

**LA EXPERIENCIA DE LA P. UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
EN EDUCACIÓN DE TALENTOS**

Sonia Bralic

P. Universidad Católica de Chile

Quito, Agosto 2007

RESUMEN

En la primera parte de este artículo se revisan algunos antecedentes teóricos en relación con la educación de talentos académicos. En especial, se revisa el concepto de talento, los sistemas de identificación y selección de alumnos con talentos académicos y las distintas modalidades curriculares.

En la segunda parte se describe las características del Programa Educacional para Niños con Talentos Académicos de la P. Universidad Católica de Chile (PENTA-UC), los resultados obtenidos en sus primeros años de funcionamiento, y sus proyecciones. Se trata de un programa de enriquecimiento extracurricular, complementario a la escolaridad regular, que atiende actualmente a casi 800 alumnos de establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados de 8 comunas de la Región Metropolitana, que cursan entre 6° básico y 4° medio. Los estudiantes son seleccionados por su alto nivel intelectual y su motivación por aprender. El Programa les ofrece 400 horas pedagógicas al año, en cursos y talleres de libre elección, dictados por académicos de Universidad y otros destacados profesionales, y cubriendo las más diversas áreas del conocimiento.

El artículo informa sobre características de los alumnos postulantes y seleccionados, sobre los cursos ofrecidos y su efectividad en términos de aprendizaje, y sobre otras actividades de extensión que realiza el Programa. Se presenta, finalmente, algunos de los aprendizajes logrados de la experiencia, y los campos de investigación que permanecen abiertos en este tema, nuevo para Chile.

ANTECEDENTES

1. El concepto de talento académico

El término “talento” evoca intuitivamente, en la población en general, un significado asociado a una capacidad o habilidad destacada. A pesar de esta aparente claridad, las definiciones teóricas o expertas del término varían de uno a otro autor, de una a otra época, y de una a otra escuela de pensamiento o tradición teórica.

Lo anterior puede tener su origen en el hecho que el término “talento” no designa una característica absoluta, sino que exige una comparación con algún tipo de estándar, para poder decidir si se trata de una capacidad o habilidad “destacada” o no. Es un concepto esencialmente relativo, y por lo tanto, necesariamente sujeto a las influencias de la época y la cultura, que definen, en primer lugar, qué capacidades o habilidades son “destacables” por su valor social, y también, qué nivel de superioridad respecto al promedio es necesario que un sujeto alcance para considerarlo realmente “destacado”. Además, una vez definidas socialmente las áreas de talentos que son valoradas, los sistemas de identificación del talento en la población constituyen otro factor que termina incidiendo en quiénes y cuántos son considerados con y sin talento.

Hoy en día, la mayoría de los autores coincide en entender el talento como una habilidad excepcional o un desempeño de excelencia en alguna dimensión de las capacidades o de las actividades humanas. Marland (1971) fue uno de los primeros que, luego de una larga tradición “intelectualista” en la definición de talento, acuñó un concepto más amplio, reconociendo que “los niños dotados y talentosos son aquéllos... que en virtud de sus habilidades sobresalientes, son capaces de un alto rendimiento. Los niños capaces de un alto rendimiento incluyen aquéllos que han demostrado sus logros y/o sus habilidades potenciales en cualquiera de las siguientes áreas, sea aisladamente o combinadas: 1) habilidad intelectual general 2) aptitudes académicas específicas 3) pensamiento creativo o productivo 4) habilidad de liderazgo, 5) artes visuales e interpretativas 6) habilidades psicomotoras. Se supone que la utilización de estos criterios de identificación de los niños dotados y talentosos abarcará a un mínimo entre 3 y 5% de la población escolar” (Marland, 1971, en Passow, 1993, pág. 30).

Persisten, sin embargo, diferencias importantes entre los distintos autores en la forma en que distinguen los términos “dotado” y “talentoso”, y en las cifras de prevalencia que estiman. Para el caso del talento académico (que incluye las áreas de “habilidad intelectual general” y “aptitudes académicas específicas” de Marland), el PENTA-UC considera ilustrador el Modelo Diferenciador de Dotación y Talento de Gagné (1993, 2000). A través de este modelo, Gagné reconoce la existencia de una competencia superior al promedio en una o más áreas de las aptitudes humanas, que se da en forma “natural”, a la que él llama **dotación**. Sin embargo, esta dotación no se convierte en un verdadero **talento** o desempeño superior en uno o más campos de la actividad humana, sino a través de catalizadores ambientales e intrapersonales que permitan transformar la dotación o aptitud natural, en una habilidad o destreza sistemáticamente desarrollada, en algún campo particular de la actividad humana.

A la vez, para determinar los distintos niveles de talento intelectual, propone utilizar un criterio estadístico, basado en la desviación estándar de los tests de CI, llegando a una clasificación de los niveles de dotación o talento como la que se muestra en la Tabla 1. En este modelo, el autor asimila el término “superdotado”, así como su correspondiente “supertalento”, a la categoría de “altamente” dotado o talentoso.

Tabla N° 1:

Niveles de dotación/talento dentro del Modelo Diferenciador de Dotación y Talento de Gagné

Niveles	Etiquetas	Prevalencia	CI correspondiente	Desviación estándar
5	Extremadamente	1/100.000	165	+4,3
4	Excepcionalmente	1/10.000	155	+3,7
3	Altamente	1/1.000	145	+3,0
2	Moderadamente	1/100	135	+2,3
1	Ligeramente	1/10	120	+1,3

Fuente: Gagné, F. (2000). Un modelo diferenciador de dotación y talento. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Niños y Jóvenes con Talentos Académicos: Un nuevo desafío para la educación en Chile”. Santiago, Fundación Andes – P. Universidad Católica de Chile.

