





Recibido: 22/06/2023 | Aprobado: 11/09/2023

## **Estudiantes con talento académico en el territorio rural: ¿suficientemente visibilizados? (Original).**

**Students with Academic Talent in the Rural Territory: properly visible? (Original).**

Helga Gudenschwager Gruebler. *Psychology. Master of Arts in Educational Psychology. Directora Programa Educacional para Niñas, Niños y Jóvenes con Talento Académico, Universidad de La Frontera. Temuco, Chile.* [[helga.gudenschwager@ufrontera.cl](mailto:helga.gudenschwager@ufrontera.cl)] .

Rocío Maturana Ahumada. *Psicóloga. Magíster en Psicología. Subdirectora Programa Educacional para Niñas, Niños y Jóvenes con Talento Académico, Universidad de La Frontera. Temuco, Chile.* [[rocio.maturana@ufrontera.cl](mailto:rocio.maturana@ufrontera.cl)] .

Yerko Cerda Schulz. *Biotecnólogo. Coordinador Pedagógico Programa Educacional para Niñas, Niños y Jóvenes con Talento Académico, Universidad de La Frontera. Temuco, Chile.* [[yerko.cerda@ufrontera.cl](mailto:yerko.cerda@ufrontera.cl)] .

### **Resumen**

Existen aún escasas publicaciones respecto a las altas capacidades y desarrollo del talento en niños y niñas en el territorio rural. Considerando que el talento emerge en la medida que las necesidades educativas y socio-afectivas son reconocidas y atendidas, los procesos de desarrollo adecuadamente mediados por catalizadores ambientales positivos y la motivación y voluntad por perfeccionar las capacidades, surge la necesidad de realizar un estudio para conocer las características que presentan los estudiantes rurales con altas capacidades que participan en un programa de enriquecimiento educativo ejecutado en una universidad, así como sus diferencias con los estudiantes urbanos. Este estudio descriptivo y de carácter exploratorio muestra que no se observan diferencias significativas entre los estudiantes urbanos y rurales respecto a su motivación de logro, motivación intrínseca, asistencia al programa, ni logros de aprendizaje en el periodo de pandemia. Son las condiciones de inequidad, como las desventajas económicas,



geográficas y sociales (como la conectividad) las que inciden en la mayor deserción de la población rural, en relación a los estudiantes urbanos durante la pandemia. Los resultados permiten tensionar los estereotipos sobre escolares con talento en el territorio rural, del mismo modo, invitan a visibilizar las inequidades educativas y a promover políticas que ayuden a prevenirlas.

**Palabras clave:** educación rural; educación de altas capacidades; talento; equidad educativa

### **Abstract**

There are still few publications regarding gifted education and talent development in boys and girls in rural areas. Considering that talent emerges to the extent that educational and socio-affective needs are recognized and met, development processes adequately mediated by positive environmental catalysts, the person shows motivation and willingness to improve skills, the need arises to carry out a study to learn about the characteristics of gifted rural students who participate in an enrichment program, as well as their differences from urban students. This descriptive and exploratory study shows no significant differences between urban and rural students in motivation, attendance, or learning achievements in the pandemic period. The conditions of inequality, such as economic, geographical and social disadvantages (such as connectivity) affect the higher dropout rate of the rural population, in relation to urban students. The results allow stressing the stereotypes about talented schoolchildren, and invite to make visible the educational inequities and to promote policies that help to prevent them.

**Keywords:** rural education; gifted education; talented; educational equity

### **Introducción**

A lo largo de los últimos años las políticas educativas chilenas han estado orientadas a lograr una educación con mayor calidad y equidad, donde los procesos educativos, su



complejidad, multicausalidad y multidimensionalidad, desafían éticamente a los educadores (Casassus, 2003), tanto en el territorio rural como en el urbano. Se vuelve imperativo responder a la diversidad del estudiantado considerando sus necesidades educativas, características sociales y particularidades culturales.

La educación rural reclama reconocimiento no solo de su especificidad pedagógica (por ejemplo, el multigrado o la integración curricular) sino de su diversidad interna, visible en su complejidad individual, social, cultural, lingüística y territorial (Williamson & Gudenschwager, 2021). Por ejemplo, una escuela rural indígena, del altiplano aymara y con tres alumnos, es muy diferente en su pedagogía, cultura original y proyectos de vida de otra escuela del valle central de cincuenta estudiantes, con toda su historia de cultura agraria, de habla castellana y del mapuzungun y religión cristiana. En el escenario de la escuela rural, de por sí diverso y complejo, se desarrollan y educan niños y niñas “tallados” por la interacción dinámica de sus capacidades naturales e individuales, las propias estrategias adaptativas, las fuerzas del contexto y la mediación sociocultural (Dai, 2017), en un espacio y tiempo educativo que desafía a los profesores.

Esta diversidad educativa incluye a niños, niñas y adolescentes con desempeños destacados, capacidades, características, necesidades e intereses singulares: estudiantes con talento académico potencial o manifiesto. Comprender su realidad y generar diseños educativos pertinentes es una condición necesaria para que todos puedan ejercer el derecho pleno a su educación.

