado con la política educativa mencionada en páginas anteriores sobre el Decreto 230 (2007), texto refundido en el año 2010, que dice relación con las normas que regulan el programa de promoción de talentos en escuelas y liceos, tuvo como objetivos de estudio a conocer los modelos de gestión de los programas ejecutados por instituciones universitarias chilenas (gestión técnica, en torno a la implementación de un ciclo programático anual, y todas las acciones de soporte diseñadas); la gestión de personas o de recursos humanos; la gestión presupuestaria; y gestión institucional. Como primera conclusión se indica la asociada al origen de los programas de talento en Chile:

Al año 1999, en el marco de un proceso convocado por la Fundación Andes, destinado a generar una experiencia de educación de talentos en Chile. De acuerdo a lineamientos diseñados por agentes de la fundación, se convocó a diferentes universidades a proponer un modelo de enriquecimiento extraescolar, que complementará la formación que estudiantes talentosos de contextos vulnerables recibían de sus establecimientos educacionales. Esta convocatoria fue ganada por la Pontificia Universidad Católica de Chile, la cual dio paso a la creación de PENTA UC, primer Programa de Talentos Académicos que se gestó en nuestro país. Desde el año 2001, y por iniciativa de la misma Fundación Andes, se solicitó a PENTA UC transferir el modelo de trabajo a tres universidades que participaron de la convocatoria inicial, instancia que

---

<sup>4</sup> Estudio solicitado por MINEDUC y PNUD, y adjudicado por Asesorías para el Desarrollo.

permite el surgimiento de nuevas iniciativas de educación de talentos (Asesorías para el Desarrollo, 2013, p.234).

Esto ilustra un esfuerzo concertado para abordar las necesidades educativas de estudiantes talentosos en contextos vulnerables a través de la colaboración entre organizaciones educativas y la transferencia de conocimientos y modelos exitosos.

Otro estudio, en el año 2014, implementado por el Centro de Estudios del MINEDUC, compendio recopila información proveniente de 272 evaluaciones, de 110 programas, realizadas por la Dirección de Presupuesto o el MINEDUC entre 2010 y 2013. Estas evaluaciones reflejan una práctica establecida en el sector educativo, aunque la mayoría se enfoca en procesos más que en resultados concretos. En tal ocasión, el programa de promoción de talentos en escuelas y liceos fue evaluado en su implementación y procesos a través de entrevistas a docentes del programa como docentes y directores de establecimientos educacionales de donde provienen los estudiantes con talento académico, además, de encuestas a estudiantes con beca o sin beca (éstos corresponden a estudiantes de colegio particulares pagados). Como principales resultados en este estudio destacan:

Todos los Programas de Talentos Académicos poseen un currículum de modalidad flexible, que se perfila como una experiencia distinta del currículum existente en el sistema escolar. (...) Por otra parte, el soporte que se hace a los estudiantes, es mediante la figura de los coordinadores estudiantiles, quienes se encuentran en vinculación directa con éstos, atentos a cualquier eventualidad que pueda afectar el proceso pedagógico de los/las estudiantes. Alta valoración de los programas por

parte de los/las estudiantes, encargados de programa y sostenedores. Por su parte, como aspectos más destacados, los estudiantes aluden a la flexibilidad, la novedad de los cursos, la infraestructura, la calidad y cercanía docente, el apoyo por parte de los coordinadores estudiantiles, la diversidad de actividades, entre otros. En cuanto al funcionamiento de los programas, se concluye que son los estudiantes y docentes de estos los que están al centro de la gestión y del quehacer técnico de los mismos. De este modo, los estudiantes identifican al programa como un espacio de potenciación intelectual y socioemocional, de la misma manera que los docentes lo identifican como un espacio de libertad pedagógica que motiva y enriquece la labor de enseñanza. Se aprecia una ausencia de efectos del programa a nivel de entorno escolar (Centro de Estudios, MINEDUC, 2014, p. 273).

Aun cuando lo resaltado es el currículum, el funcionamiento en general y el apoyo a los estudiantes, el impacto hacia el entorno escolar de origen del estudiante es escasamente notable, donde:

La vinculación de los programas con los establecimientos educativos sirve solo para dar flujo a la difusión de estos en los municipios, a la firma de convenios, apoyo en traslado de los/las estudiantes y a la identificación de estudiantes talentosos (Centro de Estudios, MINEDUC, 2014, p. 273).

Esto sugiere que la vinculación entre los programas de talento y las instituciones escolares a menudo se enfoca más en aspectos administrativos y de difusión que en el verdadero fortalecimiento de la educación y el desarrollo de los/las estudiantes, limitándose a la promoción de los programas, la firma de acuerdos y la identificación de estudiantes talentosos, sin un enfoque en abordar sus necesidades específicas y de las comunidades.

Por ello, el problema de investigación se centra en comprender cómo los programas de talentos ejecutados por universidades chilenas pueden garantizar tanto el desarrollo de habilidades de pensamiento como su relación con el entorno escolar de los/las estudiantes. En el contexto educativo actual, donde se reconoce la importancia de habilidades a las demandas del siglo XXI, existe un interés creciente en evaluar políticas educativas.

A su vez, la relevancia de esta investigación radica en que, reconociendo la necesidad de desarrollar competencias del siglo XXI asociadas a habilidades de pensar y de trabajar, como pensamiento crítico, creatividad, resolución de problemas, colaboración y comunicación, estos programas de talentos académicos podrían desempeñar un papel fundamental en el fomento de estas habilidades entre los estudiantes, preparándose para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Además, los programas de talentos académicos están diseñados para identificar y apoyar a estudiantes talentosos, especialmente aquellos que provienen de contextos vulnerables, resulta significativo comprender cómo estos programas pueden mejorar su relación con el entorno escolar de origen de los/las estudiantes contribuyendo a que todos tengan acceso a oportunidades educativas de calidad. Finalmente, podría proporcionar información valiosa para la formulación y evaluación de políticas educativas relacionadas con la atención a estudiantes talentosos, al identificar áreas de mejora en la implementación de estos programas.

En este sentido, la presente investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿Qué características de los programas de talentos que son

ejecutados por las universidades chilenas garantizan tanto el desarrollo de habilidades de pensamiento como su relación con el entorno escolar de sus estudiantes?

En busca de respuestas para el problema planteado anteriormente, se establece el siguiente objetivo general de investigación:

Analizar las características de los programas de talentos ejecutados por universidades chilenas para determinar cómo estas características garantizan el desarrollo de habilidades de pensamiento y su relación con el entorno escolar de los/las estudiantes.

El objetivo en cuestión pretende alcanzarse a través del logro de los objetivos específicos siguientes:

- Identificar los componentes clave de los programas de talento ejecutados por universidades chilenas que fomentan el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes.
- Describir las estrategias de vinculación y adaptación utilizadas por los programas de talentos para asegurar la integración de los/las estudiantes en su entorno escolar.

## **Capítulo II: Marco conceptual**

En esta sección se dan a conocer los fundamentos teóricos que delimitan aquellos conceptos que facilitarán la comprensión y el análisis del problema que se aborda en esta investigación, el cual se ha declarado en el capítulo I. Se inicia explorando los modelos teóricos sobre alta capacidad y talento académico, para posteriormente relacionarlas con la perspectiva contemporánea del siglo XXI en cuanto a las habilidades y competencias que deben adquirir los estudiantes. Por último, se examina detalladamente la política educativa chilena concerniente al talento académico.

### **2.1 Evolución del concepto de aptitudes sobresalientes al de alta capacidad y talento académico**

La comprensión de la superdotación y el talento ha evolucionado a lo largo del tiempo, con diferentes teóricos proponiendo modelos que ofrecen perspectivas distintas sobre estas habilidades excepcionales. Lewis Terman (1921), pionero en el estudio de las capacidades intelectuales, estableció las bases al introducir el concepto de "superdotado" basado en el coeficiente intelectual (CI). Por otro lado, Joseph Renzulli (1978) desafió la noción de superdotación centrada exclusivamente en el CI, al proponer su teoría de los tres anillos, que destaca la importancia de la creatividad, la motivación y el rendimiento académico. Mientras tanto, Robert Sternberg (1996) enfatizó la diversidad de la inteligencia, distinguiendo entre la académica, la práctica y la creativa. Howard Gardner (1994) amplió aún más esta idea con su teoría de las inteligencias múltiples, reconociendo una variedad de habilidades que van más allá de lo académico. Abraham Tannenbaum (1986) y François Gagné (2004), por su parte, abordaron la superdotación y el talento desde una perspectiva más holística, considerando factores cognitivos, emocionales y ambientales en el desarrollo de estas habilidades excepcionales. Estas diversas miradas nos permiten comprender mejor la complejidad y diversidad de la superdotación y el

talento, así como la necesidad de enfoques integradores que abarquen todas sus facetas.

### **2.1.1 Capacidades intelectuales.**

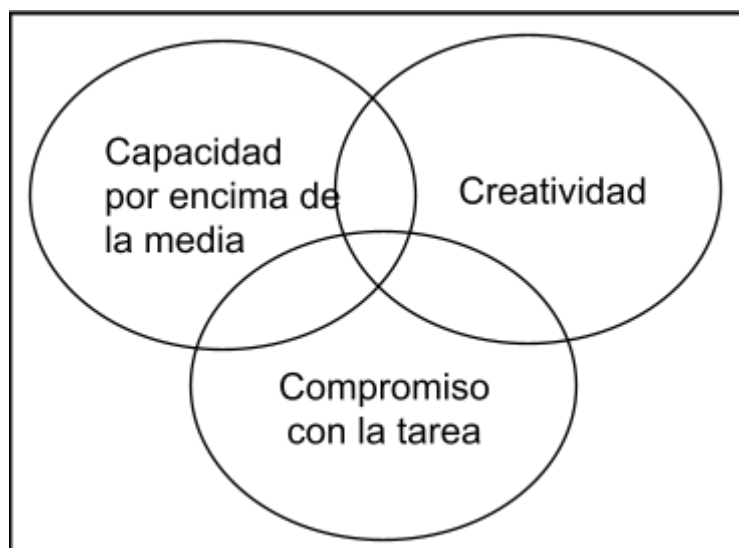
Lewis Terman, propone un modelo basado en capacidades que se enfoca en la investigación de las habilidades mentales considerando el coeficiente intelectual (CI) (Terman, 1921), quien en 1916 introdujo el término "superdotado" para describir a personas con un CI superior a 130 puntos, representando aproximadamente el dos por ciento de la población. "La determinación del estado intelectual actual del niño nos permitirá pronosticar, dentro de ciertos límites de error, en qué tipo de adulto llegará a ser" (Terman, 1921, p. 325). Esta perspectiva se basa únicamente en la evaluación psicométrica de la inteligencia, considerándola como una cualidad innata o genética.

### **2.1.2 Alto rendimiento.**

Joseph Renzulli, es uno de los principales exponentes del enfoque donde la superdotación se asocia no solo a las habilidades intelectuales excepcionales, sino a que los individuos también muestran una alta creatividad y una fuerte motivación intrínseca para abordar desafíos intelectuales de complejidad y el desarrollo de su máximo potencial; que en 1978 propuso la teoría de los tres anillos (Renzulli, 1978). Esta teoría sugiere que hay tres elementos en interacción que generan resultados extraordinarios: la habilidad por encima del promedio (desde el punto de vista del rendimiento académico), el compromiso con la tarea (relacionado con la motivación y la persistencia) y la creatividad (pensamiento divergente para resolver situaciones y no limitada a un enfoque artístico) (Figura 1).

Figura 1

*El modelo de los tres anillos*



*Nota:* Tomado de Adaptado de *Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva* (p. 106), por J. S. Renzulli y A. H. Gaesser, 2015, en *Revista de Educación*, (368), pp. 96-131. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290>.

Este modelo de Renzulli fue diseñado expresamente para un programa de intervención dirigido a desarrollar tanto el potencial académico como el creativo-productivo (Renzulli, 1978), y expresa los tres rasgos que distinguen a este grupo de personas. Tal vez lo más notable de esta teoría es la idea de que es la combinación de estos conjuntos de características, orientados a resolver un problema específico o relacionados con un ámbito de desempeño particular, lo que permite el inicio de cualquier proceso creativo y productivo. Además, estos conjuntos de características se manifiestan sólo en individuos específicos, en momentos determinados y bajo circunstancias concretas (Renzulli y Gaesser, 2015).

Esta perspectiva rompe con la noción única de inteligencia e integra aspectos personales y la influencia del entorno para considerar el rendimiento destacado, consideraciones a tener en cuenta al momento de desarrollar un

sistema de identificación de estudiantes con alta capacidad:

Esto no quiere decir que el CI o el nivel de rendimiento académico de un alumno no deba ser tenido en cuenta como uno de los criterios, quiere decir simplemente que no debería de ser el único criterio a la hora de identificar a un alumno para cualquier programa de enriquecimiento o de atención a la alta capacidad intelectual (Renzulli y Gaesser, 2015, p.98).

Según este modelo, el potencial intelectual es necesario para un alto rendimiento, pero no es suficiente para lograr resultados excepcionales; por lo tanto, se incluyen variables sociales que influyen significativamente en la productividad. Según Renzulli (1978), a través del tiempo, se han planteado múltiples percepciones y definiciones acerca de la superdotación. Una forma de evaluar estas definiciones es verlas en un espectro que va desde una perspectiva "conservadora" hasta una "liberal", lo que implica el nivel de restricción empleado para identificar quiénes son elegibles para programas y servicios específicos. Este nivel de restricción se ve en dos aspectos para este autor, en primer lugar, algunas definiciones pueden limitar los campos en los que alguien es considerado sobresaliente. Por ejemplo, una definición conservadora podría solo considerar el desempeño académico, dejando de lado áreas como la música, el arte, el teatro, el liderazgo, la oratoria, el servicio social y la escritura creativa. En segundo lugar, una definición puede especificar cuánto uno debe sobresalir para ser considerado superdotado. En el extremo más conservador, está la definición de Terman (1921) que identifica a los sobredotados como el 1% superior en una prueba específica de capacidad intelectual en base a una evaluación psicométrica. En cambio, definiciones más liberales que reconocen potencialidades en áreas diversas como el arte, la escritura o el liderazgo social basándose en el desempeño. En esta línea, cabe señalar:

El problema de la subjetividad en la medición no se resuelve tan fácilmente. A medida que la definición de superdotación se extiende más allá de aquellas habilidades claramente reflejadas en las pruebas de inteligencia, rendimiento y aptitud académica, se hace necesario poner menos énfasis en estimaciones precisas de desempeño y potencial y más énfasis en las opiniones de jueces humanos calificados al tomar decisiones. sobre la admisión a programas especiales. La cuestión se reduce a una pregunta simple pero muy importante: ¿hasta qué punto estamos dispuestos a hacer un equilibrio en el continuo objetivo/subjetivo para permitir el reconocimiento de un espectro más amplio de capacidades humanas? Si no se puede tolerar cierto grado de subjetividad, entonces nuestra definición de superdotación y los programas resultantes se limitarán lógicamente a habilidades que sólo pueden medirse mediante pruebas objetivas (Renzulli, 1978, p.2).

Por otro lado, Renzulli considera que la definición planteada por la Oficina de Educación de EE.UU. (USOE) sobre superdotación ha sido muy popular en dicho país y se ha adaptado a sus programas escolares nacionales, la que menciona que “los niños superdotados y talentosos son esos, quienes en virtud de habilidades sobresalientes son capaces de alcanzar un alto desempeño. Estos niños requieren programas y/o servicios educativos diferenciados” (Renzulli, 1978, p.2). Estos niños requieren programas educativos personalizados y servicios adaptados a sus necesidades, además, se refieren a aquellos individuos que han evidenciado alguna de las siguientes habilidades o aptitudes, ya sea de forma individual o combinada: 1) capacidad intelectual general, 2) aptitud académica específica, 3) pensamiento creativo o productivo, 4) capacidad de liderazgo, 5) capacidad visual. y aptitud para las

artes escénicas, 6) capacidad psicomotora (Marland, 1972, como se citó en Renzulli, 1978), señalando que esta definición propuesta amplía el espectro de habilidades asociadas a la superdotación; no obstante, presenta tres desafíos considerables desde su punto de vista: primero, carece de la inclusión de factores no intelectuales (como la motivación), segundo, la falta de uniformidad en las seis categorías establecidas genera una distinción problemática entre habilidades específicas y procesos aplicables a múltiples áreas, dificultando su aplicación coherente, y tercero, las malinterpretaciones que conlleva la definición a por parte de los profesionales, quienes desarrollan sistemas de identificación excluyentes basados en estas categorías. Por lo que, desde su perspectiva, expresa que los estudios enfocados en individuos creativos o productivos han reiterado la idea de que, si bien no existe un solo criterio para determinar la superdotación, aquellos que han obtenido reconocimiento por sus logros excepcionales y contribuciones creativas exhiben un conjunto de tres grupos de rasgos interrelacionados: capacidad por encima de la media, donde los estudios indican que las personas más productivas no suelen ser aquellas con altos puntajes (sobre el percentil 95 o superior) en pruebas estándar o estudiantes destacados en distintos niveles en el sistema educativo por lo que hay más personas “creativas/productivas por debajo del percentil 95 que por encima de él, y si tales puntajes límite son necesarios para determinar el ingreso a programas especiales, podemos ser culpables de discriminar a las personas que tienen el mayor potencial” (Renzulli, 1978, p.3); compromiso con la tarea que el autor señala que a pesar de las diferencias en métodos y grupos estudiados, diversos investigadores coinciden en que la capacidad académica no está fuertemente vinculada con la creatividad y la productividad, y los factores no cognitivos, particularmente el compromiso con las tareas, son clave en individuos altamente productivos; y creatividad, a pesar de que el pensamiento divergente es común en personas altamente creativas, según indica el autor, es importante ser cauto al usar e interpretación de estas pruebas diseñadas para medir esta habilidad debido a las limitaciones propias de éstas.

### **2.1.3 La inteligencia.**

Un ejemplo ilustrativo que fundamenta su marco teórico en un modelo cognitivo es el propuesto por Robert Sternberg, en el cual los procesos cualitativos en la manipulación y comprensión de la información se destacan, enfatizando el énfasis en el proceso por encima del resultado.

En torno a los años noventa, Sternberg (1996) se centró en entender la eficacia de los mecanismos involucrados en el desarrollo de individuos con inteligencia, proponiendo que el éxito en la vida está determinado no solo por la inteligencia académica tradicional, sino también por la inteligencia práctica y creativa. Destaca cómo estas formas de inteligencia influyen en el logro personal y profesional. Su teoría de la *inteligencia exitosa* abarca tres procedimientos distintos: a) implica pensamiento analítico para resolver problemas y evaluar la calidad de las ideas; b) requiere creatividad para generar problemas e ideas innovadoras; y, c) la inteligencia práctica para aplicar soluciones y adaptarse al entorno.

La inteligencia exitosa es el uso de habilidades para alcanzar el éxito en vida, como sea que un individuo lo defina. Los individuos reconocen sus fortalezas y hacen la mayoría de ellos, y reconocen sus debilidades y corregir o compensar a ellos. Se adaptan a, forma y entornos seleccionados, encontrando el equilibrio mediante el uso de habilidades analíticas, creativas y prácticas (Sternberg, 1996, p.3).

El éxito es diverso y no se define por un único estándar, según Sternberg (1996), ya que varía según las metas y objetivos de cada individuo. Implica una combinación de logros personales que pueden involucrar distintos ámbitos de la vida, como la carrera profesional, la familia o la dedicación a aspectos

espirituales. No existe un único camino hacia el éxito, ya que este puede lograrse mediante distintas habilidades, como el encanto personal, el intelecto académico, la originalidad o el esfuerzo constante. Es esencial reconocer y trabajar en nuestras fortalezas mientras superamos debilidades, ya sea mediante el desarrollo de nuevas habilidades o la colaboración con otros para compensar áreas en las que no destacamos. Además, el éxito se logra adaptándose a los entornos existentes, moldeándolos o eligiendo nuevos contextos cuando sea necesario. Por último, para alcanzar el éxito de manera equilibrada, es fundamental combinar habilidades analíticas, creativas y prácticas, logrando que estas tres facetas trabajen en armonía en lugar de ser igualmente fuertes en todas, destacando la importancia de su integración y sincronización.