2. Los sistemas para identificar el talento académico

Una cantidad importante de programas de educación de talentos utiliza una combinación de métodos de selección cualitativos y cuantitativos, reconociendo con ello la importancia y necesidad de emplear variados criterios para la identificación y selección de estudiantes, que consideren perspectivas objetivas y subjetivas, que consideren tanto los rendimientos reales como la capacidad potencial del alumno, y que eviten la sub-representación de alumnos provenientes de grupos sociales desventajados, por eventuales sesgos de los instrumentos.

Algunos métodos cualitativos son:

- Recomendación de la escuela
- Auto-nominación del propio estudiante
- Nominación por los padres
- Nominación por el profesor
- Nominación por los pares
- Entrevista
- Portafolio / muestra de trabajos

Algunos métodos cuantitativos son:

- Puntaje en pruebas de inteligencia (individuales y grupales)
- Puntaje en pruebas de aptitud
- Puntaje en pruebas de conocimiento / rendimiento
- Escalas de clasificación (p. ej., Renzulli et al., 1976, Feldhusen et al., 1990)

- Modelo de Búsqueda de Talentos (Talent Searches), que administra pruebas “fuera de rango”, correspondientes a una edad o un nivel escolar mayor (above or off-level testing).

Lo fundamental, según Elder (1999), es que el sistema de selección adoptado busque la mejor correspondencia posible entre las características que evalúa en el estudiante y los objetivos y contenidos del programa para el cual están siendo seleccionados.

3. Los modelos para la educación de talentos académicos

Al igual que los otros campos del conocimiento, el área de la educación de talentos ha evolucionado a lo largo de su historia. Las concepciones acerca de la inteligencia y por tanto de lo que significa ser talentoso han cambiado, así como también las concepciones acerca del contexto de aprendizaje más útil para enseñar a este tipo de niños y jóvenes. Por lo demás, el grupo de niños con altas capacidades es diverso, incluyendo algunos con habilidades en todas las áreas del conocimiento y otros -la gran mayoría- en áreas específicas, como asimismo, grados muy variados de desviación en relación con el promedio de la población.

Existe también una diversidad de modelos que se han propuesto para la educación de este tipo de alumnos. Van Tassel-Baska, (1993) aporta un modelo que integra a otros existentes y se caracteriza por: 1) oportunidades para el trabajo con contenidos avanzados a un ritmo, profundidad y nivel de complejidad apropiados a las necesidades individuales de estos alumnos; 2) oportunidades para un aprendizaje generativo que permita a los estudiantes desarrollar el pensamiento crítico y creativo, la definición y resolución de problemas, culminando en la producción de un producto o trabajo original; y 3) oportunidades para hacer conexiones epistemológicas al interior y entre las áreas del conocimiento. Según ella, idealmente un curriculum debiera estar estructurado de manera de integrar estos tres tipos de oportunidades para el desarrollo de las áreas de talentos de cada uno de sus alumnos con altas capacidades.

Independientemente de las orientaciones curriculares que asuman, los diversos programas se diferencian también en la modalidad bajo la cual organizan sus servicios, cuyas características pueden agruparse en torno a tres ejes:

- Dentro o fuera del sistema escolar regular
- De enriquecimiento o de aceleración
- Intensivos y de corta duración vs. extendidos en el tiempo.

Cada programa específico suele encarnar una combinación particular de estas tres variables, lo que dificulta establecer una separación neta entre unos y otros y dificulta asimismo su comparación en términos de su eficacia relativa. Aún así, la literatura especializada permite identificar algunos beneficios esperables de un programa de enriquecimiento extra-escolar, aunque no todos ellos pueden ser atribuidos exclusivamente a esta modalidad, puesto que otras también los comparten. Entre los principales beneficios reportados pueden mencionarse los siguientes (Olszewski-Kubilius, 1997):

- a. Percepción del alumno de recibir un mayor apoyo social para el aprendizaje, debido a la agrupación homogénea con otros estudiantes talentosos, y al apoyo de profesores y consejeros.
- b. Sentimientos positivos derivados de la participación en situaciones de aprendizaje que implican una mejor correspondencia entre las capacidades intelectuales del alumno y el desafío o exigencias del curso.
- c. Desarrollo de habilidades de estudio como resultado de la inmersión en un curso desafiante.
- d. Aumento de las expectativas y aspiraciones de rendimiento o logro educacional, debido al éxito obtenido en un ambiente de aprendizaje exigente.
- e. Refuerzo de la capacidad de asumir riesgos como resultado de la expansión de la experiencia personal, tanto intelectual como social.
- f. Aumento de la capacidad para aceptar a otros, conocimiento de una diversidad de grupos culturales o socioeconómicos, y desarrollo de una visión de mundo ampliada, como resultado de convivir e interactuar con un grupo más diverso de estudiantes.
- g. Auto-evaluación de capacidades debido a la participación en una situación intelectualmente demandante, con la subsecuente reevaluación y reestablecimiento de metas que pueden aumentar el progreso del alumno en pos de la excelencia.

Otros estudios enfocados más directamente en los efectos de los programas de enriquecimiento sobre el rendimiento académico, permiten concluir que cuando se agrupa a los niños según sus capacidades y se les ofrece un curriculum especialmente adaptado para su nivel, los programas tienen efectos claramente positivos sobre su rendimiento general, su capacidad de pensamiento crítico y su creatividad (Schiever y Maker, 1997; Kulik y Kulik, 1997; Rogers, 1991). Sin embargo, la mayoría de estos resultados han sido obtenidos de programas de enriquecimiento desarrollados dentro del contexto escolar, a través de alguna forma de agrupación por capacidad. El grado en que ellos se aplican a programas de enriquecimiento extra-escolares depende, entre otros factores, de la extensión o duración de éstos, la que varía enormemente de uno a otro programa, desde algunos días hasta semanas, con o sin actividades de seguimiento durante los intervalos.

