



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

“Mentalidades: Creencias implícitas sobre las Altas Capacidades en estudiantes con Talento Académico que asisten al Programa BETA de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso”

TRABAJO DE TÍTULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE
PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

Profesor/a Guía: María Leonor Conejeros

Estudiantes : Katia Castro González
Ángela Gutiérrez Cienfuegos
María Jesús Rencoret Vaquero
Mariela Riquelme Guzmán
Valentina Verdejo Cerda
Marion Vilches Velasco

25 de Agosto de 2016

Agradecimientos

Agradecemos en primer lugar a nuestra profesora guía María Leonor Conejeros, por su preocupación y constante apoyo en este trabajo de titulación, donde pudo aconsejarnos gracias a su amplio dominio del tema a tratar.

Al programa BETA de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, específicamente a su director Sr. David Aceituno Silva, al docente e investigador Sr. Pablo Cáceres Serrano y a la coordinadora del área curricular Sra. Ana María Riveros, por las gestiones que cada uno en su cargo realizó para hacer posible la investigación dentro del programa, y en especial, a los niños, niñas y jóvenes que asisten al programa de talentos, por su disposición a participar junto a nosotras.

Para finalizar, agradecemos a nuestras familias y seres queridos por el apoyo constante y el cariño entregados durante este proceso y en el transcurso de la carrera.

RESUMEN

El siguiente trabajo de título tiene como objetivo general determinar el tipo de mentalidad que poseen los estudiantes con Talento Académico que asisten al programa BETA de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Es la psicóloga Carol Dweck quien plantea la teoría del mindset, donde explica la relación entre el tipo de mentalidad que posee un individuo y su capacidad de llevar a cabo ciertas actividades con éxito, mentalidad que se construye a partir de las creencias implícitas que este sostenga acerca de sus habilidades y capacidades básicas. La autora explica la existencia de dos tipos de mentalidades, una de crecimiento, donde las personas creen que son capaces de modificar sus mentes y habilidades, y la otra fija, donde personas creen que sus cualidades básicas, como las habilidades y la inteligencia, son estáticas. Así mismo, esta teoría relaciona estos tipos de mentalidades con las retroalimentaciones que reciben, participando en la construcción de las creencias que tienen de sí mismos. Para llevar a cabo la siguiente investigación se utiliza una metodología con aproximación mixta, la cual no solo busca la comprensión de la problemática planteada, sino más bien interpretar como esta es percibida a partir de la interacción y su articulación con la vida social, cuya muestra abarca un total de 176 estudiantes, entre los 12 y 18 años de edad. En cuanto a los resultados obtenidos, desde el análisis cuantitativo se desprende que la mayoría de los estudiantes, correspondiente al 90.09%, posee una mentalidad en crecimiento, mientras que un 9.09% posee una mentalidad fija. Por otra parte, y en cuanto al análisis cualitativo, se determina que las retroalimentaciones influyen en mayor o menor grado en las creencias implícitas de los jóvenes. De acuerdo a lo anterior, se concluye que la mayoría de los estudiantes posee un tipo de mentalidad en crecimiento, considerando la alta capacidad como una habilidad que favorece su desarrollo y resolución de problemas cotidianos, como también que existe una influencia de las retroalimentaciones que reciben desde su entorno.

Palabras claves:

Altas Capacidades, Mentalidad Fija, Mentalidad de Crecimiento, Retroalimentación, Creencias Implícitas.

ABSTRACT

The overall objective of this work is to determine the kind of mindset of the students with academic talent attending the BETA program of the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. It was the psychologist Carol Dweck who posed the theory of mindset, where she explains the relationship between the kind of mindset a person has and its ability to carry out some activities successfully, mindset build from its implicit beliefs about its skills and basic capabilities. The author explains the existence of two kinds of mindsets, the growth mindset, where the individuals believe they are capable of modifying their minds and skills, and the fixed mindset, where the individuals believe that their basic qualities and their intelligence are statics. Similarly, this theory connects these two kinds of mindsets with the feedback they receive, participating in the construction of the beliefs about themselves. To conduct the following research, a mixed approach methodology was used, based on the interpretative paradigm, which not only seeks to understand the problem posed, but rather to interpret the way this is perceived from the interaction and its articulation with the social life, the sample comprised a total of 176 students, aged 12 to 18 years. With respect to the results obtained, the quantitative analysis shows that most of the students, 90.09%, have a growth mindset, while the 9.09% have a fixed mindset. On the other hand, regarding the qualitative analysis, it is determined that the feedback has an influence, to a great or lesser extent, on the implicit beliefs of the young people. Accordingly, it is concluded that most of the students have a growth mindset, and the high capacity it is deemed as an ability that encourage their development and resolution of daily problems, and also the influence of feedback from their environment.