### *Diversidad y talento*

Si bien no existe una única definición de talento académico, ni un único modelo explicativo, las posturas contemporáneas consideran las destacadas aptitudes, habilidades



superiores o capacidades superiores o tipo de procesamiento, desempeño o producción sobresaliente en el ámbito académico, siempre en relación a su grupo de pares, así como la influencia del ambiente o contexto. Mientras algunos autores explican el talento como una cualidad emergente de factores ambientales y personales (Renzulli et al., 2021), otros se refieren a la necesidad de catalizadores ambientales positivos para que el alto potencial dé lugar a competencias excepcionales (Gagné, 2018), y plantean que las altas capacidades se expresan y deben ser evaluadas resolviendo problemas reales o creando productos auténticos del contexto (Gardner, 2016). En la teoría de complejidad evolutiva, Dai (2017) refiere cómo las presiones ambientales empujan el desarrollo del talento (oportunidades y desafíos) y los recursos, herramientas y valores socioculturales median para que las personas alcancen un desarrollo óptimo y conductas adaptativas máximas (desempeños destacados y productos creativos). Las definiciones y modelos contemporáneos concuerdan en reconocer, algunos más que otros, por cierto, la relevancia del contexto o ambiente.

Las personas con talento, quienes representarían aproximadamente el 10% de la población, presentan habilidades o capacidades excepcionales en una área o dimensión, como la académica, en comparación con personas de similar edad, experiencia o medio ambiente (Bralic & Romagnoli, 2000). Sin embargo, no siempre son identificados debido a las limitaciones de los instrumentos, fuentes de información o procedimientos para reconocer este potencial en poblaciones minoritarias, clases desfavorecidas o diversas culturalmente (Donate & Borges, 2018), o debido a prejuicios sobre ellos.

Para efectos de este artículo se utilizará la definición de alta capacidad, o potencial de talento académico de Armasu et al. (2020, citado en Alta UaCh, 2020), entendida como



las capacidades o aptitudes intelectuales sobresalientes se expresan de manera natural y puede ser desarrolladas y desplegadas como talento académico manifiesto a través de desempeños sobresalientes, en diversas disciplinas académicas y en productos creativos, en la medida que: las necesidades educativas y socio-afectivas de la persona sean reconocidas y atendidas, sus procesos de desarrollo sean adecuadamente mediados por catalizadores ambientales positivos y la persona utilice sus capacidades y manejo de objetivos para ello.

La literatura reconoce en las personas con talento académico una destacada gestión de la memoria y capacidades verbales y lógico-matemáticas por sobre su grupo de referencia (Martínez & Guirado, 2012). La precocidad, intensidad y complejidad intelectual, alta velocidad de aprendizaje, elevada concentración, sensibilidad aumentada, sobre excitabilidad, perfeccionismo y desarrollo asincrónico, son parte de las características observadas en ellos (Wood & Peterson, 2018). Según García-Cepero y Proestakis (2010) “El desarrollo del talento es un problema pedagógico, y no meramente psicológico, que surge del desajuste entre las necesidades de nuestros estudiantes y los servicios que ofrecemos en la escuela” (p. 45).

La emergencia del talento implica pensar en procesos evolutivos de interacción dinámica entre sujetos -abiertos, cambiantes y adaptativos- y su entorno, y no en características individuales predeterminadas biológicamente que reciben -unidireccionalmente- la influencia del contexto (Dai, 2017). El desarrollo del talento académico no se aborda en este artículo como producto de la meritocracia, una ventaja genética o como justificación de las desigualdades de las sociedades modernas entre clases sociales o de algunas rentas abultadas, sino como derecho humano fundamental para el desarrollo pleno de la personalidad.



Esta postura involucra responder a las necesidades educativas de todos, desde una mirada de justicia, reconocimiento de las diversidades e identidades, de inclusión educativa y social (Armijo-Cabrera, 2018). El talento académico debe ser reconocido como un constructo y no como una categoría ilusoria o imaginaria (Auces, 2019), uno que reúne características, conductas adaptativas e intereses particulares de personas que se desarrollan en un contexto y gracias a este.

Sobre las altas capacidades y el talento académico existen una serie de mitos y prejuicios. Entre ellos, estereotipos asociados al género, clase social y cultura (Martínez & Guirado 2012). Sobre el territorio rural y sus habitantes también existen estereotipos y prejuicios que deben ser combatidos para no limitar la identificación y atención educativa de los estudiantes con talento potencial o manifiesto (Williamson & Gudenschwager, 2021).

El que los estudiantes con capacidades sobresalientes no sean identificados o potenciados por el sistema escolar o en las escuelas, implica negar o excluir el derecho individual al reconocimiento particular de las competencias cognitivas y socio-afectivas, memorias individuales y comunitarias, capacidades de comunicarse en la lengua y cultura local.

#### *Atención educativa a estudiantes con talento*

En Chile se está dando atención educativa a escolares urbanos y rurales con altas capacidades y talento académico, potencial o manifiesto, a través de iniciativas especializadas asentadas en siete universidades, que ofrecen servicios complementarios a la educación regular, al tiempo que buscan evitar la segregación social. Estos proyectos son reconocidos, patrocinados y apoyados financieramente desde el año 2007 por el Ministerio de Educación de Chile (2010) y por los municipios o corporaciones municipales.

Una de estas iniciativas es el Programa Educativo para Niñas, Niños y Jóvenes con Talentos Académicos de la Universidad de La Frontera (PROENTA-UFRO), creado el año 2004,



en el sur de Chile. Este programa promueve una educación pública de calidad, la sustentabilidad ambiental y la equidad de género a través de respuestas educativas de enriquecimiento extraescolar y extracurricular dirigidas anualmente a más de 350 niños y niñas que viven en territorio urbano y rural en la región de La Araucanía.