EL PENTA-UC: NATURALEZA Y OBJETIVOS

El PENTA-UC surge como un intento de hacerse cargo de las necesidades y capacidades educativas de escolares con talentos académicos, gracias a un esfuerzo concertado de la universidad y de organismos del sector público y privado.¹

¹ El Programa surge de una iniciativa de Fundación Andes, a través de una licitación convocada en 1999, que se adjudicó a la P. Universidad Católica de Chile. Inicia su ejecución en agosto de 2001, apoyado por las Ilustres Municipalidades de La Florida y Puente Alto, a las que se sumaron posteriormente otras 6 comunas y nuevos auspiciadores.

El Programa, dependiente del Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos de la PUC, define como “estudiante con talento académico” aquel niño o joven que demuestra habilidades intelectuales generales o aptitudes académicas específicas que lo sitúan significativamente por sobre el promedio entre sus pares. A la vez, entiende que esas habilidades o aptitudes pueden estar presentes más bien como potencial a desarrollar que como desempeño de excelencia ya alcanzado, dada la diversidad de oportunidades educativas y de aprendizaje que caracteriza a la población escolar.

Se trata de un programa de enriquecimiento extracurricular, cuya misión es identificar, estimular y desarrollar el talento académico en niños y jóvenes cuyo entorno natural no les brinda suficientes oportunidades para cultivar su potencial. Así, el objetivo del PENTA-UC es ofrecer a escolares con talentos académicos que cursan entre 6° básico y 4° medio, oportunidades de aprendizaje que enriquezcan, amplíen y profundicen las que le son habitualmente provistas por su experiencia escolar, ordenadas de acuerdo a sus áreas de interés, conocimientos previos, velocidad y estilos de aprendizaje.

METODOLOGÍA

La opción metodológica del Programa se basa en cuatro pilares fundamentales que se describen a continuación.

1. Modalidad de enriquecimiento:

El Programa no pretende competir, reemplazar ni acelerar los aprendizajes ofrecidos por el sistema educacional regular, sino complementarlo con experiencias de aprendizaje que amplíen y profundicen el conocimiento en direcciones no contempladas por aquél. Esta opción, comparada con otras de tiempo completo y exclusivas para estudiantes talentosos, permite paliar el potencial desarraigo que podría producirse en los alumnos: “los programas de enriquecimiento permiten no desarraigar al niño de su medio social y escolar natural. A la vez que le ofrecen actividades estimulantes en un grupo de pares, impiden que se genere un ‘efecto burbuja’, como puede suceder en otras modalidades que aíslan a estos niños de la interacción con el universo heterogéneo de alumnos que constituye el mundo real” (Braliá & Romagnoli, 2000, p. 129).

El Programa se realiza principalmente en el Campus San Joaquín de la PUC, y los cursos y talleres son mayoritariamente dictados por académicos de la Universidad, haciendo uso de la infraestructura docente de la misma. La oferta curricular está organizada en dos semestres académicos (viernes en la tarde y sábados en la mañana) más una temporada intensiva de verano (dos semanas), lo que suma un total de 400 horas pedagógicas anuales. Los alumnos pueden ingresar al Programa a partir de 6° básico y pueden permanecer en él hasta que egresen de 4° medio, es decir, a lo largo de 7 años.

2. Identificación y selección

El PENTA-UC opta, por diseño, por un sistema que permita cumplir con los siguientes requerimientos:

- Intención de llegar a los sectores con menores oportunidades
- Necesidad de un instrumento libre de sesgos culturales o socioeducativos
- Intención de una búsqueda activa de talentos académicos: que no se limite a ofrecer servicios a aquéllos que puedan acceder a la información y tengan la motivación como para postular por su propia iniciativa, pues en este esquema es altamente probable que determinados sectores de la población se auto-marginen
- Intención de considerar diversas fuentes de información (no sólo test de inteligencia)
- Necesidad de un sistema económicamente viable
- Intención de involucrar e impactar el sistema escolar
- Necesidad de un universo suficientemente numeroso para garantizar el número de alumnos buscado, dentro del rango de capacidades definido

Atendiendo a estas razones, el Programa optó inicialmente por concentrar su convocatoria y cobertura en dos comunas de Santiago, seleccionando a sus alumnos de acuerdo a un proceso multietápico, que considera las siguientes fases:

- a) capacitación de profesores escolares en la identificación del talento académico
- b) nominación por parte de los profesores de los alumnos postulantes (en base a las orientaciones recibidas y con el apoyo de listas de chequeo específicamente diseñadas para este propósito)
- c) aplicación grupal del Test de Matrices Progresivas de Raven (Escala General) y de un cuestionario de motivación, para finalmente seleccionar los mejores puntajes².

La opción de involucrar a los profesores en la identificación y nominación de los estudiantes permite, a la vez que contar con un primer “filtro” de postulantes, avanzar en la instalación – dentro del sistema escolar- del concepto de talento académico, de la inquietud por sus necesidades educativas, y de la conciencia de las posibilidades de aprendizaje que residen en cada alumno, independientemente de su nivel de capacidad.

3. Metodología instruccional: curriculum, pedagogía y evaluación

Antes de presentar los principios curriculares que promueve el PENTA-UC, hay que señalar dos premisas éticas que orientan la mayoría de los programas educacionales para talentos académicos, y a las que este Programa adhiere:

- a) El curriculum debe ser específico para estudiantes talentosos y no elitista. Un curriculum “elitista” es el que ofrece oportunidades educativas de excelencia a unos pocos, habiendo otros muchos que podrían beneficiarse de él. Para asegurar que no es elitista, un curriculum para talentos académicos debería responder negativamente las siguientes tres preguntas, conocidas como "test de Passow": a) ¿enseña contenidos o destrezas que

² El sistema se mantiene inalterado, aunque aumentó el número de comunas convocadas.

deberían ser parte del capital cultural de todos los estudiantes? b) ¿cualquier estudiante se sentiría motivado, interesado o atraído para tomar ese curriculum? c) ¿cualquier estudiante sería capaz de lograr los objetivos propuestos y rendir exitosamente en ese curriculum?