Key words:

High abilities, fixed mindset, growth mindset, feedback, implicit beliefs.

ÍNDICE

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
2. MARCO TEÓRICO.....	11
2.1 Altas Capacidades e Inteligencia.....	11
2.1.1 Primera Ola: Modelos de Dominio General.....	11
2.1.2 Segunda Ola: Modelos de Dominio Específico.....	14
2.1.3 Tercera Ola: Modelos Sistémicos	17
2.1.4 Cuarta Ola: Modelos de Desarrollo.....	20
2.2 Modelo Diferenciado de Dotación y Talentos.....	22
2.3 Características de niños y jóvenes con Alta Capacidad y Talento Académico	28
2.3.1 Asíncronas en el Desarrollo.....	28
2.3.2 Características del Desarrollo.....	28
2.3.3 Niños y Jóvenes con Talento Académico.....	32
2.4 Teoría del Mindset.....	33
2.4.1 Mentalidad Fija (Fixed Mindset).....	36
2.4.2 Mentalidad de Crecimiento (Growth Mindset).....	37
2.4.3 Creencias Implícitas (Teorías Implícitas).....	40
2.4.4 Retroalimentación.....	42
3. MARCO METODOLÓGICO.....	48
3.1 Diseño de la Investigación.....	50
3.2 Participantes.....	51
3.3 Técnicas de recolección de la información.....	52
3.3.1 Encuesta.....	52
3.3.2 Grupos Focales o Discusión.....	55
3.4 Procedimiento.....	57
3.4.1 Etapa Preparatoria.....	57
3.4.2 Etapa de Trabajo de Campo.....	58
3.4.3 Etapa de Análisis de Datos.....	59
4. ANÁLISIS CUANTITATIVO.....	61
4.1 Población Encuestada.....	61

4.2 Resultados.....	63
5. ANÁLISIS CUALITATIVO.....	71
5.1 Retroalimentación.....	71
5.1.1 Retroalimentación Familiar.....	71
5.1.2 Retroalimentación Escolar.....	73
5.1.3 Etiquetas.....	75
5.2 Percepciones.....	76
5.2.1 Percepciones acerca de la Alta Capacidad.....	76
5.2.2 Percepciones acerca de la Inteligencia.....	83
5.3 Factores Implicados en el Éxito.....	85
5.3.1 Motivación.....	85
5.3.2 Esfuerzo.....	87
5.3.3 Prácticas o Ejercitación.....	88
5.3.4 Sentido de Pertenencia.....	89
5.4 Oportunidades.....	91
5.4.1 Otorgadas por la Familia.....	91
5.4.2 Otorgadas por el Programa BETA PUCV.....	91
5.4.3 Otorgadas por el Macro Contexto.....	92
6. CONCLUSIONES.....	94
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102

INDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

Figura 1. Tipos de Mentalidad.....	40
Figura 2. Gráfico de acuerdo al género.....	61
Figura 3. Gráfico de acuerdo a la edad.....	62
Figura 4. Gráfico de acuerdo al tipo de mentalidad.....	63
Figura 5. Asignación letras según grados de acuerdo con las afirmaciones.	64
Figura 6. Gráficos de resultados afirmación 1.....	64
Figura 7. Gráficos de resultados afirmación 2.....	65
Figura 8. Gráficos de resultados afirmación 3.....	66
Figura 9. Gráficos de resultados afirmación 4.....	67
Figura 10. Gráficos de resultados afirmación 5.....	68
Figura 11. Gráficos de resultados afirmación 6.....	69

INTRODUCCIÓN

En la realidad educativa existe diversidad de estudiantes dentro de cada aula, cada uno de ellos cuenta con características propias y singulares, de las cuales se desprenden una serie de necesidades de apoyo de distinta naturaleza. A consecuencia de la escasa investigación y estudio en este campo, existe una respuesta educativa limitada, donde a nivel nacional y tal y como plantean Conejeros, Cáceres y Riveros (2012) lo anterior repercute en la posibilidad de brindar una intervención que se adecúe a las características específicas de niños, niñas y jóvenes con talentos excepcionales, dificultando la posibilidad de recibir el apoyo educativo que requieren.

Es por lo anterior que se torna fundamental llevar a cabo investigaciones en esta área de estudio a la que sin duda no se puede permanecer ajeno, para así favorecer su conocimiento y por tanto, la generación de metodologías y estrategias adecuadas para su desarrollo integral.