El programa aporta la formación integral de los y las escolares, de 10 a 18 años de edad, con altas capacidades, bajo el currículo de enriquecimiento de Renzulli et al. (2021). Su proceso de admisión procura garantizar que niños y niñas sean igualmente identificados, nominados y seleccionados, utilizando instrumentos libres de sesgos de género y de tipo cultural.

PROENTA-UFRO mantiene una oferta de cursos y talleres - diversa, desafiante y de libre elección - organizada por grado escolar, área del conocimiento (ciencias exactas, biociencias, ciencias sociales y humanidades) y área de competencia (ciencia y tecnología, liderazgo y creatividad, desarrollo personal y bienestar). Además ofrece acompañamiento psicológico y orientación vocacional a sus estudiantes, así como entrevistas con las familias y talleres de habilidades parentales y perfeccionamiento de los y las docentes (Gudenschwager, 2023).

Si bien las actividades se desarrollan usualmente en las aulas de la Universidad de La Frontera los fines de semana, durante el periodo de pandemia (2020-2021) estas se realizaron de manera remota.

Como iniciativa de vinculación con el medio y responsabilidad social en el contexto académico y disciplinario, inserta en un ethos universitario, es un desafío institucional para este programa integrar políticas y lineamientos que consideren la variable intercultural y del territorio.

Para toda iniciativa educativa, debiese ser fundamental conocer las características y necesidades de sus estudiantes, incluidos los con altas capacidades, urbanos y rurales, para así



brindar una educación pertinente que promueva el desarrollo de cada niño, niña y adolescente integral e individualizadamente, y como parte de un colectivo.

### *Desarrollo del talento y territorio rural*

La literatura internacional sobre altas capacidades cognitivas y desarrollo del talento académico en el territorio rural es muy escasa (Azano et al., 2017), con estudios realizados en Estados Unidos, Nueva Zelanda y Australia fundamentalmente.

En Chile existen 3 401 establecimientos rurales, con aproximadamente 280 mil estudiantes (MINEDUC, 2018). En la Región de La Araucanía existen 1 006 escuelas rurales con una población estudiantil aproximada de 33 966 estudiantes (MINEDUC, 2022). La educación rural en esta región se caracteriza por la variedad de paisajes y economías, la vulnerabilidad socio-económica de las familias y la educación multigrado, la mayoría de las veces unidocente (Díaz et al. 2016).

Las familias más pobres, que residen en áreas rurales, pueden ser las más desaventajadas en oportunidades; por ello, desde el Estado se deben realizar esfuerzos para que niños y niñas de diversos territorios accedan a iniciativas educativas enriquecidas y emerjan así sus talentos. Esto, reconociendo que el medio rural “es un espacio donde confluyen riqueza y pobreza de manera dramática” (Auces, 2019, p. 79) combinando una rica calidad cultural de vida y una vasta gama de conocimientos con precarios ingresos económicos.

Los investigadores reclaman profundizar en conocimiento contextualizado y la necesidad de romper con los estereotipos del escolar talentoso y rural, evitando la generalización al atender los diversos territorios rurales, luchando contra la subrepresentación de escolares rurales en los procesos de identificación de las altas capacidades y talento, y prestando mayor atención al docente en aulas que trabajan con programas especializados (Azano et al., 2017). Por otra parte,





considerar temáticas o enfoques territorialmente situados sigue siendo un desafío. Por ejemplo, de los 119 cursos y talleres impartidos por el programa PROENTA en el periodo de pandemia (2020-2021) sólo dos declararon, explícitamente en su programación, el abordaje de temáticas y enfoques de índole rural y/o cultural de pueblos originarios.

En ese contexto y en la perspectiva de contribuir a un debate educacional y pedagógico, respecto de este grupo particular de estudiantes que ha sido históricamente invisibilizado bajo una noción de “estudiante promedio o típico”, este estudio- exploratorio, descriptivo y contextual- tiene por objetivo describir las características de los estudiantes rurales con altas capacidades que participan en un programa de enriquecimiento educativo extraescolar y extracurricular de la región de La Araucanía en Chile y compararlos con sus pares urbanos en las variables motivación, asistencia al programa y logros de aprendizaje. El estudio fue realizado con la colaboración de la Línea de Educación Rural del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera.

## **Materiales y métodos**

Estudio exploratorio, descriptivo y cuantitativo referido a 52 niños y niñas integrantes de un programa de enriquecimiento educativo, extraescolar y extracurricular asentado en una universidad pública y estatal de Chile (PROENTA-UFRO). Los participantes fueron identificados previamente por sus profesores como estudiantes con un perfil psicoeducativo de altas capacidades (requisito para participar en el programa), estudiar en una escuela o liceo público y residir en el territorio rural. Para efectos de este estudio se entenderá estudiante rural, como aquel o aquella que reporta vivir en el campo, indicando camino o ruta, kilómetro, parcela o comunidad para su lugar de residencia (en todos los casos a más de 65 km de la universidad, excluyéndose pequeñas ciudades o pueblos con viviendas numeradas correlativamente).