Por otro lado, la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (1985) consta de una subteoría *componencial* que describe los mecanismos internos que conducen a un desempeño inteligente; una subteoría *experiencial* que vincula la inteligencia con la cantidad de experiencias requeridas por una tarea; y una subteoría *contextual*, donde las habilidades intelectuales, sociales y prácticas se aplican para enfrentar entornos sociales.

#### **2.1.4 Las inteligencias múltiples.**

Otro caso de teoría centrada en un modelo cognitivo es *La teoría de las inteligencias múltiples* de Howard Gardner, quien concibe la inteligencia como una habilidad que facilita la resolución de problemas, la generación de nuevas perspectivas para resolver situaciones o la capacidad de crear productos de relevancia cultural y contextual. Estas habilidades pueden manifestarse en diversos campos de la competencia humana. Frente a ello, el autor señala:

Mi revisión de los estudios anteriores de la inteligencia y cognición indicó la existencia de muchas y distintas facultades intelectuales, o

competencias, cada una de las cuales puede tener su propia historia de desarrollo. El repaso de obras recientes en la neurobiología ha señalado otra vez la presencia de áreas en el cerebro que corresponden, al menos en forma aproximada, a ciertas formas de la cognición; y estos mismos estudios implican una organización neural que está acorde con la noción de distintos modos del procesamiento de información (Gardner, 1994, p.60).

Los primeros escritos de Gardner surgieron en el año 1979 y se difundieron durante los años 80. En sus primeras ediciones, se han definido siete tipos de inteligencia en base a esta teoría: *lingüística, lógico-matemática, musical, visoespacial, corporal-cinética, intrapersonal e interpersonal*. En su obra, Gardner (1994) enfatiza la independencia de las inteligencias respecto a acciones específicas, argumentando que es más preciso considerarlas como potenciales. Resalta que la presencia de una inteligencia otorga la capacidad para su uso en cualquier contexto, aunque la observación más común sea su aplicación en programas de acción específicos:

Lo mejor que puede hacerse es pensar en las inteligencias separadas de programas de acción particulares. Desde luego, lo más fácil es observar las inteligencias cuando son explotadas para realizar algún programa de acción. Sin embargo, lo más exacto es pensar que la posesión de una inteligencia equivale a un potencial: se puede decir que un individuo que posee una inteligencia no hay situación que le impida usarla. (Gardner, 1994, p.67).

Ya en el siglo XXI, Gardner (2001) vislumbra la existencia de otras tres

nuevas inteligencias: una inteligencia naturalista, una inteligencia espiritual y una inteligencia existencial; manifestando ciertos alcances respecto a las inteligencias múltiples:

Lo que importa es el empleo de las inteligencias, juntas o por separado, para llevar a cabo tareas valoradas en una sociedad. En consecuencia, deberíamos evaluar el éxito que tienen las personas en la realización de tareas como estas, en las que es probable que intervengan unas inteligencias determinadas (Gardner, 2001, p.155).

Por consiguiente, ampliar la percepción o flexibilidad de nuestra comprensión de la inteligencia posibilita la creación de métodos de evaluación novedosos y genuinos en comparación con los convencionales exámenes que se basan en respuestas cortas (Gardner, 2001).

#### **2.1.5 La superdotación.**

En los años ochenta, Abraham Tannenbaum acuñó la definición de superdotación, caracterizándose como la capacidad potencial para alcanzar logros destacados o producir resultados sobresalientes en diversos ámbitos humanos: moral, físico, emocional, social, intelectual o estético. En su enfoque del aprendizaje social, identificó cinco elementos esenciales cuya conjunción posibilita la manifestación de dicho potencial: la habilidad general (factor G), las aptitudes específicas, los factores no cognitivos, el apoyo del entorno social y el factor de oportunidad, entendido como eventos fortuitos que pueden influir en el éxito.

La superdotación es un fenómeno psicológico que puede manifestarse como escasez, excedente, cuota o talento anómalo. Se refiere a los

poderes de la mente a medida que se actualizan en actuaciones o productos humanos raros y preciosos. Hasta la fecha se sabe mucho más sobre el alcance de su fuerza que sobre la esencia de su funcionamiento (Tannenbaum, 1986, p. 26).

Resultando que se sabe mucho sobre las capacidades de las personas superdotadas, es decir, lo que pueden lograr o producir, pero se entiende menos sobre cómo funciona a nivel interno, o sea, qué procesos psicológicos están en juego para que estas personas sean excepcionalmente talentosas. Según la perspectiva, cada uno de estos componentes resulta insuficiente si se analiza de manera individual y aislada. En su teoría, destaca que la coexistencia y combinación de todos estos factores conforman un tipo particular de talento, subrayando la interdependencia y necesidad de la presencia conjunta de estos elementos para que el potencial inherente pueda materializarse de manera plena y efectiva.

Esta concepción abarca una comprensión más holística de la superdotación, al reconocer que no se trata solo de la habilidad intelectual, sino que implica una interrelación compleja entre aspectos cognitivos, emocionales, ambientales y de oportunidad. Asimismo, subraya la importancia crucial de considerar estos elementos de manera conjunta para entender y fomentar adecuadamente el desarrollo del talento en individuos identificados como superdotados. Además, las razones difieren entre los distintos tipos de superdotación. Cada área de excelencia demanda una combinación única de características específicas, aunque la habilidad general, las aptitudes particulares y los factores no solo intelectuales, sino también ambientales y aleatorios, se aplican a todas las formas de talento. Estos elementos podrían considerarse como patrones recurrentes siempre ligados a la superdotación, independientemente de cómo se manifieste. No obstante, dentro de cada conjunto de características, según Tannenbaum (1986) los niveles mínimos

necesarios para lograr destacar deben ajustarse para adecuarse a cada área de talento, y esto debe ser tomado en cuenta.

### **2.1.6 Superdotación y talento.**

En el ámbito sociocultural, François Gagné propone el modelo diferenciado de superdotación y talento, el cual ha experimentado notables cambios desde 1991 hasta el año 2000. En este enfoque, la superdotación se define como:

La superdotación designa la posesión y el uso de habilidades naturales no entrenadas y expresadas espontáneamente (llamadas aptitudes o dones sobresalientes), en al menos un dominio de habilidades, en un grado que coloca a un individuo al menos entre el 10 por ciento superior de las capacidades (Gagné, 2004, p.120).

Mientras que talento lo describe como:

El dominio sobresaliente de habilidades (o destrezas) y conocimientos desarrollados sistemáticamente en al menos un campo de la actividad humana en un grado que coloca a un individuo al menos entre el 10 por ciento superior de sus pares de edad que están o han estado activos en ese campo o campos (Gagné, 2004, p.120).

Estas definiciones revelan que los dos conceptos comparten tres características: (a) ambos se refieren a habilidades humanas; (b) ambos son normativos, en el sentido de que se dirigen a individuos que difieren de la norma o el promedio; (c) ambos se refieren a individuos con comportamientos

sobresalientes. Estas características compartidas ayudan a comprender por qué la mayoría de los profesionales en el campo confunden la superdotación y el talento, así como en el lenguaje común.

Gagné (2015) en su artículo presenta el Modelo Integral de Desarrollo del Talento (CMTD), que es la unión de los modelos anteriores: el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT) y el Modelo de Desarrollo de Capacidades Naturales (DMNA). En el primero de estos modelos, el DMGT, el desarrollo del talento se define como la evolución gradual de habilidades excepcionales naturales (llamadas dones) hacia conocimientos y destrezas sobresalientes (denominados talentos), modulado por catalizadores intrapersonales y ambientales. Estos elementos interactúan dinámicamente para influir en la manifestación del talento. Investigaciones resaltan que los componentes causales, especialmente las habilidades naturales y catalizadores intrapersonales, tienen fundamentos biológicos significativos. Estos aspectos, primero identificados como "niveles" en el DMGT, se integraron posteriormente en el DMNA, contribuyendo al desarrollo de habilidades naturales a través de la maduración y el aprendizaje informal, con la influencia clave de los catalizadores. La fusión en el CMTD crea un proceso de desarrollo continuo desde bases biológicas hasta competencias de alto nivel, es decir, "muestra que el desarrollo del talento tiene sus orígenes distales en la acumulación progresiva de capacidades naturales" (Gagné, 2015, p.36).

Gagné establece una distinción crucial entre la superdotación y el talento: la primera se relaciona con las habilidades innatas de un individuo que, a través del proceso de desarrollo, incluyendo aprendizaje, entrenamiento y práctica, se convierten en talentos expresados en campos particulares de la actividad humana. El talento, por su parte, representa la transformación de la habilidad natural en destreza, mediada por factores internos y ambientales que pueden facilitar o dificultar su progreso. Este modelo identifica cinco áreas de la actividad humana donde se manifiestan la superdotación y el talento: ciencia,

tecnología, deporte, acción social y arte.

## **2.2 Habilidades para el siglo XXI**

El camino hacia la adquisición de habilidades para el siglo XXI constituye un desafío crucial en el ámbito educativo, marcado por la rápida evolución tecnológica y la creciente complejidad de un mundo globalizado. Desde las visiones precursoras de Delors en la década de 1990 hasta los marcos de referencia establecidos por organismos como la OCDE y el Parlamento Europeo, se ha reconocido la necesidad de no solo transmitir conocimientos teóricos y técnicos, sino también de desarrollar competencias clave para la adaptación y el éxito en un entorno cambiante. En este contexto, se han identificado habilidades fundamentales como el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación efectiva y la capacidad de aprender a aprender, las cuales se consideran esenciales para enfrentar los desafíos presentes y futuros. Sin embargo, la implementación y evaluación efectiva de estas habilidades plantean desafíos adicionales, especialmente en un mundo donde la educación debe adaptarse constantemente para mantenerse relevante y efectiva. En este contexto, se explorará la evolución de las políticas educativas hacia la integración de las habilidades del siglo XXI, con un enfoque específico en el caso de Chile y los desafíos que enfrenta en este proceso de transformación educativa.

### ***2.2.1 El camino hacia las habilidades para el siglo XXI.***

Delors (1996) ya vislumbraba un acceso sin precedentes a la circulación y almacenamiento de información, así como a la comunicación, la educación enfrenta un desafío dual que, en primera instancia, podría parecer contradictorio: por un lado, debe ser capaz de transmitir de manera masiva y efectiva un creciente volumen de conocimientos teóricos y técnicos en constante evolución, adaptados a la era cognitiva, ya que estos constituyen los

cimientos de las competencias futuras. Por otro lado, debe encontrar y definir direcciones que prevengan la inundación por la corriente de información, a menudo transitoria, que invade los espacios públicos y privados, y al mismo tiempo, mantener el rumbo en proyectos de desarrollo tanto individuales como colectivos. En esencia, la educación se ve desafiada a ofrecer las herramientas de navegación para un mundo complejo y constantemente cambiante, actuando como las cartas náuticas para comprenderlo y la brújula para navegar a través de él.

La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes esenciales que se considerarán, en cierto modo, los fundamentos del conocimiento a lo largo de la vida de cada individuo: la adquisición de herramientas para la comprensión (*aprender a conocer*), la capacidad de influir en el entorno (*aprender a hacer*), la participación y cooperación en actividades humanas (*aprender a vivir juntos*) y el desarrollo de la propia identidad (*aprender a ser*). Estos cuatro caminos hacia el conocimiento convergen en uno solo, ya que presentan numerosos puntos de conexión, coincidencia e intercambio entre ellos (Delors, 1996).

En el año 2003, la OCDE elabora un resumen ejecutivo a cargo de Dominique S. Rychen y Laura H. Salganik, dando cuenta lo iniciado en 1997 con el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), cuyo propósito es evaluar la adquisición de conocimientos y habilidades esenciales para la plena integración social de estudiantes al término de su educación obligatoria. Estas pruebas PISA comenzaron comparando habilidades en lectura, matemáticas y resolución de problemas. Sin embargo, se reconoce que el éxito estudiantil depende de competencias más amplias. En este sentido, el Proyecto DeSeCo (Programa de Definición y Selección de Competencias) de la OCDE presenta un marco orientativo para la realización de evaluaciones a largo plazo en áreas de competencia diversas, abarcando no solo campos académicos específicos. En este proyecto, la OCDE ha colaborado con una

extensa red de académicos, expertos e instituciones con el objetivo de identificar un conjunto reducido de competencias fundamentales. Estas competencias se encuentran fundamentadas en un sólido entendimiento teórico, definiendo claramente sus características y alcances. El DeSeCo clasifica dichas competencias en tres amplias categorías: usar herramientas de manera interactiva (ej. lenguaje, tecnología), actuar de forma autónoma e interactuar en grupos heterogéneos.

Estas categorías, cada una con un enfoque específico, están interrelacionadas, y colectivamente, forman la base para identificar y mapear las competencias clave. La necesidad de que los individuos piensen y actúen reflexivamente es fundamental en este marco de competencias. La reflexión involucra no sólo la habilidad de aplicar de forma rutinaria una fórmula o método para confrontar una situación, también la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica. (Rychen y Salganik, 2003, p.4).

La OCDE, desde la iniciativa del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), ha reconocido la importancia de evaluar competencias más allá de la mera adquisición de conocimientos en áreas académicas específicas. El Proyecto DeSeCo, liderado por la OCDE, ha definido un marco de competencias fundamentales basado en una comprensión teórica sólida. Como se desprende de lo anteriormente expuesto, cabe destacar que DeSeCo hace una relación entre habilidad y competencia, indicando que ésta “es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (Rychen y

Salganik, 2003, p.3).

Siguiendo con la evolución de las habilidades para el siglo XXI, después de un periodo de cinco años, el Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006) elaboraron un marco con la contribución de expertos y representantes gubernamentales. Este marco abarcaba una serie de competencias destinadas al aprendizaje continuo y estableció una recomendación compuesta por ocho competencias fundamentales. Ese marco considera todo el transcurso realizado desde el Consejo Europeo de Lisboa de 2000, que enfatizó la importancia de un marco de referencia europeo para definir nuevas competencias a través del aprendizaje continuo, como respuesta clave de Europa ante la globalización y las economías basadas en el conocimiento. Se subrayó que el activo principal de Europa son sus ciudadanos. Pasando por el informe del Consejo Europeo de noviembre de 2004, en que se señala que la educación desempeña un papel clave en la preservación del patrimonio cultural y en la transmisión de valores sociales y cívicos fundamentales, como la ciudadanía, la igualdad, la tolerancia y el respeto. Esto es crucial en un contexto en el que la diversidad social y cultural plantea desafíos a todos los Estados miembros. Asimismo, la educación fortalece la cohesión social al facilitar la integración laboral y la permanencia en el mercado laboral (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006). Hasta llegar a este marco de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006), donde los estados miembros puedan:

Desarrollar la oferta de las competencias clave para todos en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente y utilizar las «Competencias clave para el aprendizaje permanente - un marco de referencia europeo» (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006, p.11).

Estas competencias clave para el aprendizaje permanente (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006), frente a los desafíos emergentes de la globalización para la Unión Europea, cada individuo necesitará un conjunto variado de habilidades para ajustarse de manera adaptable a un entorno en constante evolución y marcado por diversas conexiones. Tanto en su faceta social como económica, la educación y la formación tienen un papel crucial para asegurar que los ciudadanos de Europa adquieran las competencias esenciales que les permitan adaptarse con flexibilidad a estos cambios. Establece ocho competencias clave siguientes: comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa y conciencia y expresión cultural.

Estas competencias son definidas como:

“aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (....) La competencia en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender. Hay una serie de temas que se aplican a lo largo del marco de referencia y que intervienen en las ocho competencias clave: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos (Parlamento Europeo y

Consejo de la Unión Europea, 2006, p.13).

Ananiadou y Claro (2009) elaboraron un marco que explora la significancia y pertinencia de las habilidades y competencias del siglo XXI para los estudiantes actuales. Tras examinar las metodologías de enseñanza y evaluación en naciones de la OCDE, diseñaron un modelo centrado en las competencias y habilidades identificadas en dichos países, enfocándose en el impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo. En tal marco señalan como definición de habilidades y competencias:

Aquellas habilidades y competencias que los jóvenes deberán tener para ser trabajadores y ciudadanos eficaces en la sociedad del conocimiento del siglo XXI. Se trataba de una definición deliberadamente abierta por dos razones: i) a pesar de la prominencia del tema en los debates educativos entre responsables de políticas e investigadores, no hay acuerdo sobre un conjunto específico de tales habilidades y competencias o sobre su definición; y ii) uno de los propósitos del estudio fue conocer cómo los países (o regiones) definen estas habilidades, así como obtener información sobre lineamientos y regulaciones sobre su enseñanza y evaluación (Ananiadou y Claro, 2009, p.8).

Destacando la importancia de identificar y desarrollar las habilidades y competencias necesarias para que los jóvenes sean efectivos tanto en el ámbito laboral como en su rol de ciudadanos en la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

El proyecto de Evaluación y Enseñanza de Habilidades del Siglo XXI

(ATCS su sigla en inglés), establecido en la Universidad de Melbourne y respaldado por Cisco, Intel y Microsoft, promueve la integración de habilidades pertinentes para el siglo XXI y ha propuesto métodos variados para evaluar estas competencias. Los investigadores afiliados a este proyecto han creado un marco que incluye cuatro categorías y diez competencias, el que deriva de un análisis de doce marcos significativos de diferentes países, que sirven como guía para reflexionar sobre la evaluación de estas habilidades y que son posible de adecuar a las necesidades de sus escuelas y estudiantes (Binkley et al., 2010). Las categorías corresponden a: Maneras de pensar, que incluye tres competencias creatividad e innovación, pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones y aprender a aprender, metacognición; Formas de trabajar que abarca comunicación y colaboración (trabajo en equipo); Herramientas para trabajar que contiene alfabetización informacional y alfabetización en TIC; y Viviendo en el mundo que engloba ciudadanía – local y global, vida y carrera y responsabilidad personal y social – incluyendo conciencia y competencia culturales, según el autor Binkley et al. (2010).

Concluyendo con algunos desafíos claves para la evaluación de habilidades del siglo XXI, según Binkley et al. (2010) se requiere una transformación en la psicometría para adaptarse a las nuevas necesidades evaluativas, especialmente en un contexto dinámico y con tareas variadas, como las integradas en simulaciones. Las evaluaciones deben no solo mostrar respuestas correctas, sino también considerar respuestas divergentes y medir el rendimiento de manera confiable. Es crucial revelar las estrategias conceptuales de los/las estudiantes para resolver problemas y comprender sus comportamientos en la resolución. Además, deben diseñarse puntuaciones considerando pautas o ayudas necesarias para algunos alumnos. Las evaluaciones deben incluir habilidades del siglo XXI que van más allá de las materias tradicionales y adaptarse a las nuevas formas de comunicación y colaboración. Sin embargo, se requiere un enfoque más sólido en la evaluación de habilidades de ciudadanía global y local, asegurando la validez,

accesibilidad, costos y viabilidad de las evaluaciones innovadoras y transformadoras.

Tal como se ha señalado, el enfoque se dirigirá hacia aquellas habilidades que fortalezcan a los/las estudiantes y les capaciten para enfrentar los desafíos presentes en la era actual, como lo señala la autora Salas-Pilco (2013) en su artículo que evidencia la evolución de las competencias para el siglo XXI. Uno de los desafíos que plantea es la utilización de las nuevas tecnologías provienen desde dos ámbitos:

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) se han convertido en facilitadores fundamentales de la innovación en campos como la industria, las comunicaciones, la ciencia, etc. (...) los cambios en la situación económica y política están impulsando el desarrollo de nuevos indicadores económicos, como el índice de creatividad y potencial humano (Salas-Pilco, 2013, p.11).