A partir del trabajo pionero de Carol Dweck en la década de los 80' es que se acuña el concepto de Mindset para referirse a la relación que existe entre las creencias implícitas que poseen las personas y su tipo de mentalidad, la cual según menciona Dweck (2006), dependiendo de su carácter fijo o en crecimiento, va a ser crucial para la determinación de la causal a la que estos atribuyen sus capacidades, temática que a pesar de su relevancia para la educación, no ha sido desarrollada desde esta perspectiva por otros autores. La mentalidad fija refiere a que el sujeto considera que sus habilidades e inteligencia tienen un carácter inmutable, por lo que a pesar de factores como la motivación y el esfuerzo, estas no pueden ser modificadas. Por otro lado, una persona con mentalidad en crecimiento, cree que su inteligencia y habilidades si son modificables, por lo cual consideran la práctica y el esfuerzo como una forma de conseguir el éxito.

En cuanto a la construcción de las creencias implícitas, estas se pueden ver influenciadas tanto por las características propias de la persona, como también por

las retroalimentaciones que reciben de su entorno, pudiendo ser tanto reforzamientos positivos o negativos, factores contextuales basados en la interacción cotidiana, lo cual por consecuencia se ve implicado en el desarrollo de su tipo de mentalidad.

El objetivo general de la presente investigación es determinar el tipo de mentalidad que poseen los estudiantes con Talento Académico que asisten al programa BETA de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, ya que considerando sus características singulares se cree que estos niños y jóvenes suelen recibir constantes comentarios y retroalimentaciones a partir de su participación en el programa, considerando el escaso conocimiento que se posee en esta área, se considera relevante comprender la influencia en la construcción de sus creencias implícitas y por ende tipo de mentalidad. Debido a lo anterior, es fundamental esclarecer la manera en que los individuos que forman parte de la vida de estos niños y jóvenes influyen en su propia forma de interpretar su realidad, factor que puede intervenir tanto en su comportamiento, como también en su accionar ante situaciones que se le presenten.

En cuanto a la metodología utilizada, la investigación cuenta con una aproximación mixta, ya que busca contrastar y establecer relaciones en torno a resultados cuantitativos y cualitativos, destacando las ventajas que cada uno de estos enfoques presenta, razón por la cual se desarrolla bajo un paradigma interpretativo, donde con la finalidad de enriquecer el desarrollo de la presente, se utilizaron diversas fuentes de información, tal como la aplicación de encuestas y entrevistas grupales, a través de las cuales se logró describir esta realidad considerando su constante interacción con el medio y la cultura, con la finalidad última de comprender esta realidad dinámica y diversa.

A continuación se abordarán teóricamente en un primer capítulo, los modelos explicativos sobre la inteligencia y la Alta Capacidad, la definición de la Alta Capacidad desde los Modelos de Dotación y talento planteados por Gagné, las características de niños niñas y jóvenes con Alta Capacidad y Talento Académico. Por otra parte en un segundo capítulo, se abordará la Teoría de las

Mentalidades (Mindset) desde su principal exponente Carol Dweck, donde se desarrollaran las temáticas de Creencias Implícitas, Mentalidad Fija, de Crecimiento, y la Retroalimentación. Posteriormente se comprende y explica la metodología utilizada durante la investigación, considerando los aspectos tanto cuantitativos como cualitativos utilizados, para finalmente exponer los resultados y conclusiones obtenidos mediante el estudio.

Debido a lo anteriormente expuesto, y considerando la relevancia que conlleva el papel que cumple el educador para el desarrollo de todo estudiante, es que el tema en cuestión no solo se torna de vital importancia para aquella parte del profesorado que se especializa o interesa por esta área, sino más bien a todo aquel que desarrolle esta profesión, siendo fundamental contar con el conocimiento y las competencias necesarias para atender de forma adecuada a la diversidad que conforma y enriquece el aula.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de la vida las personas adquieren un sistema de creencias, el cual se construye a partir de las diferentes interacciones que se establecen dentro del contexto en el que se desenvuelven, influyendo en el actuar en los distintos ámbitos de su vida y espacios en los que participan. Considerando la relevancia de este sistema, surge el interés de indagar acerca de los distintos factores que influyen en este; específicamente en la etapa escolar donde se contrastan y consolidan las creencias adquiridas tanto en el hogar, como en otros contextos. La Psicóloga Carol Dweck (2004) evidencia a través de sus estudios el poder de las creencias de las personas, las cuales pueden ser conscientes o inconscientes, pero de igual manera afectan en gran medida lo que queremos. En relación a lo anterior el problema de la presente investigación dice relación con estas creencias, las cuales guían e impregnan cada parte de la vida de las personas, es así como la personalidad y la manera en como estas desarrollan sus potenciales se forjan desde estas presunciones, desde la infancia, por tanto cobra relevancia el poder conocer cómo las creencias impactan en la manera en que los estudiantes se enfrentan a los desafíos de la vida.

Considerando lo anterior, la mentalidad se construye a la base de las creencias que poseen los estudiantes, es por esto que se desprende la necesidad de conocer las creencias de los estudiantes, específicamente para identificar el tipo de mentalidad que ellos poseen, lo cual es fundamental para comprender cómo se pueden impactar y determinar sus comportamientos y accionar frente a los diversos retos y tareas que se presentan en el día a día.