Con muestreo intencionado, la información fue extraída de la base de datos de PROENTA UFRO, resguardando el anonimato. Refiere a variables sociodemográficas, motivación, resultados de logro y resultados de asistencia de la totalidad de los estudiantes rurales del programa. Toda la información personal fue autorizada por los interlocutores a través del consentimiento informado.

La primera fuente de información sobre las variables de tipo sociodemográficas fueron los padres y/o apoderados, quienes completaron un cuestionario de diseño *ad-hoc*, de respuesta cerrada, sobre: lugar de residencia, comuna y establecimiento educacional, género y edad del estudiante, adscripción a pueblo originario, adulto responsable, religión e ingreso familiar basado en indicadores nacionales del Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile.

La variable motivación fue medida con el Test EMONIS (Hetz, 2009), instrumento de lápiz y papel, en español, validado para ser utilizado en niños de enseñanza básica. Evalúa motivación de logro, amotivación, motivación intrínseca y motivación por experiencias excepcionales, respondido individualmente como parte de la admisión al programa. Para la variable asistencia a clases se consideró el promedio individual de asistencia on-line durante 26 semanas del año 2021.

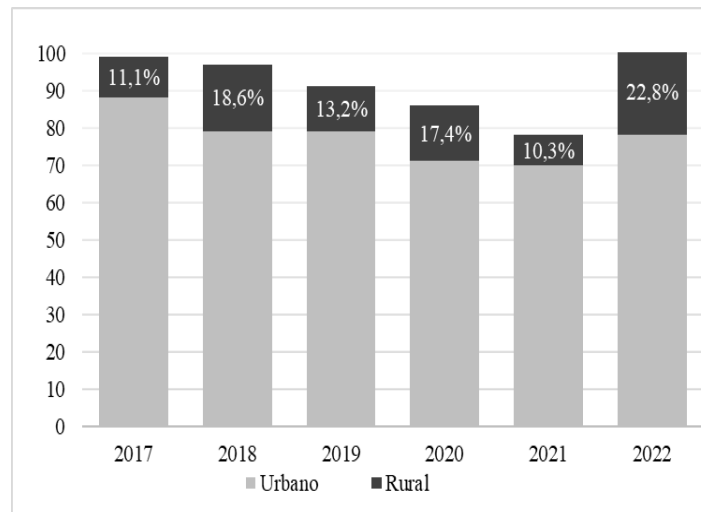
Para la variable logros de aprendizaje se utilizó el promedio de los objetivos de aprendizaje alcanzados por estudiante en la totalidad de los cursos y talleres cursados (en base a informes de los docentes). Para cada variable se calculó el porcentaje de frecuencia de las respuestas frente a las alternativas disponibles. Los resultados se analizaron para describir al grupo rural (n =52) y los grupos urbanos (n =242) y rurales por separado, para luego compararlos, obteniéndose porcentajes, promedios y frecuencias.

## **Análisis y discusión de resultados**



### *Variables sociodemográficas*

La muestra de estudiantes rurales del programa (n=52) representa el 22,8% de la matrícula total del año 2022, el más alto de los últimos 6 años (Figura 1).



**Figura 1. Procedencia urbana/rural (frecuencia), según año de ingreso a PROENTA-UFRO.**

Entre los estudiantes que viven en el territorio rural predomina el género femenino, con un 61% (Figura 2) y edades entre los 11 a 16 años. La mayoría vive y estudia en la misma comuna, sin embargo 23% de ellos se traslada diariamente en bus desde su comuna de residencia para asistir a su establecimiento educacional en otra localidad (Figura 3).



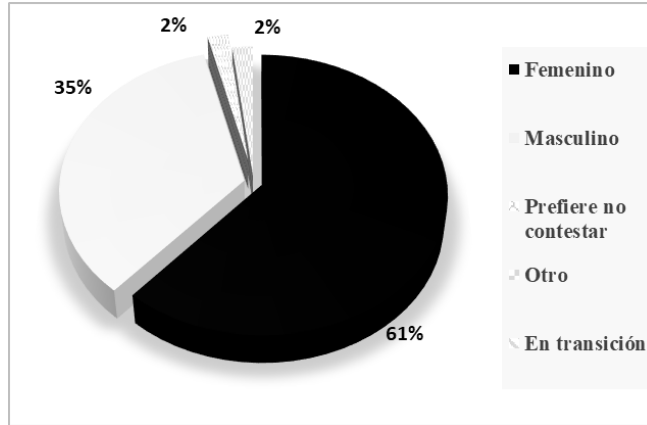


Figura 2. Distribución según género de identificación de estudiantes procedentes de territorio rural.

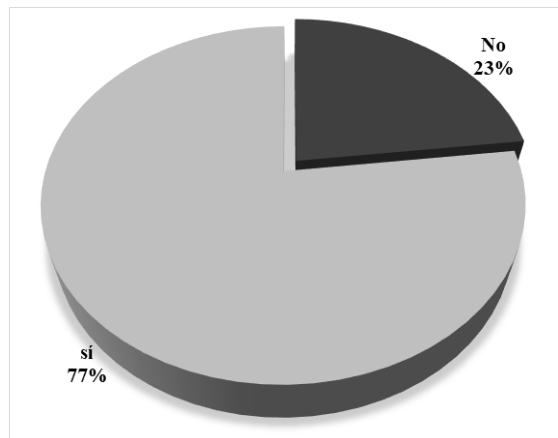
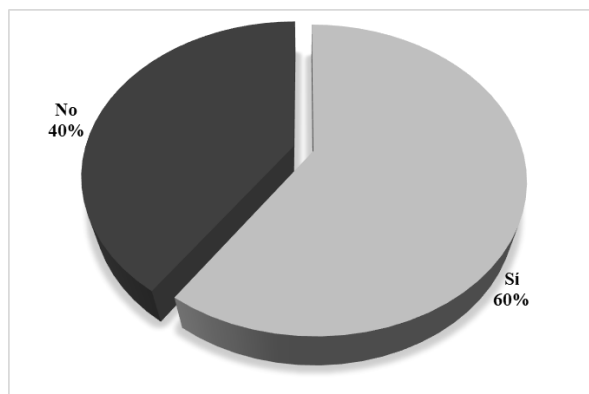