Esto conlleva que a nivel educativo a que los líderes en la toma de decisiones, los docentes y los padres se cuestionan cuáles habilidades fundamentales deberían cultivar los estudiantes en el siglo XXI.

### ***2.2.2 Implementación de las Habilidades del siglo XXI en Chile.***

En su artículo Contenido Fuerte, Herramientas Débiles: Las competencias del siglo XXI en la reforma educativa chilena, Bellei y Morawietz (2016) examinan cómo se han integrado las Competencias del siglo XXI en la educación primaria y secundaria de Chile desde mediados de la década de 1990. Durante este período, estas habilidades fueron introducidas en el currículo nacional como parte de una reforma educativa más amplia. Además,

los autores analizan la relación entre la relevancia otorgada a estas nuevas competencias y los objetivos de las políticas y programas educativos diseñados para el sistema educativo. Mencionan dos problemas principales para introducir este enfoque de las competencias del siglo XXI:

Primero, las reformas curriculares han tenido que superar varios obstáculos para transformar las experiencias de los/las estudiantes en la escuela; estos desafíos van desde alcanzar un consenso entre los hacedores de políticas hasta adoptar los materiales adecuados de formación y enseñanza docente para la implementación de nuevas ideas. Y segundo, el sistema educativo chileno orientado al mercado impone dificultades adicionales, ya que las autoridades educativas tienen vínculos institucionales débiles con las autoridades escolares (Bellei y Morawietz, 2016, p.121)

Dentro del análisis que realizan las autoras respecto a la evolución de las políticas educativas en Chile plantean como desafío la marcada descentralización, con proveedores privados autónomos y gobiernos locales sin vínculos institucionales con el MINEDUC. El Estado busca intervenir con estrategias que incluyen sistemas de evaluación externa, establecimiento de estándares, y la aplicación de incentivos y sanciones basados en la medición del rendimiento. Esto implica (Bellei y Morawietz, 2016) evaluación del desempeño y un sistema de pago por mérito para maestros, así como rendición de cuentas basada en pruebas para las escuelas.

Por otro lado, el camino de la reforma educacional iniciada en 1990, da pie a la creación de la Comisión para la Modernización de la Educación en el año 1994, con la intención y enfoque de forjar consensos y acuerdos a nivel

nacional sobre educación, respaldados por entidades como la UNESCO y la CEPAL (Ministerio de Educación Pública, 1994), cuyo informe final de la comisión Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI, proporciona la base a la reforma educacional. En este informe se menciona que el objetivo fundamental de una educación general de calidad consiste en brindar una educación a cada niño que estimule su máximo potencial, ofreciéndole un entorno y recursos adecuados para un desarrollo integral. Este enfoque implica la incorporación de valores, conocimientos, habilidades y hábitos de trabajo esenciales para permitir que cada individuo despliegue plenamente sus capacidades en el futuro y continúe su proceso de aprendizaje a lo largo de toda su vida:

El núcleo de la educación general consiste en desarrollar las competencias esenciales —disposiciones personales, capacidades fundamentales, aptitudes cognitivas y conocimientos básicos—que transforman al niño progresivamente en diversos dominios. Su finalidad última, por lo tanto, es poner al niño en condiciones de “aprender a aprender” dentro de un ambiente adecuado para desarrollar su personalidad y cultivar los valores que distinguirán su carácter (Bruner, 1994, p. 69).

Como señalan Bellei y Morawietz (2016), al comienzo del periodo escolar en marzo de 2002, se implementó el nuevo currículo en todas las escuelas chilenas, el cual solo experimentó ajustes menores en 2009 con el propósito de reforzar su alineación con las demandas educativas. Además, el MINEDUC explicó que el currículo, en su totalidad, tenía como objetivo desarrollar competencias claramente vinculadas con las competencias del siglo XXI, como la abstracción y generación de conocimientos, el pensamiento sistemático, la experimentación para aprender a aprender, la comunicación, el trabajo

colaborativo, la resolución de problemas, y la gestión de la incertidumbre y la adaptación al cambio. Para asegurar el logro de estas competencias, el nuevo currículo chileno estableció un marco central de objetivos fundamentales obligatorios (OF) y contenidos mínimos obligatorios (CM) para cada grado y materia en primaria y secundaria, además, de unos Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). Aunque las escuelas tenían libertad para definir planes de estudio, en la práctica, la mayoría adoptó los planes de estudio y programas de curso desarrollados por el Ministerio de Educación, que contenían propuestas pedagógicas detalladas para cada área de aprendizaje y materia. En tal sentido, en el currículo chileno y su plan de estudio, (Bellei y Morawietz, 2016) se desarrollaron ampliamente las habilidades cognitivas, mientras que las habilidades intrapersonales tenían un abordaje desigual sólo referido a ciertos OFT y, en cuanto a las habilidades interpersonales, eran escasamente y sólo referidas al trabajo en equipo).

Bajo esta perspectiva, las habilidades cognitivas fueron desarrolladas ampliamente, las habilidades intrapersonales e interpersonales recibieron un tratamiento desigual y limitado. En tal dirección, y conforme a esta investigación, los programas de talentos pueden servir como un complemento al currículo escolar, especialmente en áreas donde el currículo tradicional ha mostrado limitaciones, o cómo abordan no solo las habilidades cognitivas, sino también cómo fomentan el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales o qué estrategias que utilizan para asegurar que los estudiantes puedan integrar y aplicar las habilidades aprendidas en su entorno escolar o cómo estos programas responden a las demandas educativas actuales y futuras, asegurando que los estudiantes estén preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI de manera integral.

## **2.3 Talento académico y su política educativa en Chile**

La consideración del talento en la educación chilena ha sido fundamental, reflejada en iniciativas legislativas como el programa de promoción de talentos en escuelas y liceos. Este programa, coordinado por universidades, busca brindar oportunidades extracurriculares a estudiantes con talento académico, priorizando a aquellos en situación de vulnerabilidad. Su objetivo es no solo promover la excelencia educativa, sino también abordar la inequidad persistente en el sistema educativo chileno.

### ***2.3.1 Talento y su consideración en la educación chilena.***

Estableciendo relación con lo previo, ya en el informe final Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI (1994), de la Comisión para la Modernización de la Educación, sugería la importancia de la democracia, el progreso económico, la ciencia, la tecnología y el talento:

Sin educación masiva tampoco hay democracia como forma de vida, pues no hay iguales oportunidades para todos y no pueden funcionar las instituciones democráticas pues éstas requieren un ciudadano capaz de conocer y juzgar sus opciones, participar en la vida pública y ejercer sus derechos políticos. Sin educación masiva no hay desarrollo económico, pues en él son cada vez más importantes la ciencia y la tecnología y, por ello, es cada vez más necesaria la educación de quienes producen y laboran en los diversos campos de la actividad nacional. Sin educación masiva no puede erradicarse la pobreza y se desperdicia el talento de una parte de la población cuyo aporte es insustituible para la sociedad (Bruner, 1994, p. 22).

Bajo esta premisa se requerirá lograr una sinergia entre una flexibilidad máxima y una sólida estructura ordenada; una oferta educativa altamente diferenciada junto con un propósito unificador, y una mejora constante en la calidad acompañada de un continuo incremento en la equidad, donde la educación del futuro, ya por esos años, se planteaba como aquella que:

Deberá contribuir simultáneamente a asegurar la cohesión de la sociedad y a cultivar la libertad personal; deberá formar a un ciudadano dispuesto a asumir sus responsabilidades en medio de la comunidad y a ejercer sus derechos como individuo; deberá compatibilizar la diversidad de intereses y talentos de los alumnos y asegurar un núcleo común formativo que haga posible proyectar la nación y sus bases morales; deberá encaminar la creatividad personal y al mismo tiempo enseñar a trabajar en equipo y a cooperar en las tareas comunes (Bruner, 1994, p. p.62).

Así pues, la educación debe lograr un balance entre mantener la cohesión social y fomentar la libertad individual. Esto implica enseñar valores comunes y, al mismo tiempo, respetar y promover la individualidad de cada estudiante. Sumado a esto, los sistemas educativos deben preparar a los/las estudiantes para asumir sus responsabilidades dentro de la comunidad, equipándolos con el conocimiento y las habilidades necesarias para participar activamente y de manera constructiva en la sociedad. En el caso de la atención a la diversidad de intereses y talentos de los/las estudiantes se materializa años después en una serie de iniciativas legislativas. Entre ellas, destaca el decreto 230 del año 2007, modificado en los años 2008 y 2010, que establece normas para regular el programa de promoción de talentos en escuelas y liceos.

También, el decreto 170 del año 2009, que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales beneficiarios de subvenciones para educación especial. Además, el decreto n° 83 del año 2015 aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales en educación parvularia y básica. Por último, la ley 20845 del mismo año regula la inclusión escolar, abordando la admisión de estudiantes, eliminando el financiamiento compartido y prohibiendo el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

La relación entre la normativa educativa y los programas de talentos es clave para asegurar que estos programas no solo desarrollen habilidades cognitivas, sino que también promuevan la integración y la participación activa de los estudiantes en sus comunidades educativas.

### ***2.3.2 Programa Promoción Talentos en escuelas y liceos y universidades chilenas.***

Este programa Promoción Talentos en escuelas y liceos nace como una alternativa extracurricular de atención a los estudiantes con talento de Chile, cuya ejecución recae en algunas universidades chilenas. Tal programa conceptualiza el talento académico como “aquellos estudiantes que destacan claramente por sobre su grupo de pares por su potencial y habilidades académicas generales o específicas en las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, humanidades y/o matemáticas” (Ministerio de Educación, 2007), identificándolos mediante un test de habilidades que “lo sitúe en el percentil 75 de la distribución de su curso, calculado a partir de los datos del grupo evaluado, indicando el puntaje de corte correspondiente” (Ministerio de Educación, 2010). Frente a este contexto, es importante plantear la relevancia del diseño del programa, como menciona Renzulli y Gaesser (2015):

Existen multitud de programas de intervención diseñados expresamente

para atender a esta población, aunque todos ellos podrían agruparse en dos únicas categorías. Los modelos organizativos o administrativos abordan cómo agrupar a los alumnos y cómo hacer las transiciones de una actividad a otra (p. ej., clases completas, programas en horario extraescolar, sesiones establecidas un número de veces por semana o atención dentro del aula ordinaria por mencionar sólo algunos). Por otro lado, los modelos teóricos o pedagógicos se centran, por su parte, en el tipo y calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje independientemente del tipo de agrupamiento u organización de dicho modelo. (Renzulli y Gaesser, 2015, p.105).

Aquí se destaca que tanto la organización como la pedagogía son cruciales para el éxito de los programas educativos. Mientras que una buena estructura puede facilitar el acceso y la continuidad de la educación, es la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje lo que realmente impacta el desarrollo del estudiante. En el caso de este programa, tiene como objetivo “dar proyección nacional a la educación de niños y niñas con talento académico, provenientes de establecimientos subvencionados municipales, dando prioridad a los de más alta vulnerabilidad social y económica” (Ministerio de Educación, 2007), por lo que:

La primera y más importante decisión que se debería tomar a la hora de desarrollar el sistema de identificación debería ser la concepción o definición que el centro escolar adoptará. Algunas veces puede ser el propio Ministerio o Consejería los que establezcan qué criterios deberán seguirse o la proporción exacta de alumnos que deberán ser

identificados. Sin embargo, existen programas que, complementando a los anteriores, podrían dirigirse a un mayor número de alumnos también de alto potencial. En estos casos, estos alumnos podrían ser denominados de una forma distinta al tradicional “alumnado con altas capacidades (Renzulli y Gaesser, 2015, p.98).

Subraya la necesidad de reflexionar sobre cómo se define y aborda la identificación de los/las estudiantes con talento para maximizar su potencial, reflejando la importancia de una decisión fundamental al desarrollar un sistema de identificación en el ámbito escolar: la concepción o definición que se adopta.

El primer programa innovador fue creado por el Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos de la Pontificia Universidad Católica de Chile: Programa Educacional para Niños con Talentos Académicos PENTA UC, transferido a otras 4 regiones del país como son Antofagasta, Valparaíso, Concepción y Temuco. Hasta la fecha existen otros seis programas, conformando siete en total, los que son: Escuela de talentos ALTA-UACH de la Universidad Austral, Programa Educacional para Talentos Académicos BETA-Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Programa Desarrollando y Liderando talentos académicos DELTA de la universidad católica del norte, Programa Educacional para niños, niñas y jóvenes con talentos académicos PROENTA-UFRO de la Universidad de la Frontera, Semilla UCM de la Universidad Católica del Maule y Talentos UDEC de la Universidad de Concepción. El MINEDUC implementará un programa que otorgará a los estudiantes beneficiarios una beca financiera equivalente al 50% del arancel de instituciones de educación superior que cumplan con ciertos requisitos. Este apoyo, con un límite máximo de \$350,000 anuales por estudiante (Ministerio de Educación, 2007), es transferido directamente a la institución educativa donde el becario esté matriculado.

Para el acceso a estas becas, los estudiantes de establecimientos

educacionales subvencionados municipales deberán cumplir los siguientes requisitos según el decreto 230 (2007), en su texto refundido 341 del año 2008: que se encuentren cursando estudios entre 5º año de educación básica y 4º año de educación media, que sean preseleccionados por el establecimiento educacional donde cursan estudios, que rindan y aprueben el test de habilidades generales aplicado por la institución de educación superior reconocida por el Estado, a que se refiere el artículo cuarto precedente, obteniendo, al menos, un puntaje que lo sitúe en el percentil 75 de la distribución de su curso, calculado a partir de los datos del grupo evaluado, indicando el puntaje de corte correspondiente y que cuenten con el patrocinio del sostenedor municipal del establecimiento u otra entidad pública y/o privada, el cual consta en una carta compromiso mediante la cual se compromete a aportar el 50% restante de la beca a la que accede el becario, destinado a cubrir el costo total del curso y/o talleres que recibirá el becario. Existirá una Comisión de Selección, actuando como asesora de la Ministra de Educación, llevará a cabo la revisión y consolidación de un informe técnico proporcionado por la institución educativa reconocida por el Estado que administra la test de habilidades. Dicho informe incluirá información pertinente sobre los postulantes, asimismo, la Comisión formulará una propuesta de adjudicación para los estudiantes que cumplan con los requisitos estipulados. El MINEDUC (2017), con el propósito de implementar y llevar a cabo el programa regulado por este acto administrativo, establecerá acuerdos mediante convenios con instituciones de educación superior para impartir los cursos y/o talleres, previa presentación por aquéllos y aprobación de los programas educativos especiales, que se encuentren relacionados con algún área específica del conocimiento como matemáticas, física, química, biología, lenguaje, literatura, u otras:

El Ministerio de Educación podrá celebrar convenios con instituciones de educación superior reconocidas por el Estado que tengan experiencia en Programas de Educación para Niños y/o Jóvenes con Talentos

Académicos, para que aquéllas asesoren y transfieran el conocimiento en términos de gestión, diseño curricular, esto es, metodología de enseñanza, evaluación y estrategia de desarrollo académico, actividades con padres y profesores, entre otros, acompañamiento y seguimiento, a otras Instituciones de Educación Superior reconocidas por el Estado que deseen implementar dichos programas (Decreto 230, 2007, artículo 11).

Por lo que este programa Promoción Talentos en escuelas y liceos surge como una iniciativa extracurricular para atender a estudiantes con talento en Chile, coordinada por instituciones de educación superior, alineándose con las propuestas de Renzulli y Gaesser (2015), quienes clasifican los programas de intervención en modelos organizativos/administrativos y modelos teóricos/pedagógicos, cuyo objetivo principal de tales es brindar educación nacional a niños con talento académico, priorizando a aquellos en mayor vulnerabilidad social y económica.

### **Capítulo III: Marco Metodológico**

Esta investigación busca analizar las características de los programas de talentos ejecutados por universidades chilenas para determinar cómo estas características garantizan el desarrollo de habilidades de pensamiento y su relación con el entorno escolar de los/las estudiantes. A raíz de esto, se estructura bajo un enfoque mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos para proporcionar una visión integral del fenómeno estudiado. La investigación es de tipo documental exploratorio, centrada en el análisis de convenios entre el MINEDUC y siete universidades chilenas que implementan el programa Promoción de talentos en escuelas y liceos. Se adopta un diseño descriptivo secuencial, complementado con un estudio de caso instrumental, para examinar en profundidad las características de estos programas. Los procedimientos incluyen la revisión y análisis de documentos normativos y convenios, utilizando herramientas de análisis estadístico implicative para identificar patrones y relaciones entre las variables estudiadas. Este enfoque metodológico permite la identificación de componentes clave y estrategias de vinculación y adaptación de los y las estudiantes.

#### **3.1 Tipo de investigación**

Esta investigación se enmarca en un enfoque mixto que, de acuerdo a sus ventajas de complementariedad de lo cualitativo y cuantitativo durante todo el trayecto investigativo, apropiadas para el propósito de la investigación, se centra ventajosamente, como lo señala los autores:

En todo el proceso de investigación, desde los supuestos filosóficos hasta las preguntas, la recopilación de datos, el análisis y la interpretación de los hallazgos. Esta perspectiva metodológica vincula

explícita o implícitamente los métodos a la filosofía subyacente y reconoce que no se pueden separar los métodos del proceso más amplio de investigación del que forman parte (Creswell y Tashakkori, 2007, p. 304).

Cabe mencionar que este tipo de investigación tiene como objetivo de proporcionar una visión más completa y global del fenómeno investigado "no se limita simplemente a combinar dos tipos de datos o técnicas de recolección, sino que involucra una comprensión más profunda y contextualizada que abarca supuestos filosóficos, métodos, análisis e interpretaciones integradas" (Creswell & Tashakkori, 2007, p. 306).

Junto con lo anteriormente expuesto, este tipo de metodología mixtas permiten, entre otros aspectos, tal como indican los autores:

Neutralizar o eliminar sesgos de determinados métodos cuando éstos se utilizan de forma aislada; que los resultados de un método contribuyan al desarrollo de otros; o que puedan convertirse en una especie de subproceso de otro método, proporcionándole datos sobre diferentes niveles o unidades de análisis (Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p.14).

La característica del paradigma ya mencionado se refleja en la identificación y descripción de los elementos que fomentan el desarrollo de habilidades de pensamiento, así como en las estrategias de vinculación y adaptación implementadas por los programas de talentos. Esta complementariedad es esencial para analizar dichos programas, ya que permite explorar no solo las estadísticas y resultados cuantificables, sino también las experiencias y contextos cualitativos que los rodean. Además, posibilita verificar

y complementar la información, proporcionando una base más sólida para las conclusiones, dadas las variaciones en las cualidades de las propuestas.

En el caso de los programas de talentos, es crucial no solo identificar los componentes clave y estrategias de vinculación, sino también entender cómo estos elementos interactúan en el entorno escolar de los/las estudiantes. Adicionalmente, este enfoque mixto ofrece la flexibilidad necesaria para adaptarse a las complejidades del objeto de estudio. La posibilidad de utilizar diferentes métodos de recolección de datos de naturaleza cuantitativa, como sucede en esta investigación, y análisis de datos utilizando técnicas cualitativas que permite abordar de manera más efectiva los diversos aspectos de los programas de talentos y su impacto en el desarrollo de habilidades de pensamiento. Esta flexibilidad es fundamental para capturar la riqueza y diversidad de las estrategias implementadas por las universidades.

### **3.2 Tipo de estudio**

La investigación corresponde a un estudio documental exploratorio. El carácter documental se manifiesta por la consideración de las fuentes utilizadas para el estudio que corresponden a los convenios celebrados entre el MINEDUC y las siete universidades a cargo del desarrollo y ejecución del programa denominado Promoción de talentos en escuelas y liceos. Y el carácter exploratorio corresponde a la identificación de componentes claves de éstos y a las estrategias de vinculación y adaptación utilizadas por estos programas para asegurar la integración de los/las estudiantes en su entorno escolar.