- b) Un curriculum integral. A través de distintas estrategias, se busca el logro de habilidades cognitivas, junto a un desarrollo equilibrado en el plano social y afectivo, para contribuir no sólo al cultivo del talento, sino a la formación de ciudadanos íntegros, creativos y productivos, socialmente comprometidos y éticamente responsables.

Dentro de este marco, los principios que orientan el diseño curricular y las prácticas pedagógicas del PENTA-UC, en coherencia con los que orientan la pedagogía moderna y la mayoría de las reformas educacionales de las última décadas, son:³

- *Significativo*: que se base en los intereses de los alumnos y en los problemas y temáticas que los estudiantes quieren o necesitan conocer, con objetivos de aprendizaje significativos, relevantes para la vida personal de los alumnos.
- De *contenidos avanzados* que formen parte de las disciplinas de estudio, que incorporen la teoría y los modelos vigentes, a un ritmo, profundidad y nivel de complejidad apropiado a las necesidades individuales de estos alumnos; que enfatice la profundidad por sobre la amplitud, y las relaciones entre los hechos más que los hechos aislados
- Que desarrolle *habilidades de pensamiento de orden superior* como parte integral de todas las áreas de contenido. El objetivo es ofrecer oportunidades para un aprendizaje generativo que permita a los estudiantes desarrollar el pensamiento crítico y creativo, habilidades metacognitivas, de investigación, y habilidades de resolución de problemas. Se propone estimular a la vez la aplicación práctica de lo aprendido, y la generación de productos o trabajos originales y de alta calidad.
- Que apoye a los alumnos en su *desarrollo afectivo y social*, ayudándolos a adquirir confianza y seguridad en sus propias capacidades, reforzando su autoestima personal, fomentando el aprendizaje de habilidades de comunicación interpersonal, de liderazgo, de preocupación por su entorno y de convivencia social.
- Que enfatice *relaciones intra e interdisciplinarias*, a través del uso de conceptos, problemas y temas generales como organizadores principales. Se propone ofrecer oportunidades educativas para establecer conexiones entre los aprendizajes, entre las distintas disciplinas y campos del conocimiento, promoviendo la reflexión, la discusión, el debate y el descubrimiento de principios generales que trascienden los temas individuales.
- Que integre la *tecnología*, promoviendo el uso de variadas herramientas de apoyo al proceso de aprendizaje: procesadores de texto y planillas de cálculo, correo electrónico, Internet, software especializado en algunas disciplinas, etc.
- Con una metodología que enfatice el *trabajo individual y en pequeños grupos*, desafiando a los alumnos para llegar al límite de sus capacidades, con un fuerte énfasis en la investigación, la experimentación, el descubrimiento y el desarrollo de la creatividad. Sin

³ PENTA-UC (2000). Diseño de un programa educacional para talentos académicos destacados. Informe Final entregado a Fundación Andes

embargo, se evita la recomendación de una “única” o “mejor” forma de enseñanza, favoreciendo la utilización de estrategias pedagógicas sensibles a las disciplinas y flexibles frente a las variaciones idiosincráticas de profesores y alumnos, y manteniendo como criterio principal en la innovación de prácticas docentes, su efectividad.

- Con sistemas de *evaluación auténtica*, que prioricen la retroalimentación al alumno sobre lo que ha aprendido, más que la calificación. Pretende involucrar al alumno en los procesos de evaluación, mediante técnicas como los portafolios y la autoevaluación. Se estimula la evaluación formativa y de proceso, en función de los objetivos de aprendizaje buscados, y la evaluación de resultados privilegia –cuando resulta pertinente- la capacidad del alumno de diseñar trabajos, obras o productos de calidad, que reflejen el aprendizaje alcanzado.

Estos principios orientadores se encarnan en una oferta curricular de libre elección, en la que los alumnos eligen dos cursos y un taller cada semestre, y un curso intensivo en la temporada de verano. Dicha oferta cubre, entre otras, las áreas de cursos y talleres que se indican en el Cuadro 1:

Cuadro 1: Areas de cursos y talleres de la oferta curricular del PENTA-UC

Áreas de cursos	Disciplinas
Ciencias exactas	Matemáticas, Geometría, Estadística, Cálculo, Programación
Física	Física teórica y experimental, Astronomía, Electrónica, Geología y Geofísica
Biología	Citología, Biología molecular, Genética, Zoología, Botánica, Ecología
Química	Química
Ciencias Sociales	Economía, Psicología, Sociología, Arquitectura
Humanidades	Filosofía, Historia, Lenguaje y Literatura
Multidisciplinaria	

Áreas de talleres	Sub-áreas
Desarrollo personal y social	Afectividad, creatividad, teatro, comunicación, liderazgo, orientación vocacional
Instrumentales	Inglés, Computación
Lúdicos	Ajedrez, Bridge, Go
Artísticos	Fotografía, Apreciación y creatividad musical
Lenguaje y Literatura	Lectura recreativa, Escritura creativa, Cómic, Audiovisuales

4. Perfeccionamiento docente

La mayoría de los docentes del PENTA-UC son académicos universitarios, cuya trayectoria muchas veces no incluye la experiencia de enseñar a estudiantes de nivel escolar. Tampoco cuentan habitualmente con una formación sistemática en diseño curricular, metodologías pedagógicas o evaluación educacional, pues no es éste un requisito en nuestra tradición universitaria. Finalmente, su aproximación al tema del talento académico –cuando existe- es puramente intuitiva, por tratarse de un ámbito prácticamente desconocido en Chile y de tradición relativamente corta en el mundo.