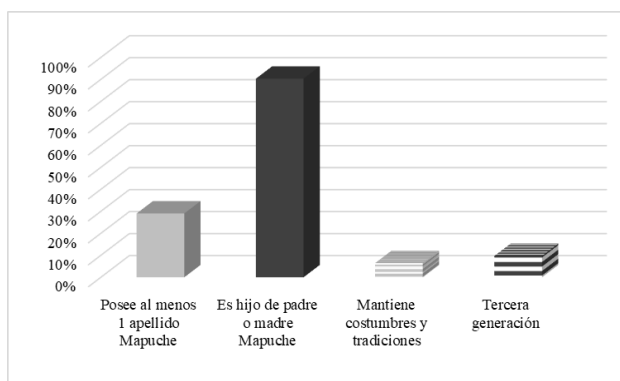
Figura 2. Coincidencia entre la comuna de residencia y la comuna del establecimiento educacional.

Un 60% de los estudiantes rurales manifiesta adscripción a un pueblo originario, donde el 90% explica su autodenominación por ser hijo/a de padre o madre mapuche (Figuras 4 y 5). En cuanto a los cuidados, un 63% de los estudiantes rurales está a cargo de ambos padres, mientras que casi un tercio de ellos está exclusivamente a cargo de su madre o padre y un 31% solo con la madre.





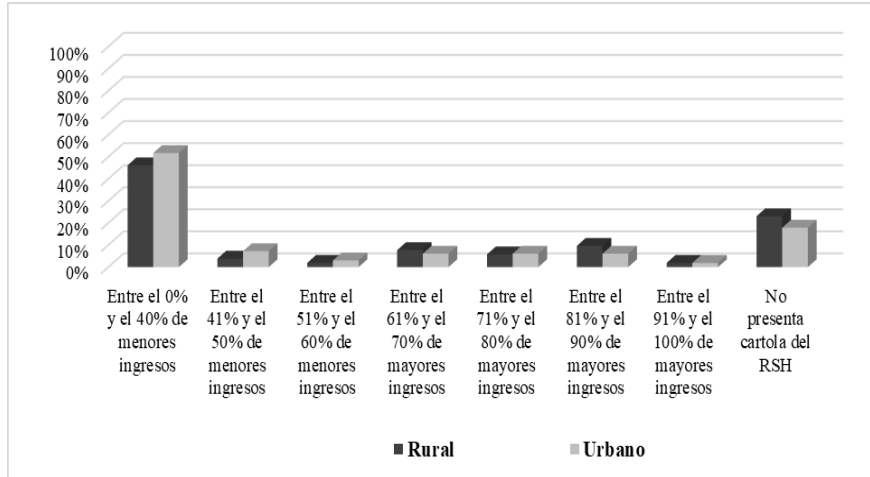
**Figura 4. Adscripción a Pueblo Originario.**



**Figura 5. Razones para adscribirse a Pueblo Originario Mapuche (n=33).**

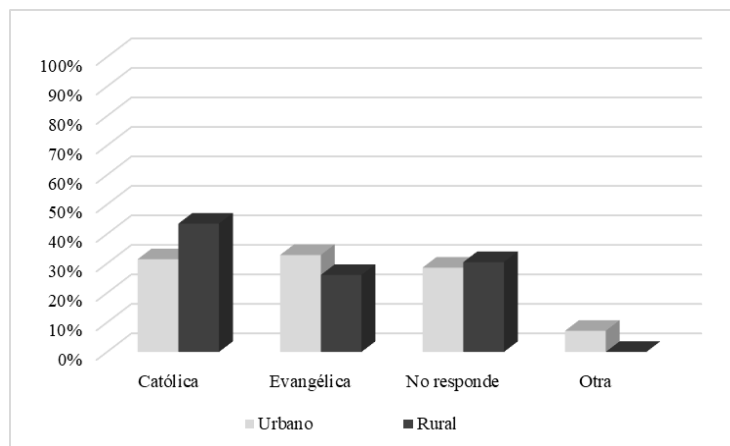
Con respecto a la variable ingresos económicos, la mayoría de las familias del programa (urbanas y rurales) se encuentra en la categoría “Su hogar está calificado entre el 0 y el 40% de menores ingresos o mayor vulnerabilidad” (Figura 6).





**Figura 6. Ingreso total del grupo familiar, según categorías del Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile.**

Respecto a la variable religión, el mayor porcentaje de estudiantes rurales reporta ser católico/a (43,5%), seguidos por los evangélicos (21%). Ver Figura 7.



**Figura 7. Religión del estudiante.**



## **Motivación**

En la variable motivación, es posible establecer la hipótesis: no existen diferencias en cuanto a motivación, según variable de procedencia de quienes conforman la muestra estudiada, sea esta urbano (n =52) o rural (n =242).