La investigación documental, según Cazares (1999), se fundamenta en la obtención o revisión de información contenida en documentos, definidos como cualquier material permanente útil como fuente o referencia en cualquier

momento y lugar. Según otro autor, "La investigación documental se basa en la recopilación, análisis e interpretación de información obtenida de fuentes escritas y otros documentos, ofreciendo una visión detallada y crítica del tema estudiado" (Torres, 1992, p. 35). Además, Torres (1992) señala que el análisis de datos en este tipo de investigación implica la identificación de patrones, tendencias y relaciones en la información recopilada, permitiendo al investigador llegar a conclusiones fundamentadas.

Dado que la investigación se centra en los programas de talento específicos implementados por universidades chilenas, el enfoque documental permite acceder a una variedad de fuentes, como las normas que regulan el Programa Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos, las bases para la postulación a las becas para estudiantes con talentos académicos de establecimientos municipales y los decretos exentos de aprobación de los convenios entre el MINEDUC y las universidades chilenas, que proporcionan información valiosa para abordar el problema de investigación. Incluso, permite realizar un análisis detallado de la información recopilada, identificando patrones, tendencias y relaciones entre los diferentes componentes de los programas de talento y su impacto en el entorno escolar de los/las estudiantes. Esto es fundamental para alcanzar los objetivos específicos de la investigación, como identificar los componentes clave de los programas y describir las estrategias de vinculación y adaptación utilizadas.

### **3.3 Diseño de la Investigación**

Esta investigación adopta un enfoque descriptivo secuencial, el cual se complementa con un enfoque de estudio de caso instrumental, dado los atributos del objetivo sobre las características de los programas de talentos ejecutados por universidades chilenas para el desarrollo de habilidades de pensamiento y su relación con el entorno escolar de los/las estudiantes.

El enfoque descriptivo secuencial implica una recopilación sistemática de datos en dos fases distintas. En primer lugar, se llevará a cabo una fase exploratoria revisando las normas que regulan el Programa Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos (Ministerio de Educación, 2007; 2008; 2010) de las que se establecen dimensiones, categorías e indicadores y las bases para la postulación a las becas para estudiantes con talentos académicos de establecimientos municipales que cursan entre quinto año de educación básica y cuarto año de educación media (Ministerio de Educación, 2022; 2023) desde las que se desprenden dimensiones e indicadores a priori para el análisis de programas de talento y, finalmente, se selecciona y revisa los documentos correspondientes a decretos exentos que contienen la aprobación de los convenios de colaboración y transferencia de recursos celebrado entre el MINEDUC y las universidades chilenas, en el marco del desarrollo del programa de talentos académicos. Posteriormente, se procederá a una fase descriptiva más amplia, donde se describirán con mayor detalle las estrategias de vinculación y adaptación utilizadas por estos programas para asegurar la integración de los/las estudiantes en su entorno escolar.

Por otro lado, el enfoque de estudio de caso instrumental que “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p.11), dentro del tipo instrumental, como plantea el mismo autor, lo describe como aquel que se realiza con el propósito de explorar una problemática más amplia que, a través de un estudio de caso, proporciona elementos valiosos de análisis para comprender un asunto general que abarca no solo el caso específico bajo estudio, es decir, “nos encontraremos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular.” (Stake, 1998, p16). Esto se utilizará para examinar específicamente los programas de talentos como casos individuales. Esta

metodología permitirá una observación detallada de los programas seleccionados, analizando en profundidad sus características, estrategias y prácticas implementadas.

### 3.4 Unidad de análisis

En este estudio, la unidad de análisis la conforman aquellos convenios celebrados entre el MINEDUC y cada una de las siete universidades a cargo del desarrollo y ejecución del programa denominado Promoción de talentos en escuelas y liceos, entre el periodo 2018 - 2022. Seleccionando 2 convenios por universidad firmados entre esos años, obteniendo un total de 14 convenios (más adelante se detalla el nombre de los programas).

A continuación se presenta la Tabla 1, en que se expresan las unidades de análisis involucradas en el estudio.

Tabla 1

*Unidades de análisis de la investigación*

| <b>Universidades chilenas</b>                 | <b>Año de Convenio 1</b> | <b>Año de Convenio 2</b> |
|-----------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Universidad Austral                           | 2021                     | 2022                     |
| Pontificia Universidad Católica de Valparaíso | 2018                     | 2022                     |
| Universidad Católica del Norte                | 2018                     | 2021                     |
| Pontificia Universidad Católica de Chile      | 2018                     | 2021                     |
| Universidad de la Frontera                    | 2018                     | 2021                     |
| Universidad Católica del Maule                | 2018                     | 2021                     |

|                           |      |      |
|---------------------------|------|------|
| Universidad de Concepción | 2018 | 2021 |
| Total:                    | 7    | 7    |

### 3.5 Procedimientos e Instrumentos de recolección de información

Previo al análisis de los convenios señalados en la tabla anterior, y como punto de partida, se encuentra la operacionalización de la política educativa respecto al decreto 230 que establece las normas que regulan el Programa de Promoción de Talentos en escuelas y liceos (MINEDUC, 2007), y sus modificaciones en los decretos 341 (MINEDUC, 2008) y decreto 258 (Ministerio de Educación, 2010), en la que se establece las siguientes dimensiones, categorías e indicadores:

*Tabla 2*

*Normas que regulan el Programa Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos*

| Dimensiones                  | Categorías                      | Indicadores                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Objetivo de este Programa | Objetivo                        | Dar proyección nacional a la educación de niños y niñas con talento académico.<br><br>Dar prioridad a estudiantes de alta vulnerabilidad social y económica.                                                                        |
|                              | Concepto de talentos académicos | Estudiantes que destacan claramente por sobre su grupo de pares por su potencial y habilidades académicas generales o específicas en las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, humanidades y/o matemáticas <sup>5</sup> . |
| 2. Selección de Becarios     | Requisitos para postulación     | Cursar estudios entre 5° año de educación básica y 4° año de educación media.                                                                                                                                                       |

<sup>5</sup> “Se entenderá por talentos académicos, para los efectos del presente decreto, aquellos estudiantes que destacan claramente por sobre su grupo de pares por su potencial y habilidades académicas generales o específicas en las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, humanidades y/o matemáticas.” (MINEDUC, 2010, Artículo 2).

|                                |                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                |                                                                   | <p>Ser preseleccionado por el establecimiento educacional.</p> <p>Rendir y aprobar el test de habilidades generales que lo sitúe en el percentil 75 de la distribución de su curso, calculado a partir de los datos del grupo evaluado, indicando el puntaje de corte correspondiente</p> <p>Contar con el patrocinio del sostenedor municipal u otra entidad pública y/o privada mediante una carta compromiso.</p>   |
|                                | Adjudicación de beca                                              | <p>Entre los postulantes, la beca será para los puntajes obtenidos en el test de habilidades generales, en orden decreciente, o sea, comenzando por el más alto puntaje obtenido y hasta el monto de los recursos financieros disponibles para este Programa.</p>                                                                                                                                                      |
| 3. Mantenimiento de la Beca    | Requisitos de mantención de beca                                  | <p>Lograr un rendimiento mínimo del 60% en cursos o talleres.</p> <p>Cursar al menos tres cursos anuales y dos talleres en una institución de educación superior con convenio.</p> <p>Promediar asistencia anual mínima del 80% en los cursos del Programa.</p>                                                                                                                                                        |
| 4. Funcionamiento del Programa | Convenio entre Instituciones de Educación Superior con municipios | <p>Desde los establecimientos subvencionados municipales, postular al programa a los estudiantes que cursan estudios en aquellos y hayan sido preseleccionados para tales efectos.</p> <p>Las instituciones de educación superior deben suministrar el test de selección a los postulantes.</p> <p>Las instituciones de educación superior deben impartir cursos y talleres relacionados con áreas específicas del</p> |

conocimiento como matemáticas, física, química, biología, lenguaje, literatura u otras.

*Nota: Elaboración propia a partir del Decreto 341, modifica decreto n° 230 de 2007, que establece normas que regulan el Programa Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos fija texto refundido (MINEDUC, 2008).*

La Tabla recién expuesta permite visualizar los elementos que mandata la política pública del MINEDUC para la elaboración de programas de talentos ejecutados por universidades chilenas, las que tienen que regirse para la confección de tales, ejecutados mediante convenios contruidos a partir de las bases para la postulación a la becas para estudiantes con talentos académicos de establecimientos municipales que cursan entre quinto año de educación básica y cuarto año de educación media. El acceso a estos documentos se realiza mediante el portal web de Transparencia de la Subsecretaría de Educación (MINEDUC)<sup>6</sup>, cuya revisión corresponde a aquellas bases de los años 2022 y 2023. A partir de éstas, se desprenden dimensiones e indicadores a priori para el análisis de programas de talento ejecutados por las siete universidades chilenas como se muestra en la siguiente Tabla 3.

Tabla 3

*Dimensiones e indicadores a priori para el análisis de programas de talento*

| <b>Dimensión 1: Diseño Curricular</b>                                                                                                 | <b>Rótulo</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 1. Se establece la cantidad determinada de estudiantes seleccionados para el año académico de tal programa a cargo de la universidad. | C1D1          |
| 2. Se establecen objetivos para delimitar el área académica que se desea potenciar, en correlato con el enfoque educativo que         | C2D1          |

<sup>6</sup>

<https://www.portaltransparencia.cl/PortalPdT/directorio-de-organismos-regulados/?org=AJ001#pills-3>

- 
- declara el programa.
3. Se declaran las áreas académicas prioritarias que se C3D1 implementarán mediante talleres.
  4. Se contemplan estrategias y/o acciones para abordar el C4D1 desarrollo personal e interpersonal desde el enfoque educativo que declara el programa.
  5. Se establecen objetivos para el desarrollo personal e C5D1 interpersonal de los/las estudiantes en sintonía con el enfoque educativo del programa.
  6. Se garantiza la selección de profesores/as calificados para la C6D1 implementación de los cursos y /o talleres que el programa de talentos oferta.
  7. Se declara el uso de recursos educativos, materiales y C7D1 tecnológicos destinados a enriquecer las experiencias de aprendizaje.
  8. Se establece una evaluación para constatar el desarrollo de C8D1 habilidades de pensamiento a través de las diferentes actividades curriculares o extracurriculares.
  9. Se prevee el desarrollo de proyectos interdisciplinarios para C9D1 los estudiantes como parte del plan curricular del programa.

## **Dimensión 2: Rendimiento académico y Desarrollo personal**

10. Se contempla una evaluación para dar cuenta el desarrollo de C10D2 las habilidades que se declaran, a través de estrategias e instrumentos evaluativos pertinentes al enfoque educativo del programa.
11. Se declaran estrategias pedagógicas y/o didácticas C11D2 innovadoras que promuevan el desarrollo de habilidades de pensamiento.
12. Se consideran evaluaciones formativas para medir el C12D2

progreso de los/las estudiantes en la adquisición de competencias y habilidades.

13. Se contempla una evaluación de la autopercepción de los/las estudiantes sobre su propio crecimiento en términos de competencias y habilidades. C13D2

### **Dimensión 3: Vinculación y adaptación con el medio**

14. Se prevee la apreciación de padres y apoderados respecto a la presencia de sus pupilos/as en los cursos/talleres del programa de talentos. C14D3
15. Se contempla la realización de actividades con los padres y apoderados o integrantes relevantes del establecimiento educacional de origen del estudiante para abordar la comprensión de qué significa que un estudiante tenga altas capacidades o talento. C15D3
16. Se considera la realización de talleres de reflexión en temas como proyecto de vida, trayectoria académica, aspectos vocacionales, habilidades de estudio y manejo socio-afectivo, entre otros. C16D3

---

*Nota: Elaboración propia a partir de las Bases para la postulación a la becas para estudiantes con talentos académicos de establecimientos municipales que cursan entre quinto año de educación básica y cuarto año de educación media años 2022 y 2023.*

Como punto de término, se selecciona y revisa los documentos correspondientes a decretos exentos que contienen la aprobación de los convenios de colaboración y transferencia de recursos celebrado entre el MINEDUC y las universidades chilenas, en el marco del desarrollo del programa de talentos académicos, considerando dos años diferentes de este convenio, como se muestra en la Tabla 4, a los que se aplica una revisión de las 16 dimensiones e indicadores a priori señalados en el Tabla 3.

Tabla 4

*Programas de Talento, universidades chilenas y decretos exentos de convenios con el MINEDUC*

| <b>Programa de talento y universidades chilenas</b>                      | <b>N° Decreto exento Convenio 1</b> | <b>Rótulo</b> | <b>N° Decreto exento Convenio 2</b> | <b>Rótulo</b> |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|---------------|-------------------------------------|---------------|
| Programa "Escuela de talentos académicos Alta-UACH", Universidad Austral | 1349 del 15-10-2021                 | P1A           | 1036 del 02-11-2022                 | P1B           |
| Programa BETA, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso             | 0870 del 09-11-2018                 | P2A           | 001017 del 26-10-2022               | P2B           |
| Programa DeLTA-UCN, Universidad Católica del Norte                       | 831 del 05-11-2018                  | P3A           | 1350 del 15-10-2021                 | P3B           |
| Programa PENTA-UC, Pontificia Universidad Católica de Chile              | 833 del 05-11-2018                  | P4A           | 1437 del 21-10-2021                 | P5B           |
| Programa PROENTA-UFRO, Universidad de la Frontera                        | 847 del 05-11-2018                  | P5A           | 1346 del 15-10-2021                 | P5B           |
| Programa Semilla UCM, Universidad Católica del Maule                     | 0874 del 09-11-2018                 | P6A           | 1443 del 21-10-2021                 | P6B           |
| Programa Talentos UdeC, Universidad de Concepción                        | 850 del 05-11-2018                  | P7A           | 1353 del 15-10-2021                 | P7B           |

Nota: *Elaboración propia.*

Para analizar las características de los convenios de los programas de talentos de estas universidades, se recurrió a la estadística implicativa (en adelante ASI [Analyse Statistique Implicative] por su sigla en francés), y el uso del software CHIC (Coherive Hierarchical Implicative Classification) versión 7.0. Uno de los atributos de ASI es que combina dos tipos de análisis estadísticos multivariantes: un análisis de conglomerados (cluster analysis), para descubrir grupos homogéneos de variables, y un análisis de reglas de asociación (association rules), para explorar relaciones no simétricas que permiten establecer relaciones de causa y efecto entre las variables analizadas. La otra característica es que ASI basa sus cálculos en la probabilidad de encontrar una coincidencia entre dos variables (o respectivamente un contraejemplo a una regla) para medir la similitud entre esas dos variables (o la intensidad de una regla que relaciona las dos variables) (Gras et al., 2008). El árbol jerárquico de similaridad (dendrograma) se forma de la manera habitual, esto es, comienza con cada variable formando una única clase y agrupando, a cada paso, las dos clases más similares y así sucesivamente, hasta obtener una única clase que agrupe todas las variables, siendo la interpretación de los grupos hallados el aspecto más importante. Adicionalmente, el árbol de similaridad destaca algunas clases como significativas, por la relación preponderante de los índices de similaridad entre las variables que se hallan reunidas en dicha clase (Gras et al., 2008). Cuando se forma cada clase de variables similares, se puede calcular un índice de contribución de cada informante a la formación de esa clase. Con esos índices, se destaca el grupo de los informantes que más la ha manifestado. Una inspección detallada de ellos, permite ahondar aún más en la descripción de la clase, así como indagar el posible efecto de otras variables (asociadas a las categorías de análisis) en la formación de dicha clase de variables similares. El grafo Implicativo es la representación gráfica de las reglas de asociación entre parejas de variables. La fuerza de las reglas de asociación se suele medir mediante un índice llamado confianza, esto es, el porcentaje de individuos que cumple la regla de entre los que la podrían cumplir

(por verificar el antecedente de la regla), en el sentido clásico de una implicación. Este indicador es útil para predecir si un individuo presenta el rasgo del consecuente, una vez que se sabe que presenta el rasgo del antecedente. No obstante, cuando el rasgo consecuente es muy abundante en los informantes, no es evidente que su presencia se deba a un efecto causado por el antecedente de la regla. Así, el grafo Implicativo representa las reglas cuyas intensidades superen un determinado límite que determinan los investigadores, y se deben interpretar como asociaciones implicativas estadísticamente significativas. A partir de estas asociaciones inesperadas, se deben distinguir relaciones de causa y efecto que se justifican a la luz de las categorías del análisis y otras relaciones que no se podrían aprovechar si no hay una justificación adecuada por parte del investigador.

## **Capítulo IV: Resultados**

### **4.1 Estructura y características de los convenios entre el MINEDUC y los programas de talento**

Antes de dar a conocer los resultados de analizar los convenios entre el MINEDUC y cada uno de los Programas de Talento que se han considerado en esta investigación, se dará una mirada de tales convenios. Si bien tienen una estructura que se inicia con un contexto y objetivo de la ejecución de los programas que se relaciona con un proceso educativo integral, una igualdad de oportunidades y el logro de aprendizajes de calidad, como se profundizó en el Marco Conceptual, para dar paso a la presentación de la resolución exenta correspondiente al año de la convocatoria que permite a la universidad, que cuenta con un programa propio de desarrollo de talento de estudiantes, suscribir un convenio de colaboración con el MINEDUC. Luego de ello, se expone de manera concisa la razón por la que la universidad consigue adjudicarse el convenio, destacando en varios de ellos la experiencia necesaria, infraestructura y docentes, sin profundizar en estos aspectos. Además, se indica que la universidad, al aceptar ejecutar el programa, se encuentra obligada a desarrollarlo bajo lo estipulado en el convenio, a los términos y referencias del programa indicados por el ministerio referido y a la propuesta técnica.

Por otro lado, se indica la cantidad de estudiantes seleccionados, quienes participarán de este programa universitario de talento. La cantidad es diversa en cada año de convenio y entre universidades. Ahora, como elemento diferenciador entre los convenios, se indican concretamente los objetivos generales y específicos propios del programa de talento desarrollado por la universidad cuyos enfoques son diferentes entre ellas para cada entidad universitaria, destacándose la actitud proactiva, espíritu crítico y propositivo

actitud ética y socialmente responsable (Universidad Austral, 2021, 2022); pensamiento crítico, resolución de problemas y creatividad (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2018, 2022); competencias esenciales en la formación integral de estudiantes talentosos (Universidad Católica del Norte, 2018, 2022); desarrollo de las capacidades de creatividad e imaginación, sensibilidad y ética social y liderazgo (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2018, 2021); educación inclusiva con actividades de intercambio científico, cultural y académico (Universidad de la Frontera, 2018, 2021); la atención de la integración social y la diversidad (Universidad Católica del Maule, 2018, 2021); y la adaptación socioemocional, la responsabilidad social y la educación inclusiva (Universidad de Concepción, 2018, 2021).

Posteriormente en el convenio, relacionado a la dimensión 3 Vinculación y adaptación al medio, existe un apartado donde se señalan las características para la ejecución del programa estableciendo premisas basales y comunes para todos los programas universitarios por igual como: un currículum de libre elección y la comunicación de los resultados, mediante actividades a desarrollar por la universidad, entregando recomendación como ceremonias de inauguración de año académico, feria de cursos y/o talleres (presentados por su docentes a cargo al inicio del año académico) y feria de aprendizajes (al final del año donde los/las estudiantes muestran sus productos). Estas premisas no se desarrollan o especifican, por lo que queda a cargo de la misma universidad su creación. Solo se indica en el convenio, que debe ser amplia para dar cabida a los intereses de los/las estudiantes, definiendo la programación del trabajo para la organización de los cursos y talleres, capacitación para los encargados de la preselección de los/las estudiantes, coordinación de las actividades de los talleres y cursos y de los espacios y recursos necesarios.