Dados estos antecedentes, el Programa ha hecho una opción explícita por una línea de formación docente que consiste en reuniones periódicas de capacitación, elaboración de material de apoyo a la docencia y la práctica de observación de clases por parte de psicólogos educacionales, que culminan en un informe descriptivo para el profesor, con sugerencias cuando corresponden. Se busca con ello generar un lenguaje y procedimientos comunes, a la vez que una cultura de mejoramiento continuo de la función docente.

RESULTADOS

1. Postulantes y seleccionados

Detallaremos a continuación las características y resultados de los 5 primeros procesos de selección llevados a cabo por el PENTA UC. Los ulteriores mantienen características similares, aunque aumentando el número de comunas y postulantes, así como el número de seleccionados.

En la Tabla N° 2 se muestra el número de establecimientos educacionales que ha postulado alumnos y el número de ellos en los que hubo alumnos seleccionados.

Tabla N° 2: Establecimientos que han postulado alumnos al PENTA-UC

Semestre-Año de postulación	Establecimientos que postularon	Establecimientos con seleccionados	%
1-2001	51	35	68.6
2-2001	68	49	72.1
2-2002	92	72	78.3
2-2003	90	76	84.4
2-2004	93	73	78.5

El número de alumnos postulantes y seleccionados cada año, se indica en la Tabla N° 3. Según esos datos, 3.386 alumnos fueron evaluados en esos primeros procesos de selección, de los cuales 928 fueron seleccionados (27.4 % de los postulantes).

Tabla N° 3: Alumnos postulantes y seleccionados PENTA-UC

Semestre-Año	1-2001	2-2001	2-2002	2-2003	2-2004	Total
Postulantes	814	668	742	538	624	3,386
Seleccionados:						
n	169	176	224	176	183	928
%	20.8	26.3	30.2	32.7	29.3	27.4

2. Resultados de la prueba de selección

En la Tabla N° 4 se presentan los resultados obtenidos por los postulantes no seleccionados (P-NoS) y seleccionados (P-Sel) en el test de Matrices Progresivas de Raven, Escala General (Raven et al., 1991), que es el que se utiliza como criterio de selección final.

En primer lugar, y de modo coherente con la expectativa teórica, se observa que los puntajes que obtienen los postulantes aumentan con la edad. A la vez, la diferencia entre el promedio que obtienen los seleccionados y los postulantes no seleccionados es significativa, lo que es obvio dado que éste es precisamente el criterio de selección. Por último, se observa que los puntajes de 5° básico se han mantenido casi idénticos en los distintos procesos, en ambos grupos, mientras que los de 8° básico han tenido mayores oscilaciones. En particular, en el año 2003 se observa un aumento de los puntajes promedio, lo que debe atribuirse a que esos postulantes provienen de establecimientos municipales altamente selectivos, junto con un número menor de vacantes abiertas ese año para ese nivel (por lo cual fue necesario usar un punto de corte más exigente que otros años).

Tabla N° 4:

Puntajes promedio en el test de Raven de postulantes no seleccionados y seleccionados
5° básico

Sem-Año	2-2001		2-2002		2-2003		2-2004	
Grupo	P-NoS	P-Sel	P-NoS	P-Sel	P-NoS	P-Sel	P-NoS	P-Sel
Raven	40	50	42	51.5	42	51.5	42	51.5

8° básico

Sem-Año	2-2001		2-2002		2-2003 ⁽¹⁾		2-2004 ⁽²⁾	
Grupo	P-NoS	P-Sel	P-NoS	P-Sel	P-NoS	P-Sel	P-NoS	P-Sel
Raven	46	54	47	55	54	58	47	54

(1) 8° básico y I° medio, sólo municipales Santiago

(2) 7° básico

3. Cobertura y composición del alumnado

La matrícula total en 5° y 8° básico de las comunas originalmente cubiertas por el Programa (La Florida y Puente Alto), era aproximadamente de 14.900 y 11.700 alumnos, respectivamente. Las postulaciones recibidas cada año de 5° básico en esas dos comunas, oscilan entre 354 y 501 alumnos, es decir, entre 2.4 y 3.4% de la matrícula total en ese nivel. En 8° básico, el número de postulaciones recibidas varía entre 2.6 y 3% de la matrícula total.

Considerando que, en promedio, se ha seleccionado al 27.4% de los postulantes, puede afirmarse que el Programa está sirviendo a menos del 1% del alumnado.

Es necesario aclarar que esta cifra de cobertura no puede interpretarse como índice de prevalencia del talento académico en la población, pues no se basa en una muestra significativa de la misma, sino en el grupo de estudiantes postulados por sus profesores.

En la Tabla N° 5 se presenta el número de alumnos que se han matriculado en el Programa, en relación con los que habían sido seleccionados en cada proceso. Se incluye además la evolución de la matrícula total anual durante ese primer período, en el que se alcanzó estado de régimen. En los años subsecuentes ha seguido aumentando la matrícula (al ampliarse el universo de comunas que postulan alumnos, aumentando también el número de seleccionados), llegando a un total aproximado de 800 alumnos el año en curso.

Tabla N° 5: Tasas de matrícula

Año académico	2001	2002	2003	2004	2005
Alumnos selecc.	169	176	224	177	183
Matriculados	168	162	190	165	155
% captación	99.4	92.0	84.8	93.2	84.7
Matrícula total	168	324	484	516	523

En cuanto a la composición del alumnado, se presenta en la Tabla 6 su distribución por sexo y dependencia.