Respecto de los resultados observados entre los grupos rurales y urbanos en las escalas de motivación de logro, amotivación y motivación intrínseca: el 100% de los estudiantes de procedencia rural y el 98,6% de los estudiantes de procedencia urbana puntúa alto en motivación de logro; en la escala de amotivación, el 93,8% de los estudiantes rurales y el 87,1% de los urbanos presentan un bajo puntaje y en la escala de motivación intrínseca, ambos grupos concentran sus puntajes en la categoría alto, lo que equivale al 90,6% en el grupo rural, y al 80,6% en estudiantes urbanos. Por último, en la escala de motivación por realidades excepcionales se observan diferencias entre ambos grupos.

Cerca de la mitad (43,8%) de los estudiantes rurales se sitúa en la categoría bajo. Por otro parte, el 46% de los estudiantes urbanos se ubica en la categoría medio (Figuras 8 y 9). La diferencia observada podría ser entendida como un menor interés, por parte de los estudiantes rurales, por conocer o comprender realidades no convencionales en las que se requiere de exploración y creatividad (Hetz, 2009), o ser fruto de la proximidad con los temas y relevancia de los ítems que esta escala contiene.



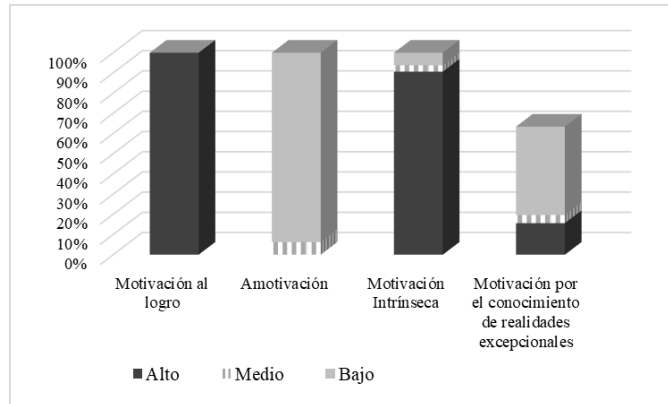


Figura 8. Motivación en estudiantes con procedencia rural.

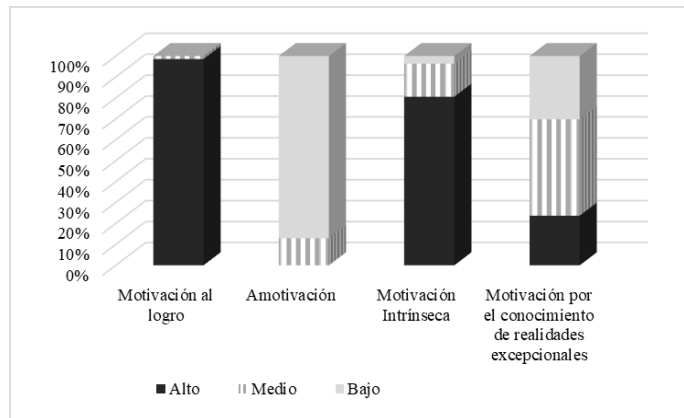


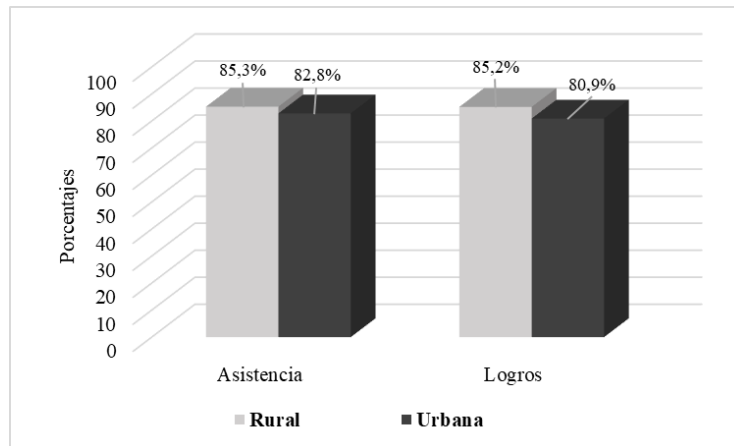
Figura 9. Motivación en estudiantes con procedencia urbana.

### Asistencia y logros de aprendizaje

Una vez en el programa, y respecto al año académico 2021, la asistencia promedio a clases on-line de los estudiantes rurales fue de un 85,3%, siendo similar a la de los estudiantes urbanos (82,8%). Respecto a la variable logros de aprendizaje, los estudiantes rurales cumplen con un 85,2% de los aprendizajes esperados, mientras los urbanos con un 80,9% (Figura 10).







**Figura 10. Promedios de asistencia y logros de estudiantes.**

Los estudiantes del territorio rural (ingreso 2018- 2019) que no continúan en el programa luego de dos años, muestran un abandono del 41% durante el periodo de pandemia. En tanto, la generación de ingreso 2020- 2021 tuvo un abandono de un 20%, sin pandemia. Los motivos de no continuidad informados son: cansancio, dificultades de conectividad durante la pandemia, problemas de desplazamiento desde el campo (especialmente en invierno) y deber apoyar en labores agrícolas para la subsistencia familiar.