Conectado a la dimensión 1 Diseño curricular, además establece características de la organización académica como: debe contar con dos periodos académicos uno regular y otro en la temporada de verano. El periodo

regular tiene 2 semestres en el que el estudiante debe seleccionar de la oferta, al menos, un curso y un taller por semestre, y en la temporada de verano, un curso y un taller y/o de actividad cultural, resultando que el estudiante cursará mínimo 3 cursos y 2 talleres. Dentro esta estructura común para todos los convenios, aparece el ítem de la distribución de las sesiones de los cursos y/o talleres, siendo que en la mayoría de las universidades completa alrededor de 15 sesiones por año, siendo diferente en cada año de convenio y universidad. Ahora se establece como aspecto común, que estas sesiones serán una vez por semana, donde la distribución semestral y cantidad de horas pedagógicas es diferente nuevamente entre cada convenio y universidad, al igual, con los horarios en que dictarán los talleres y cursos, puesto que lo planteado basalmente en el convenio, que sea compatible con la jornada escolar regular del estudiante, puesto que se establece que éstos se realizan en dependencias de la universidad o en modalidad virtual (cuya infraestructura física, virtual o de materiales deberá disponer para sus estudiantes).

En un siguiente ítem del convenio, asociado a la dimensión 2 Rendimiento académico y desarrollo personal, de manera diferente entre universidades pero sin cambios en los años de los convenios, se nombran las áreas que abarca el programa de talento de su propia universidad. En este caso, la oferta es variada de una universidad a otra, pero comúnmente tiene áreas disciplinares hacia las ciencias-matemáticas, las ciencias sociales-humanidades, y el desarrollo personal (incluyendo aquí un área artística y socioemocional). Mas, no se especifica. La importancia de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y el aprendizaje continuo, mencionadas en las teorías, se refleja en la estructura de los programas de talento evaluados tanto en las áreas disciplinares planteadas por cada programa de talento como en sus objetivos específicos como se ha tratado en los párrafos iniciales de este capítulo.

De manera común, respecto al ítem evaluación y mantenimiento de la beca, se establecen los mismos parámetros en cada convenio. En el caso de la evaluación, se indican cuatro aspectos: debe entenderse como hito fundamental en el desarrollo curricular y los criterios de logro deben estar vinculados a los objetivos propios de los talleres y cursos del programa universitario, debe ser realizado por el docente a cargo del curso y/o taller quien establece la periodicidad de la evaluación debiendo entregar un informe individual al final del periodo lectivo, debe estar presente la retroalimentación de la evaluación y las evaluaciones deben ser compartidas con las Corporaciones/Departamentos municipales de educación, establecimientos educacionales y familias. En el otro punto, para mantener la beca se establece como criterio común que el estudiante debe obtener un 60% de logro en el promedio anual de los cursos realizados, cursar mínimo tres cursos anuales y dos talleres, tener un promedio de asistencia del 80% en los talleres y cursos matriculados.

En este contexto, y con los elementos aportados por los convenios, es complejo definir algún modelo explícito de altas capacidades, más bien se vislumbra una cercanía hacia el modelo propuesto por Renzulli (1978) de los tres anillos por la convergencia entre los elementos de capacidad sobre la media, creatividad y compromiso con la tarea y la vinculación con la propuesta de Sternberg (1996) con el implicancia del pensamiento analítico, la creatividad y el encuentro de soluciones desde la inteligencia práctica, desde la propuesta programática anual en sus objetivos señalados en los convenios analizados. A pesar de ello, ya que no fue foco del estudio, la propuesta académica de cada docente para su curso y/o taller perteneciente al programa de talento universitario en particular, podrán dar luz de aquellos aspectos pedagógicos estructurales relativos al enfoque de evaluación, actividades de aprendizaje, estrategias metodológicas u otros.

Continuando con los componentes comunes en estos convenios, la universidad a cargo de su programa de talento también debe entregar informes

de rendición de cuentas solicitados de manera común a las universidades, correspondientes a cuatro informes relativos a: primer informe de avance sobre datos personales de estudiantes que obtienen la beca y resultados de test de habilidades; segundo informe, incluye cronograma, programación y resultados obtenidos de cada estudiantes por los cursos y talleres en que participaron y la programación para el segundo semestre; tercer informe, debe contener el porcentaje de asistencia del estudiante del año correspondiente y el desempeño académico en los cursos y talleres de cada semestre y el de temporada de verano; y el informe final, que contiene las actividades realizadas con su descripción y análisis del desarrollo de ambos semestre y la temporada de verano, incluyendo el proceso de selección del año siguiente.

También se detallan los montos de dinero a transferir a las universidades, desde el MINEDUC, por concepto de estudiantes becados para el programa de talento. Montos que son diferentes para cada universidad y entre los años analizados, debido a la cantidad diversa de estudiantes entre año y año. Además, en otro apartado se detallan los mecanismos de gastos y el mantenimiento de una rendición de cuenta de los montos entregados desde el MINEDUC para uso exclusivo del programa de talento. Incluyendo un ítem de la contraparte técnica, en todos los convenios, desde el MINEDUC para la ejecución de tales y otro referido a la administración del convenio vinculado a la revisión de la rendición de cuenta. Además, se detallan las acciones que correspondieren a un término anticipado del convenio, la entrega de una boleta de garantía a favor del MINEDUC en caso de incumplimiento de obligaciones de este convenio, la restitución de recursos si es que se presentase y la vigencia del convenio. Finalizando con los términos referidos a la propiedad intelectual y de publicidad señalando que los informes confeccionados desde la universidad a cargo del programa de talento son de la institución como el MINEDUC, por lo que su uso debe ser autorizado por ambas partes; y con el resguardo del uso de datos personales.

Cabe recordar que, en una primera instancia, se analizó la política educativa para la creación de este tipo de programa, enfocándonos para ello en el decreto 230. Dicho decreto establece las normas que regulan el Programa Promoción de Talentos en escuelas y liceos, entregando información relevante sobre los elementos que mandata el MINEDUC para la elaboración de programas de talentos ejecutados por las siete universidades chilenas actualmente vigentes y que generan las bases para la postulación a la becas para estudiantes con talentos académicos de establecimientos municipales que cursan entre quinto año de educación básica y cuarto año de educación media.

Como segunda instancia, a partir de esas bases ya indicadas anteriormente, se desprenden tres dimensiones, las que se han señalado con una letra D y un número correlativo. Para dichas dimensiones, dieciséis indicadores a priori mediante una letra C y un número correlativo, rótulos que se especificaron en el marco metodológico (cfr. Página 83).

Por último, como tercera instancia, se revisaron y analizaron los 14 convenios celebrados entre el MINEDUC y estas universidades a cargo de la ejecución del respectivo Programa Promoción de Talentos en escuelas y liceos que lideran, mediante un análisis teórico con base en los datos que la estadística implicativa arrojó y una interpretación cualitativa desde las dimensiones y sus respectivas categorías de análisis a priori de los convenios asociados a los programas de talento. En síntesis, con base a las clases significativas del árbol de similaridad y las distintas implicaciones que surgen del grafo implicativo, en función del índice de similaridad y la intensidad de implicación, respectivamente.

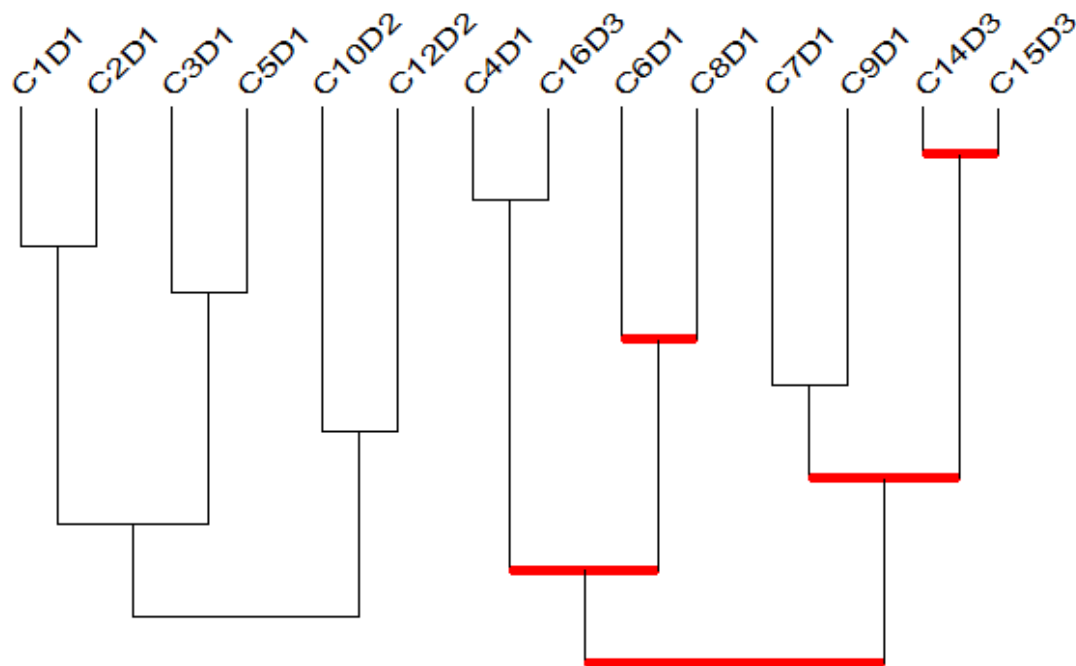
## **4.2   Árbol de similaridad**

En el árbol de similaridad que se presenta en la Figura 2 se aprecian 5

clases significativas, las que se destacan con un trazo rojo, de las cuales dos de ellas presentan un índice de similaridad superior a 0,50 (umbral mínimo de referencia) y que merece su respectivo análisis, la clase 1 y la clase 5.

Figura 2

*Árbol de similaridad de las categorías de análisis de las respectivas dimensiones asociadas a los convenios de los programas de talento.*



En la Tabla 5 se detallan los indicadores para cada una de las dos clases significativas que se describirán, destacando las categorías de análisis a priori en función de las respectivas dimensiones a las que tributan de los respectivos convenios de programas de talento que fueron considerados para este estudio. En dicha Tabla se da a conocer la respectiva clase con las correspondientes categorías de análisis, el índice de similaridad y respectivos convenios de los programas. Si bien el índice de similaridad queda a criterio del investigador, se ha considerado el valor mayor o igual a 0,5, dado lo homogéneo de los datos en atención al tipo de informe. Cabe indicar que no fue posible acceder a los

informes de salida de dichos programas por una resolución entre las instituciones participantes y el MINEDUC.

*Tabla 5*

*Clases, categorías de análisis, índice de similaridad y convenios asociados.*

| <b>Nivel</b> | <b>Clase</b>     | <b>Similaridad</b> | <b>Contribución</b>                                  |
|--------------|------------------|--------------------|------------------------------------------------------|
| 1            | (C14D3<br>C15D3) | 0.69               | P5B, P5A, P7A, P7B, P3A, P2B, P2A,<br>P4B, P4A y P3B |
| 5            | (C6D1<br>C8D1)   | 0,50               | P2B, P2A, P1B, P1A, P3B, P3A, P5A y<br>P5B           |

*Nota: Elaboración propia. Aquellas siglas de la columna contribución corresponden a lo señalado en la sección Marco Metodológico (cfr. Página 85).*

Para la clase (C14D3 C15D3) se desprende que las categorías C14D3 y la C15D3, asociadas a la dimensión 3 Vinculación y adaptación con el medio, muestran es un aspecto relevante en la ejecución de dichos programas de talento ya que se pone de relieve la interacción con los padres y apoderados de los/las estudiantes talentosos que apunta a fortalecer la comprensión de la participación de sus hijos en los cursos y talleres de un programa de talentos. Aquello se entiende como un factor crucial para asegurar una mejor adaptación de un estudiante talentoso en su entorno educativo. En particular, la C14D3 cobra importancia al considerar la percepción de los padres y apoderados respecto a la participación de sus hijos en los cursos y talleres en un PT. Esta categoría implica que hay una necesidad de establecer actividades que involucren a los padres, apoderados o miembros relevantes de la institución educativa del estudiante, con el propósito de abordar y comprender el significado de que un estudiante posea capacidades o talentos sobresalientes. En este sentido, la C15D3 adquiere relevancia al proyectar la planificación de actividades que fomenten la comprensión y apoyo por parte de los padres y apoderados. Esta categoría no sólo busca integrar a los padres en las actividades del programa, sino también facilitar un espacio de entendimiento

sobre las capacidades especiales o talentos de los/las estudiantes. La interacción con los padres y miembros relevantes de la institución educativa se convierte así en un componente esencial para el desarrollo y la aceptación de este tipo de programa, contribuye a un entorno educativo más inclusivo y enriquecedor.

A continuación se dan a conocer los elementos constituyentes de cada convenio que visualizan esta categoría de análisis y que contribuyeron a la formación de la clase. Cabe destacar, que dichos elementos, dentro de los convenios analizados, pertenecen en su totalidad a algún objetivo específico y, en algunos casos, tienen variaciones en su redacción y semántica.

Con relación a lo último, tanto los convenios analizados P3A - P3B y P7A - P7B, pertenecientes a dos universidades que llevan adelante un PT, y cada par de convenio a distinto año, mantiene su redacción y semántica, fusionando los indicadores C14 y C15:

*“5. Fortalecer el vínculo entre el sistema escolar, juntamente con padres y apoderados para colaborar con información y ayuda en la educación y desarrollo del potencial de talento académico presente en los niños y jóvenes que asisten al Programa.”* (Objetivos específicos, P3A y P3B).

*“4. Involucrar a padres, apoderados y profesores en el proceso formativo y de inclusión educativa de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a talento o potencial de talento académico.”* (Objetivo específico, P7A y P7B).

En otro caso, es posible percibir algunos ajustes a los objetivos específicos del convenio entre un año y otro, como sucede entre los convenios de la misma institución universitaria P5A - P5B y P2A - P2B, pero manteniendo, por separados, sus focos en los indicadores C14 y C15, como es la familia y

comunidad educativa de origen del estudiante talentoso:

*“3. Brindar apoyo y orientación al estudiante, su familia y establecimiento educacional con el fin de potenciar los factores promotores de su aprendizaje y desarrollo integral.”* (Objetivo específico, P5A).

*“c) Complementar el trabajo realizado por los y las docentes del sistema educacional municipal.*

*d) Apoyar el desarrollo de competencias parentales de las madres, padres y apoderados/as de los niños y niñas que participan en el Programa.”* (Objetivos específicos, P5B).

*“5. Construir conjuntamente con docentes y apoderados/as, herramientas que promuevan interacciones favorables y el reconocimiento de las características y requerimientos particulares de los niños, niñas y jóvenes con talento académico.*

*6. Fortalecer la relación con el sistema escolar para contribuir al reconocimiento y adecuada atención del talento, enriqueciendo y complementando las oportunidades educativas de estos estudiantes.”* (Objetivos específicos, P2A).

*“e) Fortalecer interacciones favorables desde el contexto de aula en el programa y desde los ámbitos familiares del estudiantado, destacándose el reconocimiento de las características y requerimientos particulares de los niños, niñas y jóvenes con potencial de talento académico.*

*f) Fortalecer el vínculo con el sistema escolar, escolar, contribuyendo al reconocimiento de la alta capacidad como una necesidad educativa especial.*

*g) Propiciar y potenciar la relación positiva entre establecimientos educacionales y el programa, el programa, favoreciendo la coordinación, la comunicación, el compromiso y el apoyo bidireccional.”* (Objetivos específicos, P2B).

Se presenta la situación en la que la optimización de los objetivos puede diferir principalmente en la formulación específica de los mismos. En este caso, los objetivos de tal programa (P4A) parece centrarse más en validar y promover acciones para abordar las necesidades educativas y derechos de un grupo específico, mientras que en el otro (P4B) el foco es atender de manera pertinente a los estudiantes con potencial de talento, apoyando las innovaciones pedagógicas que promuevan la diversificación de la enseñanza. En resumen, aunque ambos buscan sensibilizar a la comunidad educativa y autoridades, variando en el enfoque y la manera de presentar las acciones a realizar:

*“3. Posicionar y validar el tema de las necesidades y derechos educativos de este tipo de alumnos, sensibilizando a la comunidad educativa (principalmente padres, profesores y autoridades educacionales), a las autoridades políticas y a la opinión pública en general, sobre su relevancia y las alternativas de acción disponibles.*

*4. Difundir en el medio escolar los productos escolares que el programa alcance, en términos de innovaciones curriculares, pedagógicas y evaluativas, con el fin de apoyar las tendencias pedagógicas modernas que promueven la diferenciación en el aprendizaje de acuerdo a la diversidad del alumnado.”*  
(Objetivos específicos, P4A).

*“c) Posicionar y visibilizar maneras de atender pertinentemente a las necesidades educativas de los/las estudiantes que manifiestan potencial de talento, sensibilizando a la comunidad educativa (principalmente padres, profesores Y autoridades educacionales), a las autoridades políticas y a la opinión pública en general, sobre su relevancia y las alternativas de acción disponibles.*

*d) Difundir en el medio escolar innovaciones curriculares, pedagógicas y evaluativas, con el fin de apoyar las innovaciones pedagógicas que promueven*

*la diversificación de la enseñanza de acuerdo con la diversidad de los/las estudiantes del sistema escolar.” (Objetivos específicos, P4B).*

Ahora bien, para la clase (C6D1 C8D1) podemos establecer la C6D1 y la C8D1, la importancia de estas categorías en el desarrollo de un programa de talento se puede interpretar como aquellas que se entrelazan para asegurar un diseño curricular sólido y efectivo en un programa de talento. La selección de profesores cualificados garantiza una enseñanza especializada y de calidad, mientras que la evaluación del desarrollo de habilidades permite la retroalimentación necesaria para adaptar y mejorar la implementación del programa, asegurando así un entorno educativo que promueva el desarrollo integral de los/las estudiantes con talentos. De este modo, la C6D1, que se centra en la selección de profesores/as capacitados para impartir los cursos y talleres ofrecidos por el programa de talentos, juega un papel fundamental en la calidad educativa del programa. Asegurar la idoneidad y experiencia de los docentes es esencial para proporcionar una enseñanza efectiva y adaptada a las necesidades específicas de los/las estudiantes talentosos. En la mayoría de los convenios analizados en este estudio (P1A - P2A - P3A - P5A), se observa comúnmente en la sección de Antecedentes un párrafo que aborda directamente este tema, facilitando la identificación y comprensión de esta categoría específica:

*“Que, el Ministerio de Educación estima que “la Universidad” es una de las Instituciones de Educación Superior reconocida por el Estado que cumple con los requisitos para desarrollar tales programas y que, además, se encuentra en condiciones de encargarse de parte de dichas actividades, ya que cuenta con los docentes, la infraestructura y la experiencia necesaria.” (Antecedentes, P1A - P2A - P3A - P5A).*

En un caso (P3B) sucede que este indicador se manifiesta en los objetivos específicos y del cual se puede deducir sobre los profesores

calificados (indicador C6) y la evaluación de las habilidades de pensamiento (indicador C8):

*“4) Favorecer el desarrollo profesional y formación especializada en educación de talentos, mediante la entrega de conocimientos, creación y transferencia de modelos educativos (propios), y difusión de las experiencias desarrolladas a nivel regional y de la macro zona norte” (Objetivo específico, P3B).*

En último término, en los convenios analizados asociados a P1B, P2B y P5B no se identificaron aspectos vinculados con los indicadores C6 y C8.