Tabla N° 6: Composición de la matrícula 2005 por sexo y dependencia

	Municipales	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Total
Hombres	220	67	30	317 (60.6%)
Mujeres	134	52	20	206 (39.4%)
Total	354 (67.7%)	119 (22.7%)	50 (9.6%)	523 (100%)

4. Cantidad y calidad de los cursos ofrecidos

A modo de referencia, en la Tabla N° 7 se indica el número de horas pedagógicas que implica un año escolar regular, y las que aporta el PENTA-UC, estas últimas distribuidas en dos semestres y una temporada de verano intensiva.

Tabla N° 7: Horas pedagógicas en el PENTA-UC

	Básica	Media
Media jornada	800	900
Jornada escolar completa	1200	1400
PENTA-UC	400	400

Para evaluar la calidad de los cursos ofrecidos, puede utilizarse como indicador la evaluación que los alumnos hacen de los mismos, al finalizar cada período académico. En la Tabla N° 8 se presenta la evaluación promedio obtenida por los cursos y talleres de cada año académico, expresada en escala de 1 a 100.

Tabla N° 8: Evaluación de los cursos por parte de los alumnos

Año	Curso		Profesor		Ayudante	
	Promedio	Recomienda	Promedio	Recomienda	Promedio	Recomienda
2002	90.7	88.7	92.0	90.3	88.0	86.3
2003	88.8	87.5	90.0	84.8	87.8	82.7
2004	87.9	86.0	89.3	86.5	84.9	81.5
Total	90.3	89.0	90.8	88.4	86.9	83.5

5. Efectividad de los cursos ofrecidos

Al finalizar cada período académico, los docentes emiten un informe individual sobre cada alumno, en el que evalúan el grado de aprendizaje logrado en relación con los objetivos propuestos, según 4 categorías: logrado con excelencia, totalmente logrado, medianamente logrado y escasamente logrado. El análisis de estos informes indica que más del 70% de los alumnos logra “totalmente” los objetivos propuestos, o incluso los supera (“con excelencia”) (ver Tabla N° 9).

Tabla N° 9: Porcentaje de alumnos que logran los objetivos de aprendizaje en distintos grados

Año	Categoría de logro			
	Escasam. Logr.	Medianam. Logr.	Totalmente Logr.	Con excelencia
2002	4.6	22.9	51.6	21.0
2003	3.8	19.1	53.6	23.6
2004	4.5	18.9	52.8	23.8
Total	4.3	20.3	52.7	22.8

6. Extensión a la comunidad: profesores del sistema escolar y padres

A propósito de cada proceso de selección, se invita a un coordinador por establecimiento participante, a un taller de capacitación en identificación de talentos académicos. A su vez, cada uno de estos coordinadores replica el proceso de capacitación al interior de su establecimiento, con los profesores de aula que deben llenar las Pautas de Habilidades para proponer los alumnos que ellos creen deberían postular. Esto significa que, en cada proceso, han participado entre 50 y 90 coordinadores (según el número de establecimientos que decidieron postular alumnos), y cada uno de ellos debe haber capacitado entre 3 y 5 profesores en cada uno de los niveles en que se ha seleccionado alumnos cada año. Obviamente, los coordinadores y profesores participantes cada año pueden –en alguna proporción- ser los mismos que el año anterior. Para hacer una estimación de cobertura, puede

tomarse como ejemplo el último proceso de selección, en el que participaron 93 establecimientos, nominando alumnos en 5° y 7° básico. Asumiendo el escenario más conservador, es decir, suponiendo que todos ellos habían participado ya en algún proceso anterior, el Programa habría afectado ese año a 93 coordinadores y a un número de profesores que podría oscilar entre un mínimo de 279 y un máximo de 930. Así, el PENTA-UC no se limita a prestar un servicio educacional especializado a los alumnos con talentos académicos, sino que además impacta en un número significativo de profesores escolares cada año, poniéndolos en contacto con el tema de la educación de talentos académicos y capacitándolos en su identificación.

El PENTA UC también desarrolla talleres para los padres de los alumnos del Programa, con 3 objetivos principales:

1. Aumentar el conocimiento que tienen padres y madres de alumnos del PENTA-UC, sobre las características y necesidades de niños y jóvenes con talentos académicos.
2. Identificar estrategias, actitudes y conductas que apoyen el desarrollo académico, emocional y social de sus hijos/as.
3. Generar redes de apoyo, facilitando el intercambio y la comunicación entre los padres de los alumnos del PENTA-UC.

Estos talleres han tenido excelente acogida y asistencia y, sorprendentemente por lo nuevo del tema en Chile, las opiniones y aportes de los padres frente a los temas y preguntas que se han trabajado en grupo, resultan altamente coincidentes entre ellos, y también con lo que se sabe del tema. A modo de ejemplo, se incluyen a continuación las respuestas más frecuentes a las preguntas que más se han debatido en los trabajos grupales.