Los resultados presentados muestran que la condición de ruralidad no es un obstáculo para que los escolares puedan participar en un programa de enriquecimiento para el desarrollo del talento de carácter extraescolar y extracurricular, así lo demuestra su participación en la iniciativa PROENTA-UFRO. Gracias al creciente interés de las escuelas rurales y de sus familias de dar nuevas oportunidades de desarrollo a los niños y niñas, y la disponibilidad de recursos integrados por parte de la educación pública (MINEDUC, Municipalidades, Servicio Local de Educación y recursos de la Subvención Escolar Preferencial), el ecosistema educativo hace sostenible que el 22% de la matrícula en el programa corresponda a estudiantes del territorio



rural, cifra cercana a la realidad de la región de La Araucanía con una distribución poblacional de 32% de habitantes rurales.

El que los estudiantes rurales que actualmente participan en el programa sean principalmente mujeres (61%), y casi dos tercios se autoidentifican como parte de un pueblo originario, en este caso Mapuche (60%), enmarca parte de su contexto de desarrollo, con elementos propios de esta cultura en la crianza, donde además el 90% indica que su madre o padre se adscribe a este pueblo. En este sentido, los profesores del territorio rural no mostraron preferencias por los varones o hacia los estudiantes chilenos no mapuche al momento de identificar y nominar a sus estudiantes para ser parte del programa. Las capacidades de las mujeres y de los estudiantes de este pueblo originario, fueron reconocidas y visibilizadas, ello muestra que estos maestros no se adhieren al mito de que las altas capacidades son exclusivas de un género o etnia particular (Guirado, 2015).

Las interacción de hallazgos como bajo nivel de ingreso familiar, madre jefa de hogar (en un tercio de los casos), predominancia de niñas y alta adscripción a un pueblo originario, debieran ser considerados en los distintos procesos y momentos de la identificación y formación educativa que se ofrece en el programa: admisión, contenidos enriquecidos, metodologías, evaluación y acciones de acompañamiento psicoeducativo con las familias; considerando una retroalimentación bidireccional que equilibre tanto los servicios que se ofrecen, como los conocimientos y necesidades específicas de sus estudiantes, desde un punto de vista territorial y sociopolítico.

Por ejemplo, y considerando que la cultura mapuche representa una cosmovisión particular basada en el equilibrio de las fuerzas de la naturaleza y en su guía espiritual, si no fuese visibilizado este valioso conocimiento de los estudiantes e incorporado en las aulas, se



estaría negando su aporte, en cuestiones como la crisis climática, económica o sociopolítica; y con ello se perdería la posibilidad de que distintos saberes converjan (Williamson & Gudenschwager, 2021).

No basta con estudiar cada elemento por separado (persona rural, territorio físico rural, cultura rural, familia rural), pues es necesario conocer los procesos de interacción dinámicos entre ellos, y de estos con el niño o niña con talento potencial en desarrollo (Dai, 2017), para así evitar la presencia de un currículum monocultural descontextualizado, que obstaculice la formación de estudiantes mapuche, su identidad y su cultura (Beltrán & Pérez, 2018).

La existencia de menores recursos económicos, la mono parentalidad y el deber viajar largas distancias para asistir a la escuela, no han sido impedimentos, en el corto plazo, para participar en la escolaridad formal y asistir al programa de enriquecimiento en la ciudad, obteniendo sobre todo altos niveles de desempeño, motivación y compromiso; sin embargo pudiesen constituir factores de impacto en las cifras de abandono detectadas en este estudio durante el periodo de pandemia (aun cuando no era necesario viajar para ir a clases).

El alto porcentaje de familias, de este estudio, que se encuentran entre el 40% más pobre del país, unido al hecho que un tercio de los niños y niñas está a cargo de un solo progenitor y que también un tercio debe cambiar de comuna para asistir a clases en su escuela o liceo (bus rural diariamente o condición de internado) son aspectos en los que hay que detenerse para observar en su interdependencia (Dai, 2017) para que no actúen como catalizadores negativos para el desarrollo (Gagné, 2018).

Cuando se observa que tanto los estudiantes rurales como los urbanos presentan, en promedio, una alta motivación de logro (100% y 98,6%), alta motivación intrínseca por el aprendizaje (90,6% y 80,6%), baja amotivación (93,8% y 87,1%), alta asistencia a clases (85,3%



y 82,8%) y altos logros de aprendizaje (85,2% y 80,9%), queda en evidencia que, en el grupo estudiado, estas no son variables diferenciadoras por territorio. Dicho esto, es posible indicar que los estudiantes del territorio rural estudiados se encuentran tan comprometidos y capacitados con aprender, asistir y rendir bien como los estudiantes del territorio urbano.

Los resultados muestran que en el periodo de pandemia (2020-2021) se produjo un incremento de deserciones de estudiantes rurales en el programa. Es recomendable profundizar en este hallazgo, comparándolo con la realidad de iniciativas similares, para conocer el impacto de la pandemia en aspectos personales como la persistencia, conciencia y voluntad (Gagné, 2018), y la fuerza del impacto de aspectos contextuales y socioeconómicos como la conectividad a internet, disponibilidad de computadoras, recarga de celular para datos móviles, entre otros. La crisis global por COVID 19, desafió las habilidades de innovación y excelencia y como plantean Azoulay y Jones (2020), presumiblemente pondrán como desafío público, el desarrollo de talentos.