Y, por otro lado, la C8D1, que se relaciona con la evaluación para verificar el progreso de las habilidades de pensamiento a lo largo de las actividades curriculares o extracurriculares, tiene un impacto directo en el Diseño Curricular. Establecer un proceso de evaluación adecuado permite no solo medir el desarrollo de las habilidades cognitivas y de pensamiento crítico de los/las estudiantes, sino también ajustar y mejorar continuamente el diseño curricular del programa de talentos para optimizar los resultados educativos. El indicador mencionado se observa de manera general en todas las disposiciones de convenios examinadas (P1A - P1B - P2A - P2B - P3A - P3B - P5A y P5B), específicamente en la sección de Criterios de evaluación de dichos convenios. Sin embargo, no se ofrece una descripción pormenorizada de los procedimientos o instrumentos a emplear. Se sugiere que dichos detalles podrían estar contemplados en las planificaciones o cronogramas de actividades propios de cada programa en cuestión, aspectos que no fueron objeto de análisis en este estudio. De esta manera, se visualiza el C8 en los convenios analizados y que contribuyen a la clase formada:

*“El proceso de evaluación será realizado por el docente a cargo del curso o taller, quién establecerá en su programa el número y tipo de evaluaciones que desarrollará. El docente entregará un informe individual al final del periodo*

*lectivo, en que señala los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. Los alumnos/as serán retroalimentados en base a los resultados obtenidos a través de un informe de evaluación escrito y en forma verbal, individual y grupalmente al término de la temporada o semestre.” (Criterios de evaluación, P1A - P1B - P2A - P2B - P3A - P3B - P5A y P5B).*

También es importante destacar lo sucedido con la dimensión 2 (D2) Rendimiento académico y Desarrollo personal, ya que no hay clases significativas con un nivel de similaridad donde se destaquen algunas categorías de análisis. Esto se da en primer lugar porque la C10D2, relacionada con la evaluación para dar cuenta del desarrollo de las habilidades declaradas a través de estrategias e instrumentos evaluativos pertinentes al enfoque educativo del programa, se presenta. Y la C12D2, sobre evaluaciones formativas para medir el progreso de los/las estudiantes en la adquisición de competencias y habilidades, son elementos definidos como parte de la estructura en cada convenio, y no una descripción particular de lo ejecutado por cada programa de talento. Y en segundo lugar, la C11D2 sobre estrategias pedagógicas y/o didácticas innovadoras que promuevan el desarrollo de habilidades de pensamiento y la C13D2 acerca de una evaluación de la autopercepción de los/las estudiantes sobre su propio crecimiento en términos de competencias y habilidades, no se encontraron disposiciones explícitas al respecto en los convenios que fueron objeto de análisis. No obstante, es plausible que dichos documentos estén contemplados dentro de la planificación individual de cada programa de talento, aunque no hayan sido incluidos en este estudio específico.

En resumen, los programas analizados presentan una alta presencia en las dimensiones de Diseño Curricular y Rendimiento Académico y Desarrollo Personal, mientras que la dimensión de Vinculación y Adaptación con el Medio parece tener una presencia más limitada. Estos resultados proporcionan una visión general de las características de los programas evaluados en relación

con estas tres dimensiones. Además, éstos muestran un enfoque centrado en el diseño curricular, la colaboración con el sistema escolar y la sensibilización de la comunidad educativa sobre las necesidades de los/las estudiantes con talento académico. Aunque hay variaciones en la redacción y enfoque de los objetivos entre los convenios, todos tienen como objetivo principal fortalecer el vínculo entre la educación y el desarrollo del potencial de talento académico. La ausencia de disposiciones explícitas en algunos convenios sobre estrategias pedagógicas innovadoras y evaluación de la autopercepción de los/las estudiantes destaca áreas potenciales de mejora en los programas de talento analizados.

### 4.3 Grafo Implicativo

En la Figura 3 presentamos el grafo implicativo el cual relaciona dos categorías de la dimensión 3 (D3). El índice de implicación entre estas dos categorías es de 0,76 (la fuerza de implicación). Cabe indicar que se recomienda considerar un índice de implicación de 0,75 o superior.

Figura 3

*Grafo implicativo de dos categorías de la dimensión 3 (Vinculación y adaptación con el medio).*



Esta implicación pone de relieve a las categorías C14D3 y C15D3, esto se puede interpretar en el sentido que la ocurrencia de C15 depende de la ocurrencia de C14 respecto de los distintos convenios analizados, se infiere inferir que la implicación que se plantea en función de la dimensión 3 (D3)

designada Vinculación y adaptación con el medio, se centra en la relación entre la presencia de los alumnos en los cursos o talleres del programa de talentos (C14) y la importancia de relacionar esta presencia con la realización de actividades que involucren a padres, apoderados o miembros relevantes de la institución educativa de origen del estudiante (C15). La conexión entre estas dos situaciones se basa en reconocer que la participación activa de los alumnos en los cursos/talleres del programa de talentos no solo se trata de su asistencia física, sino también de su integración efectiva en el entorno educativo y social. La valoración de la presencia de los alumnos en estas actividades por parte de sus padres y apoderados es fundamental para comprender y apoyar el significado de que un estudiante tenga altas capacidades o talento. La importancia de vincular la presencia de los/las estudiantes en los cursos/talleres con actividades que involucren a los padres, apoderados o miembros relevantes de la institución educativa radica en varios aspectos:

- Comprensión compartida: La participación de los padres y apoderados en las actividades permite una comprensión más profunda y compartida sobre las capacidades y talentos de sus hijos. Esto puede contribuir a una mayor valoración y apoyo por parte de la familia hacia el desarrollo académico y personal del estudiante.

- Apoyo y seguimiento: Al entender qué significa que un estudiante tenga altas capacidades o talento, los padres y apoderados pueden ofrecer un mejor apoyo en casa y seguir de cerca el progreso del estudiante en el programa de talentos.

- Conexión entre entornos: Involucrar a miembros relevantes de la institución educativa de origen del estudiante permite establecer puentes de comunicación y comprensión entre el programa de talentos y la escuela principal. Esto puede favorecer la adaptación del estudiante en ambos entornos, facilitando su transición y apoyo integral.

En resumen, la vinculación de la presencia del estudiante en actividades del programa de talentos con la participación de padres, apoderados o miembros relevantes de la institución educativa de origen, busca crear una comprensión más amplia y un apoyo más efectivo para el desarrollo de las capacidades y talentos de los/las estudiantes en múltiples contextos.

## **Capítulo V: Discusión**

La presente investigación ofrece una valiosa contribución al campo de la promoción del talento en el contexto educativo chileno. En primer lugar, los resultados ya expuestos proporcionan una comprensión de los convenios entre el MINEDUC y las universidades encargadas de ejecutar programas de talento. Estos hallazgos son significativos porque ofrecen una visión general de la implementación de los programas de talento en el contexto educativo chileno, lo que contribuye a la literatura sobre este tema específico. En segundo lugar, los resultados revelan aspectos clave de los convenios, como su estructura, objetivos, selección de estudiantes, características del programa, evaluación y mantenimiento de la beca, entre otros. Estos hallazgos son importantes dado que proporcionan una guía para entender cómo se diseñan y ejecutan los programas de talento en Chile, lo que puede informar futuras investigaciones en este campo y ayudar a mejorar la efectividad de los programas existentes. En tercer lugar, los resultados resaltan áreas de mejora en los programas de talento, como la falta de disposiciones explícitas sobre estrategias pedagógicas innovadoras y la evaluación de la autopercepción de los/las estudiantes. Estas áreas identificadas para la mejora son relevantes para las políticas educativas actuales, ya que sugieren posibles ajustes que podrían realizarse para optimizar la efectividad de los programas de talento y garantizar que satisfagan las necesidades de los/las estudiantes talentosos de manera más integral. En resumen, los hallazgos de la tesis no solo contribuyen al conocimiento académico sobre la promoción del talento en el contexto educativo chileno, sino que también tienen implicaciones prácticas importantes para el diseño, implementación y evaluación de programas de talento en el país. Estos hallazgos pueden informar tanto a investigadores como a responsables de políticas educativas sobre cómo mejorar el apoyo a los estudiantes talentosos y garantizar que tengan igualdad de oportunidades para alcanzar su máximo potencial.

En esta línea, los hallazgos conceden una visión general de los convenios analizados y sus componentes clave, lo que permite una comprensión más profunda de la implementación de los programas de talento en el sistema educativo chileno. Los puntos cruciales hacen referencia a:

- Estructura y objetivos de los convenios. Los convenios entre el MINEDUC y las universidades tienen una estructura que comienza con la presentación del contexto y objetivo de los programas de talento. Estos programas buscan promover un proceso educativo integral, igualdad de oportunidades y el logro de aprendizajes de calidad.
- Selección de estudiantes y objetivos del programa de talento. Se indica la diversidad en la cantidad de estudiantes seleccionados en cada convenio y entre universidades. Además, se destacan los objetivos generales y específicos de cada programa de talento, que varían entre las universidades y reflejan diferentes enfoques educativos.
- Características para la ejecución del programa. Se establecen premisas comunes para la ejecución del programa, como un currículum de libre elección y la comunicación de resultados, aunque no se especifican en detalle, dejando su creación a cargo de las universidades.
- Organización académica y áreas del programa de talento. Se describen las características de la organización académica del programa, incluyendo la distribución de sesiones y la oferta de áreas disciplinares, con énfasis en habilidades para el siglo XXI como el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

- Evaluación y mantenimiento de la beca. Se establecen criterios comunes para la evaluación de los/las estudiantes y el mantenimiento de la beca, que incluyen el logro académico y la asistencia.
- Informes de rendición de cuentas y financiamiento. Las universidades deben entregar informes de rendición de cuentas y detallar los montos de dinero transferidos por el MINEDUC. Además, se especifican los mecanismos de gastos y la administración del convenio.

En general, los convenios analizados muestran un enfoque centrado en el diseño curricular, la colaboración con el sistema escolar y la sensibilización de la comunidad educativa sobre las necesidades de los/las estudiantes con talento académico. Sin embargo, también destacan áreas donde se podrían implementar mejoras para optimizar la efectividad de los programas de talento. Aquí hay algunos puntos clave extraídos de los análisis realizados:

**a) Estructura y Objetivos de los Convenios.** Los convenios siguen una estructura común que incluye un contexto y objetivo de ejecución de los programas, así como la presentación de la resolución exenta correspondiente. Se destacan los objetivos generales y específicos de cada programa de talento, que varían entre universidades y años de convenio. Estos objetivos se centran en habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la inclusión educativa.

**b) Implementación del Programa.** Se establecen características comunes para la ejecución del programa, como la distribución de sesiones, la organización académica y las áreas disciplinares abordadas. La selección de estudiantes y la evaluación del programa son aspectos estandarizados en los convenios, con requisitos específicos de desempeño y asistencia para mantener la beca.

**c) Vinculación y Adaptación con el Medio.** Se destaca la importancia de involucrar a los padres y apoderados en el proceso educativo de los/las estudiantes talentosos para una mejor adaptación en el entorno escolar. Los convenios enfatizan la colaboración entre el sistema escolar y las familias para apoyar el desarrollo integral de los/las estudiantes con talento académico.

**d) Selección de Profesores y Evaluación del Desempeño.** Los convenios incluyen disposiciones sobre la selección de profesores cualificados y la evaluación del progreso de los/las estudiantes, aunque los detalles específicos pueden variar entre convenios.

Los hallazgos del grafo implicativo en la tesis proporcionan una comprensión profunda de la relación entre dos categorías de la dimensión 3 (D3) relacionadas con la vinculación y adaptación con el medio en los programas de talento. En conclusión, la vinculación entre la presencia del estudiante en actividades del programa de talentos y la participación de padres, apoderados o miembros relevantes de la institución educativa de origen es fundamental para crear una comprensión más amplia y un apoyo más efectivo para el desarrollo de las capacidades y talentos de los/las estudiantes en diversos contextos educativos y sociales. Aquí se presentan los rasgos esenciales extraídos de ese análisis:

**a) Relación entre C14D3 y C15D3.** Se identifica una fuerte implicación entre la presencia de los alumnos en los cursos o talleres del programa de talento (C14D3) y la realización de actividades que involucren a padres, apoderados o miembros relevantes de la institución educativa de origen del estudiante (C15D3). Esta relación resalta la importancia de entender la participación de los/las estudiantes no solo en términos de asistencia física, sino también en su integración efectiva en el entorno educativo y social.

**b) Importancia de la Vinculación.** Se subraya la relevancia de vincular la presencia de los/las estudiantes en actividades del programa de talentos con la participación de padres, apoderados o miembros relevantes de la institución educativa de origen. Esta vinculación contribuye a una comprensión más profunda y compartida sobre las capacidades y talentos de los/las estudiantes, lo que puede resultar en un mayor apoyo familiar y una mejor valoración del progreso académico y personal del estudiante.

**c) Beneficios de la Participación de los Padres.** La participación de los padres y apoderados en las actividades del programa de talentos permite un mejor apoyo en el hogar y un seguimiento más cercano del progreso del estudiante. Además, establece puentes de comunicación y comprensión entre el programa de talentos y su establecimiento educacional de origen, facilitando la adaptación del estudiante en ambos entornos.

Cabe indicar que desde un punto de vista teórico, se abordó un conjunto de antecedentes vinculados a diferentes posturas para identificar y comprender lo qué debemos entender por el concepto de talento académico y su eventual desarrollo a nivel escolar, más el desarrollo de las habilidades del siglo XXI para enfrentar los desafíos del presente y futuro. En particular, se ha hecho referencia a la teoría de los tres anillos propuesta por Renzulli (1978), a la noción de inteligencias múltiples propuesta por Gardner (1994), la perspectiva de Tannenbaum (1986) respecto de su modelo estrella para la superdotación, Sternberg (1996) con su enfoque cognitivo de inteligencia y el modelo de superdotación y talento de F. Gagné (2004).

Posterior al análisis de los convenios del estudio, desde los aspectos visualizados, principalmente, en sus fundamentos como son los objetivos generales y específicos, además, de las áreas de trabajo de los programas, se contempla la prevalencia del modelo de los tres anillos de Renzulli (1978) con mixtura de la propuesta de cognitiva de inteligencia de Sternberg (1996) y de la

perspectiva de talento de Gagné (2004). Desde el primero, se consideran las habilidades cognitivas superiores o el potencial para destacar en un área específica, la motivación, el interés y la pasión por explorar y aprender en un área de interés y la capacidad de generar ideas originales y soluciones innovadoras en un área específica, considerando también, el suministro de oportunidades de enriquecimiento y desafío para desarrollar y cultivar el talento de los/las estudiantes; en tal sentido, lo plantea el autor "cualquier definición o conjunto de procedimientos de identificación que no preste igual atención a los tres conjuntos simplemente está ignorando los resultados de la mejor investigación disponible sobre este tema" (Renzulli, 2015, p.8). Desde la perspectiva de Renzulli, se destaca la importancia de no solo considerar la habilidad intelectual, sino también el compromiso con la tarea y la creatividad para identificar a individuos con alta capacidad. Además, se subraya la necesidad de no limitarse a criterios puramente objetivos, como el coeficiente intelectual (CI), sino de incluir factores no intelectuales, como la motivación.

El modelo de los tres anillos de Renzulli enfatiza que el rendimiento excepcional surge de la interacción entre estos tres conjuntos de características. Esto implica que el éxito no se limita únicamente a la capacidad intelectual, sino que también depende del compromiso con las tareas y la creatividad. Por lo tanto, los programas de intervención destinados a estudiantes con talento académico deben tener en cuenta esta interacción y ofrecer oportunidades educativas que promuevan el desarrollo de todas estas habilidades. El Programa Promoción Talentos en escuelas y liceos en Chile refleja esta comprensión al brindar atención a estudiantes con talento académico, priorizando a aquellos en situaciones de mayor vulnerabilidad social y económica. Además, el programa reconoce la importancia de ofrecer una educación diferenciada que se adapte a las necesidades individuales de los/las estudiantes y que promueva tanto su excelencia académica como su equidad educativa. Es así como, el enfoque de Renzulli proporciona un marco integral para entender la superdotación y el alto rendimiento, y los programas como

Promoción Talentos en escuelas y liceos en Chile buscan aplicar estos principios para apoyar el desarrollo académico de los/las estudiantes con talento.

La teoría de las inteligencias múltiples del segundo autor, Gardner (1994) amplía la noción de inteligencia al reconocer diferentes habilidades en diversas áreas, destacando la importancia de evaluar el éxito de las personas en la realización de tareas valoradas en la sociedad y reconociendo la diversidad de habilidades humanas, definiendo la inteligencia como:

la capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en una o más culturas. La capacidad para resolver problemas que permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo (Gardner, 2001, p. 33).

Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples tienen una conexión interesante con el análisis de los convenios entre el MINEDUC y las universidades para la ejecución de programas de talento. La teoría de Gardner (2002) amplía la noción tradicional de inteligencia al proponer que existen diferentes tipos de inteligencia, cada uno de los cuales se manifiesta en diversas áreas de la competencia humana. En contraste con la visión unitaria de la inteligencia, Gardner sostiene que las habilidades intelectuales pueden ser independientes entre sí y que cada persona puede poseer diferentes combinaciones de estas inteligencias. Al relacionar esto con los convenios analizados, se puede observar que las universidades diseñan programas de talento que abordan una variedad de áreas disciplinares y habilidades, lo que refleja la idea de múltiples inteligencias propuesta por Gardner. Por ejemplo, algunas universidades destacan la importancia del pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad en sus programas, mientras que otras

enfatan el desarrollo de competencias sociales, emocionales y éticas. Además, al igual que Gardner enfatiza la independencia de las inteligencias respecto a acciones específicas, los convenios establecen premisas generales para la ejecución de los programas, pero permiten cierta flexibilidad para que las universidades diseñen actividades que se ajusten a las necesidades e intereses de los/las estudiantes. De esta manera, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner proporciona un marco conceptual que puede ayudar a entender la diversidad de enfoques y áreas cubiertas por los programas de talento analizados en los convenios entre el MINEDUC y las universidades chilenas. Esta relación destaca la importancia de considerar las diferentes habilidades y potenciales de los/las estudiantes en la planificación e implementación de programas educativos.

En tanto, el tercer autor Tannenbaum (1986) al presentar una visión que engloba una comprensión más amplia de la superdotación, al entender que no se limita únicamente a la capacidad intelectual, sino que involucra una interacción compleja entre aspectos cognitivos, emocionales, ambientales y de oportunidad. Además, destaca la vital importancia de tener en cuenta estos elementos de forma integral para comprender y promover eficazmente el desarrollo del talento en personas identificadas como superdotadas. No obstante, esta perspectiva difiere de lo planteado desde el decreto decreto 230 del año 2007, modificado en los años 2008 y 2010, que establece normas para regular el Programa de Promoción de Talentos en escuelas y liceos, pues este decreto tiene como propósito “dar proyección nacional a la educación de niños y niñas con talento académico, provenientes de establecimientos subvencionados municipales, dando prioridad a los de más alta vulnerabilidad social y económica” (Decreto 230, 2007, artículo 2). Es evidente que la perspectiva delineada en el decreto 230 del año 2007 y sus ajustes posteriores no abarca la amplitud de consideraciones planteadas por Tannenbaum en su enfoque sobre la superdotación. Mientras el decreto se centra en brindar oportunidades educativas específicas a estudiantes con talento académico provenientes de

contextos vulnerables, la visión de Tannenbaum resalta la necesidad de comprender la superdotación de manera más holística, integrando aspectos cognitivos, emocionales, ambientales y de oportunidad.

Según la teoría triárquica (1985) del cuarto autor, Sternberg, la inteligencia no se limita a la habilidad para resolver problemas de manera lógica y abstracta (como se mediría en un examen de CI), sino que también incluye la capacidad de pensar de manera creativa y aplicar el conocimiento de manera práctica en situaciones reales. Sternberg (1985) sugiere que una persona verdaderamente inteligente es aquella que puede utilizar de manera efectiva estos tres componentes (analítico, creativo y práctico) en diferentes contextos y situaciones:

La persona que solo es sintética puede generar ideas innovadoras, pero no puede reconocerlas o venderlas. La persona que solo es analítica puede ser un excelente crítico de las ideas de otras personas, pero es poco probable que genere ideas creativas. La persona que solo es práctica puede ser un excelente vendedor, pero es igualmente probable que promueva ideas o productos de poco o ningún valor que promueva ideas genuinamente creativas (Sternberg, 2005, p.330).