Cuadro 2: Concepciones de los padres de alumnos del PENTA UC sobre el talento

Pregunta	Respuesta más frecuente
Antes de que el colegio lo postulara al PENTA-UC, ¿Ud. se había dado cuenta de que su hijo/a era más capaz, más habiloso o distinto al resto?	<i>Sí, por su mayor capacidad intelectual y deseos de aprender, más inquietos y exigentes, quieren descubrir, son detallistas, más madurez, más despiertos, mayor vocabulario, preguntas y respuestas sorprendentes, más responsables y solidarios.</i>
¿Cuándo se dio cuenta? ¿En qué lo notó?	<i>Desde bebés; antes del colegio ya sabía lo que no le habían enseñado; más rápidos y con intereses diferentes desde el jardín infantil; por la edad en que aprenden a hablar o caminar; son automotivados, autonormados; no se quedan con la primera respuesta.</i>
¿De dónde cree Ud. que este o estos hijos han sacado su talento?	<i>Es innato, viene con la información genética y la herencia del padre y la madre, es un don de Dios, pero es muy importante el medio, el apoyo de los padres, el ambiente social y del hogar</i>

¿Qué ha significado para Ud. ser padre/madre de un hijo con talento? ¿Qué pensamientos, sueños o temores le han surgido en relación a él/ella?	<i>Orgullo, bendición, responsabilidad, desafío. Sueños: que se desarrollen como personas integrales, que lleguen a ser profesionales que presten un servicio al país, que alcancen mayores logros académicos y espirituales. Temores: no disponer de los medios o la preparación para apoyarlos, no poder cumplir sus expectativas, que se agoten prematuramente (que se “fundan”), que se frustren, que ocupen negativamente sus habilidades.</i>
¿Cuáles son las mayores satisfacciones que este hijo/a le ha dado?	<i>Su rendimiento escolar, la oportunidad de compartir con otros padres.</i>
¿Cuáles son los principales problemas que este hijo/a le ha dado?	<i>Nos superan intelectualmente; no se quedan callados, alegan, creen tener siempre la razón, se enojan fácilmente; muchas exigencias y auto-exigencia.</i>
¿Cuáles son los principales problemas, dolores o dificultades que Ud. cree que su hijo/a ha debido enfrentar?	<i>Dificultades de adaptación e integración con sus pares, no poder sentirse iguales; muy sensibles; muchos intereses, incompatibles entre sí; auto-reconocerse y aceptarse en su diferencia</i>

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

1. El camino recorrido

El descubrimiento fundamental: el talento académico existe y podemos identificarlo

“La literatura especializada reconoce que el talento destacado puede encontrarse en todos los grupos humanos, independientemente de sus particularidades culturales, socioeconómicas o de otra índole” (Brali^ć y Romagnoli, 2000). Desde esta convicción, el diseño del PENTA UC siempre se basó en la expectativa de encontrar estudiantes con talentos académicos no sólo en los colegios más privilegiados, sino también entre los más pobres.

Sin embargo, a la vez, sabíamos que el talento, como cualquier otro potencial en el ser humano, es sólo una posibilidad cuya actualización depende fundamentalmente, de las oportunidades para cultivarlo sistemáticamente, en un ambiente que estimule y fomente su desarrollo pleno. Se planteaba, entonces, la inquietud por saber si encontraríamos efectivamente talentos académicos entre niños de 11-12 años o más, cuya escolaridad no ha podido ofrecerles grandes desafíos para estimular su potencial.

Por otra parte, el Programa optó por un sistema de selección que involucra a los profesores escolares en su primera etapa: son ellos los que, luego de alguna capacitación, pre-seleccionan a los estudiantes que ellos consideran más talentosos o de mayor potencial. También aquí se planteaba la duda de si el “ojo” de los profesores sería suficientemente

preciso, o de si serían capaces de desprenderse de la imagen del “alumno modelo” para reconocer al verdaderamente talentoso, que no siempre se ajusta a dicha imagen.

Pues bien, la experiencia recogida nos permite confirmar que nuestra intuición era correcta: entre los postulantes que los profesores pre-seleccionan hay efectivamente un grupo significativo cuyos puntajes en los tests los identifican como talentosos, tanto en los colegios municipales y subvencionados como en los privados.

Naturalmente, es posible que haya alumnos con gran talento que no son detectados por sus profesores, y también es cierto que entre los postulantes hay muchos que no obtienen puntajes destacados en los tests, lo que nos exige seguir perfeccionando nuestro sistema de identificación y selección. Pero lo importante es esto: la experiencia nos ha permitido demostrar que el talento efectivamente se encuentra en todos los medios sociales, y que los profesores son grandes aliados en el proceso de descubrirlos.

¿Qué hemos aprendido sobre la docencia para este tipo de alumnos?

Es cierto que a estos alumnos les interesa más el aprendizaje que al común de los estudiantes, y que tienen capacidad para abordarlo en niveles de dificultad más altos, con mayor complejidad y velocidad. Ello podría hacer pensar que enseñar a estos alumnos es un paraíso para los docentes. Y lo es, en cierto sentido, pero esas mismas características que lo hacen atractivo plantean a la vez desafíos a la docencia que es necesario considerar a la hora de diseñar programas educacionales para este tipo de alumnos. Entre ellos cabe mencionar algunos que se van perfilando de la experiencia acumulada durante estos cuatro años de operación, los que si bien son importantes para cualquier alumno, adquieren especial relevancia con alumnos talentosos.

- ✓ Motivación del alumno: para el desarrollo del talento no basta con un alto potencial intelectual; se necesita que el estudiante pueda aplicarlo en un campo del conocimiento que despierte su curiosidad e interés. Ofrecerles una gama amplia de cursos y temas para que puedan profundizar en las áreas que para ellos son atractivas, contribuye a aumentar su motivación y el entusiasmo por aprender.
- ✓ Motivación del profesor: el perfil del docente apropiado para este tipo de alumnos incluye un acabado dominio académico de un tema, pero no se limita a ello; se necesita que el profesor sienta un verdadero entusiasmo por ese tema y por compartirlo con otros, para que pueda “contagiarlo” a sus alumnos.
- ✓ Relación profesor-alumno: el despliegue de la creatividad y la exploración de lo desconocido requieren de un ambiente que se sienta seguro y que permita al alumno moverse con confianza de que no será juzgado. En este sentido, la relación personal que establece el profesor con el alumno, especialmente en términos de transmitirle respeto y valoración, tomando “en serio” sus preguntas, inquietudes, respuestas y soluciones, es factor esencial para que el alumno no inhiba su curiosidad y se atreva a compartir y dejar aparecer las asociaciones que vienen a su mente.
- ✓ Información veraz, completa y oportuna: los alumnos más cuestionadores y críticos no se contentan con soluciones o respuestas arbitrarias, sino que exigen explicaciones razonables y fundamentadas. En el mismo sentido, valoran un sistema de evaluación que

está al servicio del proceso, como una experiencia de meta-aprendizaje, en la que el error es otra fuente de información y aprendizaje, en lugar de un motivo de castigo.