Considerando que el desarrollo del talento, constructo multidimensional y complejo, en Chile ha sido pensado predominantemente desde lo urbano, es relevante cuestionar cómo se está incorporando, de manera intencionada, la realidad sociodemográfica de las familias del territorio rural, así como los elementos culturales, saberes y necesidades territoriales en la educación extraescolar y extracurricular. Así también, es imperativo identificar y derribar los prejuicios sobre los estudiantes rurales con talento académico.

## **Conclusiones**

1. Si se considera que la emergencia del talento implica pensar en procesos evolutivos de interacción dinámica entre sujetos y su entorno, conocer más sobre las características de los estudiantes del territorio rural, su contexto y su participación en un programa especial para



el desarrollo del talento, permite tensionar o romper ciertos estereotipos de un tema escasamente estudiado.

2. Los estudiantes rurales con talento están siendo visibilizados e identificados desde su territorio, por sus profesores, por sus particularidades, características y necesidades, y no se diferencian, en términos de motivación, resultados de aprendizaje o asistencia a clases aun programa de enriquecimiento educativo extra-escolar de sus pares urbanos igualmente talentosos.
3. Existe la posibilidad real de que tanto los estudiantes de escuelas y liceos, como el programa de enriquecimiento, se nutran mutuamente y enriquezcan si son visibilizados y valorados en su diversidad, sin negar a la sociedad la posibilidad de contar, a futuro, con sujetos sociales de pueblos originarios, de la educación rural, que formen parte de las direcciones y liderazgos de la sociedad, generando y difundiendo conocimiento científico, artístico y humanista.
4. Es imprescindible continuar estudiando la interacción de los procesos evolutivos y contextuales para la emergencia y desarrollo pleno de las personas con desempeños talentosos en el territorio rural.



## Referencias bibliográficas

- Alta UACH. (13 de noviembre, 2020). *¿Qué son las altas capacidades?* <https://alta-uach.cl/2020/11/que-son-las-altas-capacidades>.
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 151-176. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.17>
- Auces, M. R. (2019). *Narrativas e historias del medio rural: Procesos de Inclusión y Formación Docente*. Qartuppi.
- Azano, A., Callahan, C., Brodersen, A., & Caughey, M. (2017). Responding to the challenges of gifted education in rural communities. *Global Education Review*, 4(1), 62-77.
- Azoulay, P., & Jones, B. (2020). Beat COVID-19 through innovation. *Science*, 368(6491), 553-554. <https://doi.org/10.1126/science.abc5792>
- Beltrán, J., & Pérez, S. (2018). Factores que dificultan la relación educativa entre la educación escolar y el saber y conocimiento mapuche. *Diálogo Andino*, (57), 9-20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300009>
- Bralic, S., & Romagnoli, C. (2000). *Niños y jóvenes con talentos. Una educación de calidad para todos*. Dolmen Ediciones.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Lom Ediciones.
- Dai, D. Y. (2017). Envisioning a new foundation for gifted education: Evolving complexity theory (ECT) of talent development. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), 172–182. <https://doi.org/10.1177/0016986217701837>



- Díaz, R., Osses, S., & Muñoz, S. (2016). Factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 111-128. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400006>
- Donate, N., & Borges, A. (2018). La influencia de la clase social en la identificación e intervención del alumnado de altas capacidades. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 4(8), 3-14.  
[http://www.talincrea.cucs.udg.mx//sites/default/files/adjuntos/04\\_08/04\\_influencia.pdf](http://www.talincrea.cucs.udg.mx//sites/default/files/adjuntos/04_08/04_influencia.pdf)
- Gagné, F. (2018). Academic talent development: Theory and best practices. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 163-183). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-011>
- García-Cepero, M. C., & Proestakis, A. (2010). Perspectivas de atención a los estudiantes con talento académico. En *Talentos en el Bicentenario. Educación para el desarrollo para estudiantes sobresalientes* (pp. 37-46). Emelnor Impresores.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gudenschwager, H. (2023). *Memoria 18 años 2004-2022 PROENTA UFRO*. Ediciones UFRO.
- Guirado, A. (2015). *¿Qué sabemos de las altas capacidades?: Preguntas, respuestas y propuestas para la escuela y la familia*. Graó.
- Hetz, M. (2009). *Construcción de una escala de motivación para niños y niñas de segundo ciclo básico* [Tesis de maestría, Universidad de La Frontera].
- Martínez, M., & Guirado, A. (Coords). (2012). *Altas capacidades intelectuales: pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. Graó.



Ministerio de Educación de Chile. (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 ministerio de educación.

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Estadísticas de la educación*.

<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2022). *Directorio de Establecimientos Educativos*

[Directorio oficial EE 2022]. <https://datosabiertos.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos-educacionales>

Renzulli, J., Reis, S., & Tourón, J. (2021). *El modelo de enriquecimiento para toda la escuela: una guía práctica para el desarrollo del talento*. Unir Editorial.

Williamson, G., & Gudenschwager, H. (2021). Educación rural: los Programas MECE RURAL y PROENTA-UFRO. En: *Reflexiones para los tiempos actuales: Repensando la educación rural, reflexiones y aportes dentro del territorio chileno* (pp.107-144). Universidad de Los Lagos.

Wood, S., & Peterson, J. (2018). *Counseling Gifted Students: A Guide for School Counselors*. Springer Publishing Company.