El enfoque de Robert Sternberg en la teoría triárquica de la inteligencia, así como su concepto de inteligencia exitosa, tiene una fuerte relevancia en el contexto de las habilidades del siglo XXI y la educación para el futuro. Sternberg propone que la inteligencia va más allá de la mera capacidad de resolver problemas de manera lógica y abstracta, incluyendo también la capacidad de pensar creativamente y aplicar el conocimiento de manera práctica en situaciones reales. Esta perspectiva coincide con el énfasis en las habilidades para el siglo XXI, que destacan la importancia de habilidades como

el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación efectiva, la colaboración y la adaptabilidad. El enfoque de Sternberg también resalta la idea de que el éxito en la vida no está determinado únicamente por la inteligencia académica tradicional, sino también por la inteligencia práctica y creativa. Esto se alinea con la noción de que las habilidades del siglo XXI van más allá de los conocimientos teóricos y técnicos, abarcando competencias como el aprendizaje continuo, la inteligencia emocional, la adaptabilidad y la capacidad de trabajar en entornos diversos. En el contexto de la educación, Sternberg enfatiza la importancia de desarrollar una variedad de habilidades y competencias para preparar a los estudiantes para el éxito en la vida. Esto se refleja en los esfuerzos educativos para integrar las competencias del siglo XXI en los currículos escolares y en la necesidad de una enseñanza que fomente el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación efectiva y la colaboración. Además, la idea de Sternberg de que el éxito es diverso y no se define por un único estándar resuena con la necesidad de una educación que reconozca y valore la diversidad de habilidades y talentos de los/las estudiantes, así como sus diferentes formas de éxito personal y profesional. En resumen, el enfoque de Sternberg en la inteligencia y el éxito, así como su énfasis en la integración de habilidades analíticas, creativas y prácticas, proporciona una base sólida para entender y promover las habilidades del siglo XXI en la educación y en la preparación de los individuos para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio.

Respecto a la evolución de los modelos de Gagné, Modelo Diferenciado de Dotación y talento (DMGt) al Modelo de Desarrollo de las Capacidades Naturales (DMNA), que fueron cimientos del Modelo Comprensivo de Desarrollo del Talento (CMDT), incorpora una comprensión más detallada de los procesos y factores involucrados en el desarrollo del talento, siendo un marco teórico que busca comprender cómo se desarrolla en individuos sobresalientes en diversas áreas. Gagné propone que el talento sobresaliente es el resultado de la interacción entre catalizadores internos (como habilidades innatas) y

catalizadores externos (como oportunidades de aprendizaje y práctica):

El proceso de maduración continuará después del nacimiento, como las diversas capacidades naturales, físicas y mentales, que toman forma progresiva en los diferentes niveles de un individuo a otro, gracias a la contribución de los dos conjuntos de catalizadores, así como de las innumerables ocasiones diarias de aprendizaje informal. En algún momento, por lo general durante la infancia o la adolescencia temprana, en función del tipo de talento elegido, algunos individuos dotados, o los que no están muy lejos del umbral de corte del DMGT del 10 por ciento superior, elegirán un campo de talento que se ajuste a su perfil percibido de capacidades naturales e intereses, y comenzarán el largo y complejo camino que conduce eventualmente a un rendimiento superior, como se describe a través del marco del DMGT. Algunos irán mucho más allá del umbral básico del 10% de talento mínimo, otros no, y las razones que existen detrás del nivel de pericia alcanzado por estos talentos serán tan numerosas como las facetas que componen el DMGT (Gagné, 2015, p.36).

La propuesta de François Gagné sobre superdotación y talento proporciona un marco teórico para comprender las habilidades excepcionales de las personas en el ámbito sociocultural. Según Gagné, la superdotación se refiere a la posesión y uso de habilidades naturales no entrenadas, mientras que el talento implica el dominio sobresaliente de habilidades desarrolladas sistemáticamente. Ambos conceptos comparten características como la referencia a habilidades humanas, su naturaleza normativa al dirigirse a

individuos excepcionales, y la consideración de comportamientos sobresalientes como "anormales". En el contexto de las habilidades para el siglo XXI, se reconoce la necesidad de desarrollar competencias más allá de la adquisición de conocimientos académicos específicos. Delors (1996) propone cuatro aprendizajes esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. La OCDE, a través de iniciativas como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y el Proyecto DeSeCo, aborda la evaluación de competencias fundamentales para la integración social y el aprendizaje permanente, y destaca la importancia de habilidades como el pensamiento crítico y la capacidad de adaptarse al cambio. En el contexto chileno, la propuesta de Gagné se relaciona con la política educativa, específicamente en el ámbito del talento académico y su desarrollo. Se reconoce la importancia de atender a la diversidad de intereses y talentos de los/las estudiantes como parte de la educación del siglo XXI. La Comisión para la Modernización de la Educación destacó la necesidad de una educación que fomente la libertad personal, la cohesión social y la igualdad de oportunidades. Esta visión se materializó en iniciativas legislativas como el decreto 230 del año 2007, que establece normas para regular el Programa de Promoción de Talentos en escuelas y liceos. Este programa se concibe como una alternativa extracurricular para atender a estudiantes con talento académico, priorizando a aquellos en mayor vulnerabilidad social y económica. Este programa se alinea con las propuestas de Gagné al reconocer la importancia de identificar y desarrollar el potencial de los/las estudiantes en áreas específicas del conocimiento. Además, se busca promover la equidad educativa al brindar oportunidades de desarrollo a todos los alumnos, independientemente de su origen étnico, racial o socioeconómico.

Bajo la perspectiva de la estructura de los convenios se logra afirmar que cumple con lo solicitado por el MINEDUC en términos generales. Se establecen los objetivos generales y específicos del programa, así como las características para su ejecución, los criterios de evaluación y mantenimiento de la beca, los

informes de rendición de cuentas, los montos de dinero a transferir, entre otros aspectos. Sin embargo, también menciona que algunas premisas y características se dejan abiertas para que las universidades las desarrollen, como la programación de actividades, lo que podría generar variabilidad en la implementación de los programas. Por otro lado, el análisis sugiere que las dimensiones del Programa Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos están presentes en los convenios, aunque la articulación puede variar entre las universidades. Se establecen objetivos generales y específicos para delimitar el área académica a potenciar, se contemplan estrategias para el desarrollo personal e interpersonal de los/las estudiantes, se garantiza la selección de profesores calificados, se menciona el uso de recursos educativos y tecnológicos, entre otros aspectos relacionados con el diseño curricular, el rendimiento académico y el desarrollo personal. Aunque los convenios comparten características comunes, como los criterios de evaluación y mantenimiento de la beca, la cantidad de estudiantes seleccionados y los informes de rendición de cuentas, cada universidad establece objetivos específicos propios del programa de talento universitario, áreas disciplinares, características para la ejecución del programa, entre otros aspectos, que los diferencian entre sí. Por lo tanto, hay similitudes, pero también diferencias significativas entre los convenios y programas de las distintas universidades. En síntesis, los convenios analizados parecen cumplir con los lineamientos establecidos por el MINEDUC, pero también muestran variabilidad en cuanto a la implementación y características específicas de cada programa de talento universitario, mostrando que los convenios no dejan en evidencia aspectos que son medulares y sensibles para el verdadero efecto de un programa de talento en el sentido del recurso humano. Esto sugiere que, aunque los convenios cumplen con los aspectos formales y estructurales, pueden no abordar adecuadamente la integración y colaboración efectiva entre los académicos o la falta de un modelo evaluativo explícito, lo que podría impactar en la calidad y eficacia del programa.

En el análisis de los resultados, se revelan hallazgos de relevancia sustancial que aportan a la investigación. De acuerdo a los resultados, en primer lugar, se logró implementar operativamente la política educativa estipulada en el Decreto 230, que regula el Programa de Promoción de Talentos en escuelas y liceos que sienta las bases para la ejecución de programas de talento por parte de siete universidades chilenas; en segundo lugar, basándose en las directrices establecidas por el Decreto 230, se identificaron tres dimensiones (D) y dieciséis indicadores (C) a priori, que sirvieron como puntos de referencia para analizar los convenios entre las instituciones educativas universitarias y el MINEDUC; y en tercer lugar la revisión y análisis de 14 convenios celebrados para ejecutar el Programa de Promoción de Talentos. Ahora bien, de modo específico, en primer instancia, se identificaron 5 clases significativas en el árbol de similaridad, destacando especialmente las clases 1 y 5, donde la clase (C14D3 C15D3) resalta la importancia de la interacción con padres y apoderados para fortalecer la comprensión de la participación de los/las estudiantes en los cursos y talleres del programa de talentos; y en segunda instancia, el grafo implicativo destaca la relación entre las categorías C14D3 y C15D3, sugiriendo que la participación activa de los alumnos en los cursos/talleres del programa de talentos está estrechamente vinculada con la realización de actividades que involucren a padres, apoderados o miembros relevantes de la institución educativa, promoviendo de este modo una comprensión compartida y un apoyo efectivo. De este modo, existe evidencia significativa que respalda la importancia de la interacción con padres y apoderados en el contexto de los programas de talento para fortalecer la adaptación y comprensión de los/las estudiantes talentosos en su entorno educativo y, por otro lado, la presencia activa de los/las estudiantes en actividades del programa de talentos, vinculada con la participación de padres y apoderados, contribuye a una comprensión más profunda y compartida sobre las capacidades y talentos de los/las estudiantes, facilitando su desarrollo integral en múltiples contextos. Dada la relevancia de la interacción con padres y apoderados identificada en el análisis de los resultados, se sugiere considerar

estrategias específicas para fomentar la participación activa de la comunidad educativa en los programas de talento, buscando crear una comprensión más amplia y un apoyo más efectivo para el desarrollo de habilidades y talentos de los/las estudiantes. Estas estrategias podrían incluir actividades de participación, comunicación efectiva y colaboración entre la institución educativa y los padres.

Desde el punto de vista metodológico, fue adecuado contar con ese total de convenios que se consideraron para esta investigación, resultando crucial considerar que la exposición detallada de los resultados responde de manera idónea a la interrogante de investigación planteada: ¿Cuáles son las características de los programas de talento ejecutados por universidades chilenas que demuestran su impacto en el desarrollo de habilidades de pensamiento y su relación con el entorno escolar de sus estudiantes?. A continuación, se delinean algunas de las formas en las que los resultados abordan de manera sistemática esta cuestión:

- **Operacionalización de la Política Educativa.** Se ofrece una descripción exhaustiva de cómo se lleva a cabo la operacionalización de la política educativa establecida en el Decreto 230, normativa que rige el Programa de Promoción de Talentos. Este abordaje inicial permite una comprensión profunda de las bases y regulaciones que sustentan el funcionamiento de los programas de talento.
- **Identificación de Dimensiones e Indicadores a priori.** El estudio identifica rigurosamente tres dimensiones y dieciséis indicadores a priori, para analizar las características de los convenios que son parte de la investigación. Esta metodología contribuye a la definición y medición precisa de las variables clave, fundamentales para ofrecer respuestas concluyentes a la pregunta de investigación.

- **Análisis de Convenios y Clases Significativas.** Mediante la minuciosa revisión y análisis de los convenios suscritos entre el MINEDUC y las universidades, se identifican clases significativas, en particular la clase (C14D3 C15D3), resaltando la importancia de la interacción con padres y apoderados en el desarrollo de los programas de talento.
- **Árbol de Similitud y Grafo Implicativo.** El árbol de similitud y el grafo implicativo proporcionan una representación visual esclarecedora de las relaciones y conexiones entre las categorías de análisis, enfatizando específicamente la conexión entre la presencia activa de los/las estudiantes en las actividades del programa de talento y la participación de padres, apoderados o miembros de la institución educativa de origen.
- **Relevancia de la Vinculación y Adaptación con el Medio.** Se subraya la pertinencia de la dimensión 3 (Vinculación y Adaptación con el Medio), especialmente en la clase (C14D3 C15D3), destacando que la participación activa de los/las estudiantes no se limita únicamente a la asistencia física, sino que implica su integración efectiva en el entorno educativo y social.

En términos generales, la presentación y el análisis de los resultados proporcionan información sustancial que contribuye significativamente a la comprensión de las características de los programas de talento y su impacto en el desarrollo de habilidades de pensamiento, así como su vinculación con el entorno escolar de los/las estudiantes. El estudio presenta algunas limitaciones que deben ser reconocidas. La evaluación de los convenios revela, en primer término, la existencia de la rendición de cuentas como un componente esencial. Dicha rendición se formaliza mediante un artículo específico en los convenios, denominado "De la administración del convenio", que designa al Coordinador de la Unidad de Administración de Programas de la División de Educación

General, o al funcionario público designado, como el responsable de funciones cruciales. Entre estas funciones se encuentran la exigencia de rendiciones de cuentas, la revisión de informes trimestrales y finales para determinar la correcta inversión de fondos y el cumplimiento de objetivos, así como la facultad de solicitar, de ser necesario, el término anticipado del acuerdo. Este mismo artículo establece la disposición de los antecedentes relativos a la rendición de cuentas para su revisión por parte de la Contraloría General de la República. En una perspectiva complementaria, los convenios especifican que la Rendición de Cuentas Final se considerará parte integrante del Informe Final y deberá presentarse dentro de los plazos estipulados en la cláusula sexta. Asimismo, se detallan las obligaciones de la universidad respecto a la entrega de diversos informes al Ministerio, abarcando desde el Primer Informe de Avance, que incluye información detallada sobre los estudiantes beneficiados, hasta el Informe Final de las Actividades Realizadas, que aborda el análisis del desarrollo de todas las actividades implementadas a lo largo de tres temporadas académicas.

En segundo término, se aborda la elaboración y entrega de informes desde una perspectiva de investigación. Se destaca la limitación en el acceso a los convenios mediante la vía de Transparencia, originada en un apartado denominado "De la propiedad intelectual y publicidad". Este apartado establece que todos los informes confeccionados por la universidad en cumplimiento del convenio serán propiedad conjunta de la institución educativa y el Ministerio. La utilización, reproducción, distribución, copia y divulgación de estos informes requieren autorización y acuerdo mutuo por escrito. A pesar de esta restricción, se permite la difusión conjunta del trabajo, resguardando la presencia gráfica o corporativa de ambas instituciones. Además, el Ministerio puede solicitar que en toda producción asociada al programa se reconozca el financiamiento otorgado, utilizando su logo.

En resumen, la rigurosidad en la rendición de cuentas y la estructuración

detallada de informes constituyen aspectos críticos en la ejecución de programas educativos. La falta de claridad en algunos convenios sobre aspectos como la evaluación del desarrollo de habilidades o estrategias pedagógicas innovadoras señala oportunidades de mejora en la implementación de estos programas, resaltando la importancia de una planificación minuciosa y comunicación clara en las políticas educativas orientadas al desarrollo de talentos. Adicionalmente, se observa otro hallazgo revelador en la investigación que resalta la importancia de la "rendición de cuentas" basada en informes de salida a los cuales la comunidad de investigación no tiene acceso. En este sentido, los programas de talentos se presentan como instancias cerradas que quedan delimitadas entre un convenio y un informe de salida del cual no es posible obtener información detallada. Como proyecciones para futuros estudios, se sugiere la implementación de mecanismos adicionales de verificación y evaluación independiente para garantizar la transparencia y calidad de los informes. También se podría explorar la posibilidad de acceso más amplio a los convenios, resguardando la confidencialidad necesaria pero permitiendo una evaluación más profunda y completa de la implementación de los programas de talento. Otro punto a fortalecer, es adicionar estudios para explorar más a fondo las implicaciones de la participación de los padres y apoderados en los programas de talento, así como para investigar las mejores prácticas en la selección de profesores cualificados y la evaluación del progreso de los/las estudiantes. Para terminar, optimizar la falta de disposiciones explícitas sobre estrategias pedagógicas innovadoras y la evaluación de la autopercepción de los/las estudiantes en algunos convenios. Para futuras investigaciones, se sugiere explorar más a fondo la implementación y el impacto de programas de talento en diferentes contextos educativos y sociales. Y, por último, podría incluir estudios longitudinales para evaluar el efecto a largo plazo de estos programas en el rendimiento académico, la trayectoria educativa y el desarrollo personal de los/las estudiantes. Además, sería interesante investigar estrategias efectivas para mejorar la colaboración entre académicos, el diseño de modelos

evaluativos más robustos y la identificación de factores clave que influyen en el éxito de los programas de talento.

La investigación presentada ofrece una valiosa contribución al campo de la promoción del talento en el contexto educativo chileno. A través de un exhaustivo análisis de los convenios entre el MINEDUC y las universidades encargadas de ejecutar programas de talento, se han identificado aspectos clave que no solo amplían nuestra comprensión de cómo se diseñan y ejecutan estos programas, sino que también señalan áreas donde se pueden implementar mejoras significativas. A través del análisis detallado de convenios, dimensiones e indicadores, así como la identificación de clases significativas y la relación entre categorías de análisis, se ofrece una comprensión profunda de la implementación y efectividad de estos programas. Primordialmente, los hallazgos proporcionan una visión detallada de la estructura, objetivos, selección de estudiantes, características del programa, evaluación y mantenimiento de la beca en los convenios examinados. Esto no solo enriquece la literatura existente sobre la promoción del talento en Chile, sino que también ofrece una guía práctica para mejorar la efectividad de los programas existentes y diseñar futuras intervenciones más sólidas. En segundo lugar, la investigación resalta la importancia de la vinculación entre la participación de los/las estudiantes en actividades del programa de talento y la involucración de padres, apoderados o miembros relevantes de la institución educativa de origen. Este hallazgo sugiere que una comprensión más amplia y un apoyo más efectivo para el desarrollo de las capacidades y talentos de los/las estudiantes requiere una colaboración estrecha entre el sistema educativo y las familias. Desde un punto de vista teórico, la investigación aborda una variedad de perspectivas sobre el concepto de talento académico y su desarrollo, desde la teoría de los tres anillos de Renzulli hasta el modelo de superdotación y talento de Gagné. Este marco teórico sólido proporciona un contexto significativo para entender los hallazgos empíricos y ofrece una base sólida para futuras investigaciones en el campo. al analizar en detalle los convenios entre el MINEDUC y las

universidades para la ejecución de programas de talento. A través del análisis de estos convenios, se ha identificado la prevalencia de modelos teóricos como el de los tres anillos de Renzulli, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, la perspectiva de talento de Gagné y la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg. Estos modelos proporcionan un marco conceptual sólido para entender y abordar la superdotación y el talento desde diversas perspectivas, considerando no solo la capacidad intelectual, sino también el compromiso con la tarea, la creatividad, las múltiples inteligencias y la interacción entre diferentes componentes de la inteligencia. Además, se reconoce la importancia de factores externos, como el ambiente y las oportunidades de aprendizaje, en el desarrollo del talento.