- ✓ Atender a la diversidad y personalizar la enseñanza: incluso dentro de este grupo de alumnos, hay grandes diferencias en el grado y área en que se expresa el talento, en la velocidad de procesamiento y en el estilo de trabajo y aprendizaje. De allí la importancia de graduar o ajustar el contenido, la dificultad y la velocidad del aprendizaje a las características de cada uno.
- ✓ Estimular actitudes asociadas al aprendizaje: todo desempeño de excelencia requiere pasar por experiencias de fracaso, tedio, desmotivación, y otras similares. Aún más que entre el alumnado promedio, estos alumnos presentan a veces dificultades para superar estas experiencias, por su falta de entrenamiento en enfrentarlas, al presentarles el sistema escolar exigencias que habitualmente están por debajo de sus capacidades. Cobra así especial importancia acompañarlos en el desarrollo de actitudes como la perseverancia, tolerancia frente a la dificultad y el error, etc.

2. El futuro por recorrer

En sus años de funcionamiento, el PENTA-UC ha acumulado enorme cantidad de información y experiencia, que es necesario procesar y analizar, no sólo para mejorar el servicio que presta a sus actuales y futuros alumnos, sino también para generar conocimiento en este tema tan nuevo en el país, y para poder transferir conocimientos y expertise a otras instituciones que puedan replicar iniciativas similares. Si sólo se buscara atender al 10% de la población que cursa entre 6° básico y 4° medio en Chile, estaríamos hablando de alrededor de 150.000 niños y jóvenes. Ello exige la concertación de esfuerzos de muchas personas e instituciones para lograr la cobertura necesaria.

En estos años se ha iniciado en el país una educación explícitamente orientada a estudiantes con talentos académicos, con una excelente recepción de parte de ellos mismos, sus padres y profesores en general. Se ha iniciado también la formación de recursos humanos especializados en el tema. Se ha dado comienzo a una línea de investigaciones relacionadas con la identificación y educación de este tipo de alumnos. Se han dado también los primeros pasos para transferir la experiencia y replicarla en otras regiones del país.

Además de generalizar y consolidar los avances mencionados, queda una gran tarea pendiente: incorporar la educación de talentos a las políticas sectoriales y a la agenda pública nacional, de manera que en los esfuerzos por la equidad queden también incluidos aquéllos que por sus mayores capacidades muchas veces se ven excluidos y discriminados, a pesar de residir en ellos un enorme potencial de riqueza.

REFERENCIAS

- Brali, S. & Romagnoli, C. (2000). Niños y jóvenes con talentos: Una educación de calidad para todos. Santiago: Dolmen.
- Brickman, W. W. (1979). Educational provisions for the gifted and talented in other countries. En A. H. Passow (ed.), The gifted and the talented: their education and development (pp. 308-329). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Elder, R. (1999). Procedimientos de Selección y Beneficios de los Programas Breves de Enriquecimiento y de las Búsquedas de Talentos. Ponencia presentada al Seminario Internacional “La Educación de alumnos con talentos académicos destacados”, organizado por Fundación Andes en junio de 1999, Santiago, Chile.
- Feldhusen, J. F., Hoover, S. M. y Sayler, M. F. (1990). Identification of gifted students at the secondary level. Monroe, New York: Trillium.
- Gagné, F. (1993). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.
- Gagné, F. (2000). Un modelo diferenciador de dotación y talento. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Niños y Jóvenes con Talentos Académicos: Un nuevo desafío para la educación en Chile”. Santiago, Fundación Andes – P. Universidad Católica de Chile.
- Kulik, J. A. y Kulik, C. C. (1997). Ability Grouping. En N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), Handbook of Gifted Education (pp. 230-242). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).
- Marland, S. P., Jr. (1971). Education of the gifted and talented (2 vols.). Washington DC: U. S. Government Printing Office.
- Olszewski-Kubilius, P. (1997). Special Summer and Saturday Programs for Gifted Students. En N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), Handbook of Gifted Education (pp. 180-188). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).
- Passow, A. H. (1993). National/State Policies Regarding Education of the Gifted. En K. A. Heller, F. J. Mnks y A. H. Passow (eds.), International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent (pp. 29-46). Oxford: Pergamon Press.
- Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (1991). Manual for Raven’s Progressive Matrices and Vocabulary Scales. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (1996). Test de Matrices Progresivas: Escalas Coloreada, General y Avanzada. Buenos Aires: Paids.
- Renzulli, J. S., Smith, L., White, A., Callahan, C. y Hartman, R. (1976). Scales for rating the behavioral characteristics of superior students. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Rogers, K. B. (1991). The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner. Research-Based Decision Making Series. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Schiever, S. W. y Maker, C. J. (1997). Enrichment and Acceleration: An Overview and New Directions. En N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), Handbook of Gifted Education (pp. 113-125). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).
- Tannenbaum, A. J. (1993). History of Giftedness and “Gifted Education” in World Perspective. En K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (eds.), International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent (pp. 3-27). Oxford: Pergamon Press.
- UNESCO (1992). Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.
- Van Tassel-Baska, J. (1993). Comprehensive curriculum planning for gifted learners. Boston: Allyn and Bacon.