La investigación también destaca la relevancia de programas como Promoción Talentos en escuelas y liceos en Chile, que buscan aplicar estos principios teóricos para apoyar el desarrollo académico y personal de los/las estudiantes con talento, especialmente aquellos en situaciones de vulnerabilidad social y económica. Estos programas reflejan una comprensión integral de la superdotación y el talento, que va más allá de la mera capacidad intelectual y reconoce la importancia de factores como la motivación, la creatividad y el entorno socioeconómico. En términos prácticos, los hallazgos de la investigación tienen implicaciones significativas para el diseño, implementación y evaluación de programas de talento en Chile. Se identifican áreas de mejora en la implementación de los convenios, como la necesidad de una mayor integración y colaboración entre académicos, un enfoque más explícito en la evaluación del programa y una mayor atención a aspectos sensibles para el desarrollo efectivo del talento humano. La investigación realizada proporciona una contribución significativa al campo de la promoción del talento, ya que aborda de manera exhaustiva el impacto de los programas de talento implementados por universidades chilenas en el desarrollo de habilidades de pensamiento y su relación con el entorno escolar de los/las estudiantes. Desde una perspectiva práctica, los hallazgos destacan la importancia de la interacción con padres y apoderados en el contexto de los

programas de talento, resaltando cómo esta conexión contribuye a la adaptación y comprensión de los/las estudiantes en su entorno educativo. Además, se subraya la relevancia de la rendición de cuentas como componente esencial en la ejecución de programas educativos, señalando la necesidad de una planificación minuciosa y comunicación clara en las políticas educativas orientadas al desarrollo de talentos. En términos teóricos, la investigación amplía nuestra comprensión de los programas de talento al identificar dimensiones e indicadores clave para evaluar su efectividad. Asimismo, destaca la importancia de considerar aspectos como la participación de los padres, la selección de profesores cualificados y la evaluación del progreso de los/las estudiantes en futuras investigaciones. En conclusión, la investigación no solo amplía nuestro conocimiento sobre la promoción del talento en el contexto educativo chileno, sino que también ofrece importantes implicaciones prácticas y teóricas. Los hallazgos pueden informar tanto a investigadores como a responsables de políticas educativas sobre cómo mejorar el apoyo a los estudiantes talentosos y garantizar que tengan igualdad de oportunidades para alcanzar su máximo potencial. Además, señala áreas específicas donde se pueden enfocar futuras investigaciones para seguir avanzando en este campo crucial.

## **Capítulo VI: Conclusiones**

Las conclusiones de la investigación sobre la promoción del talento en el contexto educativo chileno ofrecen una visión integral de los convenios entre el MINEDUC y las universidades, así como de las teorías fundamentales que respaldan la comprensión del talento académico y su desarrollo. Desde los análisis realizados, se extraen las siguientes conclusiones clave:

En términos de contribución al conocimiento, esta investigación ha profundizado en la implementación de los programas de talento en el sistema educativo chileno, resaltando aspectos clave de los convenios entre las dos instituciones. Los hallazgos han enriquecido significativamente la literatura existente sobre la promoción del talento, destacando la necesidad de ajustes para optimizar la efectividad de los programas y satisfacer de manera más integral las necesidades de los/las estudiantes talentosos.

La relevancia práctica de los resultados destaca áreas de mejora en los programas de talento, como la inclusión de disposiciones explícitas sobre estrategias pedagógicas innovadoras y la evaluación de la autopercepción de los/las estudiantes. Estas áreas identificadas para la mejora son pertinentes para las políticas educativas actuales, sugiriendo ajustes para optimizar la efectividad de los programas y garantizar una atención más completa a las necesidades de los/las estudiantes talentosos.

En cuanto a las implicaciones para la práctica educativa, los hallazgos subrayan la importancia de ofrecer una educación diferenciada que se adapte a las necesidades individuales de los/las estudiantes, promoviendo tanto su excelencia académica como su equidad educativa. Además, se destaca la necesidad de considerar la diversidad de habilidades y potenciales de los/las estudiantes en la planificación e implementación de programas educativos.

La aplicación de teorías relevantes, como el modelo de los tres anillos de Renzulli, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, la perspectiva de Tannenbaum sobre la superdotación y el enfoque triárquico de Sternberg sobre la inteligencia, ha proporcionado un marco conceptual sólido para comprender la diversidad de enfoques y áreas cubiertas por los programas de talento analizados.

Por lo que esta investigación no solo ha contribuido al conocimiento académico sobre la promoción del talento en el contexto educativo chileno, sino que también tiene importantes implicaciones prácticas para mejorar el apoyo a los estudiantes talentosos. Los hallazgos pueden informar tanto a investigadores como a responsables de políticas educativas sobre cómo optimizar la efectividad de los programas de talento y garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para alcanzar su máximo potencial.

Considerando los aspectos mencionados y los hallazgos de la investigación, se extraen varias conclusiones importantes:

- **Reflejo y garantía del desarrollo y viabilidad a largo plazo.** Los convenios reflejan una preocupación por el desarrollo y la viabilidad a largo plazo de los programas de talento en el sistema educativo chileno. Sin embargo, se identifican áreas de mejora en términos de claridad en las estrategias pedagógicas y la evaluación de los/las estudiantes.
- **Sinergia con el sistema escolar.** Es fundamental que los programas de talento hagan sinergia con el sistema escolar, involucrando tanto a los estudiantes como a sus familias y la comunidad educativa en general. Esto garantizará una mejor adaptación de los/las estudiantes y les permitirá ser agentes de cambio en sus entornos educativos y sociales.

- **Transparencia y comunicación de avances.** Los avances y resultados de estos programas deben comunicarse de manera transparente a través de informes de salida. Esto permitirá una evaluación más precisa de su efectividad y la identificación de áreas de mejora continua.
- **Necesidad de ajustes y revisión crítica.** Los convenios deben someterse a una revisión crítica periódica para identificar posibles ajustes y mejoras. Esto garantizará que los programas de talento se mantengan actualizados y relevantes para las necesidades cambiantes de los/las estudiantes y el sistema educativo en general.

Es así como los convenios entre el MINEDUC y las universidades son un paso importante en la promoción del talento académico en el país. Sin embargo, es necesario seguir trabajando en la mejora y ajuste constante de estos programas para garantizar su efectividad a largo plazo y su contribución al desarrollo integral de los/las estudiantes con talento.

En conclusión, el análisis detallado de los convenios revela aspectos positivos y oportunidades de mejora en la implementación y efectividad de los programas de talento. Los convenios reflejan una comprensión integral del talento, aunque existen áreas donde se pueden implementar mejoras significativas para garantizar la efectividad y calidad de los programas en Chile.

## Referencias

- Al Mufti, I. (1996). La excelencia en la educación: Hay que invertir en el talento. En J. Delors (Ed.), *La educación encierra un tesoro* (pp. 221-227). París, Francia: UNESCO.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries (Organisation for Economic Cooperation and Development, EDU Working Paper 41). <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Arancibia, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 4(26). Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/1524>
- Asesorías para el desarrollo. (2013). Estudio "Evaluación de la implementación del programa de promoción de talentos académicos en liceos y escuelas municipales". Informe final.
- Bellei, C., & Morawietz, L. (2016). Contenido Fuerte, herramientas débiles. Las competencias del siglo XXI en la reforma educativa chilena. En F. Reimers, & C. Chung (Eds.), *Enseñanza y Aprendizaje en el Siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países* (pp. 121-162). Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2010). Defining Twenty-First Century Skills. En P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17-66).

[https://www.researchgate.net/publication/226284480\\_Defining\\_Twenty-First\\_Century\\_Skills](https://www.researchgate.net/publication/226284480_Defining_Twenty-First_Century_Skills)

Boletín 13047-04. (2019, 11 de noviembre). Proyecto de ley que establece normas especiales para identificar y promover la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes con altas capacidades cognitivas. El presente proyecto tiene como idea matriz establecer medidas que favorezcan la trayectoria educativa de NNA con altas capacidades cognitivas, identificándolos y permitiendo tanto la aceleración, colaboración y flexibilización como el enriquecimiento de su currículum, conforme a la progresión y necesidades propias de cada sujeto. Recuperado de

[http://www.senado.cl/appsenado/templates/tramitacion/index.php?boletin\\_ini=13047-04](http://www.senado.cl/appsenado/templates/tramitacion/index.php?boletin_ini=13047-04)

Brunner, J. J. (1994). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Universitaria.

Cázares, R. (1999). *Técnicas actuales de investigación documental*. México: Trillas.

Centro de Estudios, Ministerio de Educación de Chile. (2014). Evaluación de Programas en Educación: Compendio 2000-2013 [Informe]. Santiago, Chile: Autor. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18525>

Centro de Desarrollo de Talento de la Universidad Northwestern. (15 de diciembre de 2023). Acerca del Centro para el Desarrollo del Talento. <https://www.ctd.northwestern.edu/about-ctd>

- Creswell, J. W., y Tashakkori, A. (2007). Differing perspectives on mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 303-308.  
<https://doi.org/10.1177/1558689807306132>. Traducción al español
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). Sage Publications. Los Angeles.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO. (pp. 95-109).  
[http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion\\_tesoro.pdf](http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf)
- Fundación Omar Dengo. (2014). Competencias para el siglo XXI: Guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación. San José, Costa Rica: FOD.
- García, C., Muñoz, E., Proestakis, A., López, C., & Guzmán, M. I. (2010). Estudiantes sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipalizados de la Segunda Región. Fundamentos para una política pública para el desarrollo del talento en la escuela [Informe]. Universidad Católica del Norte. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18207>
- García - Cepero, M. (2015). El sentido de una educación para el desarrollo del talento. *Revista Javierana*. 151(872), 66-70.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (1a. ed.). Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el*

*siglo XXI*. Paidós.

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.

<https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>

Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, (368), 12-39.

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>

Gifted Education Database. (15 de diciembre de 2023). GED [Introducción al GED]. Recuperado de <https://ged.kedi.re.kr/intro/ged/intro3s1.do>

Gras, R., Suzuki, E., Guillet, F., & Spagnolo, F. (Eds.). (2008). Statistical implicative analysis: Theory and applications (Vol. 127). Springer.  
[https://doi.org/\[DOI](https://doi.org/[DOI)

Ministerio de Educación. (24 de noviembre de 2005). *Decreto con Fuerza de Ley 1 Fija Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza*. <https://bcn.cl/2gl5o>

Ley 20370: Ley General de Educación [LGE], 12 de septiembre, 2009, *Diario Oficial* [D.O.] (Chile).

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1006043&f=2009-09-12&p=>

Ley 20845: De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, 08 de junio, 2015, *Diario Oficial* [D.O.] (Chile).

Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI: Cuando el futuro es hoy: Documento básico*, XIII Foro Latinoamericano de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.

Medidas educativas para estudiantes superdotados o con altas capacidades. España, Francia, Australia. (2021, August 23). *Retrieved from* [http://www.bcn.cl/asesoriatecnicaparlamentaria/detalle\\_documento.html?id=79730](http://www.bcn.cl/asesoriatecnicaparlamentaria/detalle_documento.html?id=79730)

Ministerio de Educación Pública. (1994). *Decreto 351: Crea Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*.

Ministerio de Educación. (2007, 7 de noviembre). *Decreto 230: Por el que se establecen normas que regulan el programa Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos*.

Ministerio de Educación. (2008, 6 de junio). *Decreto 341 modifica Decreto N° 230, de 2007, que establece normas que regulan el Programa Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos y fija texto refundido* [Decreto].  
Publicación: 7 de noviembre de 2008.

Ministerio de Educación. (2010, 23 de junio). *Decreto 258 modifica Decreto N° 230, de 2007, que establece normas que regulan el Programa de Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos* [Decreto].  
Publicación: 20 de julio de 2010.

Ministerio de Educación. (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Unidad de Educación Especial. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. (2015). *Diversificación de la enseñanza: Decreto N°83/2015 aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.*

Ministerio de Educación. (2018, 5 de noviembre). *Decreto exento n°831: Apruébase el convenio de colaboración celebrado entre el Ministerio de Educación y la Universidad Católica del Norte, para el desarrollo y ejecución del "Programa desarrollando y liderando talentos académicos DeLTA-UCN", en el marco del programa denominado Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos.*

Ministerio de Educación. (2018, 5 de noviembre). *Decreto exento n°835: Apruébase el convenio de colaboración celebrado entre el Ministerio de Educación y la Pontificia Universidad Católica de Chile, para el desarrollo y ejecución del "Programa educacional para niños con talentos académicos - PENTA UC", en el marco del programa denominado Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos.*

Ministerio de Educación. (2018, 5 de noviembre). *Decreto exento n°847: Apruébase el convenio de colaboración celebrado entre el Ministerio de Educación y la Universidad de la Frontera para el desarrollo y ejecución del Programa educacional para niños, niñas y jóvenes con talentos académicos "PROENTA-UFRO", en el marco del programa denominado Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos.*

Ministerio de Educación. (2018, 5 de noviembre). *Decreto exento n°850: Aprueba convenio de colaboración celebrado entre el Ministerio de*

*Educación y la Universidad de Concepción, para el desarrollo y ejecución del "Programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular para niños, niñas y jóvenes con talentos académicos de la región del BíoBío: talentos UdeC", en el marco del programa denominado Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos.*

Ministerio de Educación. (2018, 9 de noviembre). *Decreto exento n°0870: Apruébase el convenio de colaboración celebrado entre el Ministerio de Educación y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, para el desarrollo y ejecución del "Programa educacional para talentos académicos. BETA-Pontificia Universidad Católica de Valparaíso", en el marco del programa denominado Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos.*

Ministerio de Educación. (2018, 9 de noviembre). *Decreto exento n°0874: Apruébase el convenio de colaboración celebrado entre el Ministerio de Educación y la Universidad Católica del Maule, para el desarrollo y ejecución del Programa "Semilla UCM", en el marco del programa denominado Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos.*

Ministerio de Educación. (2021, 15 de octubre). *Decreto exento n°1346: Aprueba convenio celebrado entre el Ministerio de Educación y la Universidad de la Frontera para el desarrollo y ejecución del programa "PROENTA-UFRO", en el marco del programa denominado Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos.*

Ministerio de Educación. (2021, 15 de octubre). *Decreto exento n°1349: Aprueba convenio celebrado entre el Ministerio de Educación y la*

*Universidad Austral de Chile para el desarrollo y ejecución del programa “Escuela de Talentos Alta-Usach”, en el marco del programa denominado Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos.*

Ministerio de Educación. (2021, 15 de octubre). Decreto exento n°1350: *Aprueba convenio celebrado entre el Ministerio de Educación y la Universidad Católica del Norte para el desarrollo y ejecución del programa “DeLTA-UCN”, en el marco del programa denominado Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos.*

Ministerio de Educación. (2021, 15 de octubre). Decreto exento n°1353: *Aprueba convenio celebrado entre el Ministerio de Educación y la Universidad de Concepción para el desarrollo y ejecución del programa “Talento UdeC”, en el marco del programa denominado Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos.*

Ministerio de Educación. (2021, 21 de octubre). Decreto exento n°1443: *Aprueba convenio celebrado entre el Ministerio de Educación y la Universidad Católica del Maule, para el desarrollo y la ejecución del programa “Semilla UCM”, en el marco del programa denominado Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos.*

Ministerio de Educación. (2021, 21 de noviembre). Decreto exento n°1437: *Aprueba convenio celebrado entre el Ministerio de Educación y la Pontificia Universidad Católica de Chile para el desarrollo y ejecución del programa “PENTA-UC”, en el marco del programa denominado Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos.*

Ministerio de Educación. (2022, 26 de octubre). *Decreto exento n°001017:*

*Aprueba convenio celebrado entre el Ministerio de Educación y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en el marco del programa denominado Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos.*

Ministerio de Educación. (2022, 2 de noviembre). *Decreto exento n°1032:*

*Aprueba convenio celebrado entre el Ministerio de Educación y la Universidad Austral de Chile, en el marco del programa denominado Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos.*

Ministerio de Educación. (2022). Resolución exenta N° 0605 [Resolución].

Aprueba bases para la postulación a la becas para estudiantes con talento académico, de establecimientos educacionales dependientes de municipalidades o corporaciones municipales regidos por el D.F.L. (Ed.) N° 2, de 1998 o dependientes de los servicios locales de educación, que cursan entre segundo ciclo de educación básica y 4° año de educación media, para el año 2022. N° Solicitud 646. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación. (2023, 10 de marzo). Resolución Exenta N° 001481

[Resolución]. Aprueba bases para la postulación a la becas para estudiantes con talento académico, de establecimientos educacionales dependientes de municipalidades o corporaciones municipales regidos por el D.F.L. (Ed.) N° 2, de 1998 o dependientes de los servicios locales de educación, que cursan entre segundo ciclo de educación básica y 4o año de educación media, para el año 2023. N° Solicitud 1361. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación de Singapur. (15 de diciembre de 2023). *Programa de*

*Educación para Superdotados.*

<https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-programmes/gifted-education>

NACIONES UNIDAS (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Disponible en:

[https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)

Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). Santiago.

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2006, 18 de diciembre).

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L394(10), 10-18.

Recuperado de [https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918\\_9.pdf](https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf)

Foro Mundial sobre la Educación. (2000). Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000.

Potencial Plus UK. (15 de diciembre de 2023). *Assessments for Children*.

<https://potentialplusuk.org/index.php/families/assessments-for-children/>

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi*

*Delta* Kappan, 60(3), 1-10.

[https://www.researchgate.net/publication/234665343\\_What\\_Makes\\_Giftedness\\_A\\_Reexamination\\_of\\_the\\_Definition](https://www.researchgate.net/publication/234665343_What_Makes_Giftedness_A_Reexamination_of_the_Definition)

Renzulli, J. S., & Gaesser, A. H. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad

creativo-productiva. *Revista de Educación*, (368), 96-131.

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290>

Resolución CNE/CEB nº 4, establece Lineamientos Operativos para la Atención Educativa Especializada en Educación Básica, modalidad de Educación Especial, de 2 de octubre de 2009. *Diário Oficial da União* [D.O.] (Brasil).

Rychen, D. S., & Salganik, S. L. (2003). *Competencias clave para una vida exitosa y una sociedad que funcione bien*. Gotinga, Alemania: Hogrefe y Huber.

Salas-Pilco, S. Z. (2013). Evolución del marco de competencias del siglo XXI. *Gestión del conocimiento y aprendizaje electrónico*, 5(1), 10-24.  
<https://www.kmel-journal.org/ojs/index.php/online-publication/article/view/191/193>

Rodríguez, D. & Valldeoriola, J. (2012). *Metodología de la investigación*. Universidad del Valle de México.

Rodríguez, M., & Gregori, P. (2018). Resolución de problemas por estudiantes talentosos. *Revista Chilena de Educación Matemática (RECHIEM)*, 11(1), 125-129. ISSN 0718-1213.

Scott, C. (2015). El Futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?. *Investigación y prospectiva en educación. Documentos de trabajo*. UNESCO. (2). 1-19.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa)

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*.

Cambridge Paperback Library.

Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. Simon y Schuster.

Sternberg, R. J., & Davidson, J. (Eds.). (2005). *The WICS Model of Giftedness*.

En R. J. Sternberg y J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2a ed., pp. 327-342). Cambridge University Press.

Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En R.

Sternberg y J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52).

Cambridge University Press.

Terman, L. M. (1921). Mental growth and the I.Q. *Journal of Educational*

*Psychology*, 12(6), 325–341. <https://doi.org/10.1037/h0075894>

Tita, F. (2002). Las Escuelas para estudiantes con altas capacidades

intelectuales en Corea del Sur. En Bavoleo, B. (Eds), *Corea ante un nuevo*

*cambio de época: aproximaciones desde el Sur Global* (pp. 227-247).

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Jurídicas y

Sociales. <https://doi.org/10.35537/10915/137043>

Torres, M. (1992). *La investigación científica: Cómo abordarla*. Universidad

Autónoma de Chihuahua.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de*

*Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien,*

*Thailand*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)

UNESCO (1994, 7-10 de junio). *Conferencia Mundial sobre Necesidades*

*Educativas Especiales: Acceso y Calidad. [Informe Final], Salamanca,*

*España*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa)

UNESCO (2008, 18 de julio). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*.  
[Conferencia Internacional de Educación], Ginebra, Suiza.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa)

UNESCO. (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?  
París: UNESCO.

Valencia, J. (24 de octubre de 2007). *Lineamientos y mecanismos de operación del Programa Niñ@s Talento*. En *Gaceta Oficial del Distrito Federal*. (pp. 4 - 10). Ciudad de México.  
<https://paot.org.mx/centro/gaceta/2007/octubre07/24octubre07.pdf>