En este caso específico se ha decidido indagar el tipo de mentalidad que poseen los estudiantes con Talento Académico y cómo este influye en su comprensión de la Alta Capacidad. Se escoge esta población de estudiantes debido a que ya han sido reconocidos como estudiantes con alta capacidad

mediante un proceso de identificación y evaluación. Por lo anterior, la conceptualización que posean acerca de la alta capacidad y la retroalimentación que reciban debido a esta, podría influir e impactar en el desarrollo de su potencial y los diferentes ámbitos de su vida.

Este sistema de creencias acerca de la inteligencia, el talento y habilidades que las personas tienen sobre sí mismas y sus logros, se ve influenciado por el tipo de retroalimentación que reciben de su entorno, lo que determina cómo se enfrentarán a los diferentes desafíos que se les presentan: ya sea aceptarlos, esforzarse y desarrollar sus habilidades o rehuir de ellos por miedo a parecer menos talentosos o inteligentes. Por ello es relevante la visión que el entorno tiene sobre las Altas Capacidades, pues esta influirá en la construcción del concepto y creencias personales del estudiante con Talento Académico acerca de sus capacidades, lo que es crucial para responder positivamente frente a los retos académicos y sociales y de este modo tener éxito en la escuela y en la vida.

Con el fin de comprender el problema planteado es necesario definir algunos conceptos claves, como es el de Altas Capacidades, Talento Académico, inteligencia, Mentalidad, tipos de Mentalidad, Creencias Implícitas y Retroalimentación, así como también caracterizar a los niños y jóvenes con Altas Capacidades. En cuanto al concepto de Altas Capacidades, Conejeros, Cáceres y Riveros (2012), plantean que se encuentra ligado a los cambios de paradigmas históricos asociados a cualidades que a éstas se atribuyen, como es la inteligencia, dotación o talento. Es por lo anterior, que según lo planteado por los autores, existen diversos enfoques explicativos que permiten comprender las Altas Capacidades, las cuales refieren a una habilidad o desempeño excepcional en una dimensión humana general (intelectual, emocional, social, física, artística), o en un campo específico de una dimensión general (por ejemplo, dentro de la dimensión intelectual, se distingue el talento matemático, científico, computacional, etc.), como establecen Bralic y Romagnoli (2000) en Conejeros, et al. (2012). Los autores añaden que en la realidad chilena, se trabaja este constructo desde la dimensión intelectual denominándola como: Talento Académico.

Uno de los enfoques explicativos expuestos es el Modelo Diferenciador de Dotación y Talento propuesto por Francois Gagné en el año 1985 en el cual explica el tránsito que se constituye desde la posesión de habilidades innatas no entrenadas, hacia el dominio destacado en algunas de las áreas especificadas, el cual se ve determinado a partir de la interacción de agentes externos, los cuales se denominan como catalizadores intrapersonales y ambientales, según los cuales el talento podría verse favorecido u obstaculizado.

Para comenzar a definir los conceptos antes planteados, las creencias implícitas según Moser, Schoder, Heeter, Moran y Lee (2011), hacen referencia a las investigaciones realizadas por Carol Dweck (2006), las que indican que el éxito académico y profesional depende no sólo de la capacidad cognitiva, sino también de las creencias que las personas tienen sobre el aprendizaje y la inteligencia. El modelo de las Teorías Implícitas que proponen, evidencia una diferencia entre personas que creen que la inteligencia no se puede modificar, aludiendo al concepto de Mentalidad Fija (Fixed Mindset) y otras personas con Mentalidad de Crecimiento (Growth Mindset), que creen que la inteligencia puede desarrollarse a partir del aprendizaje.

Por otra parte, como establece Dweck (2006), en relación con los tipos de mentalidades que presentan los estudiantes con Altas Capacidades, la teoría del “Mindset” postula que las mentalidades son los supuestos y las expectativas que tenemos de nosotros mismos y de los demás. A pesar que estos supuestos no sean siempre procesos reflexivos conscientes, juegan un papel importante en la determinación de nuestras acciones y comportamientos. La autora además señala que el éxito no es determinado por el talento innato o por el intelecto. Más bien, el éxito depende de la mentalidad (el grado en que creemos que tenemos la capacidad de cultivar nuestra la inteligencia y desarrollar nuestras habilidades). La gente se desarrolla con un tipo de mentalidad tanto fija como de crecimiento en todas sus cualidades, no sólo con respecto a la inteligencia, así, muchas personas creen que las otras cualidades, como la creatividad, la capacidad artística,

atletismo, rasgos de personalidad son innatas, sin embargo, según Dweck (2014), todas las cualidades pueden ser cultivadas.

El tipo de mentalidad que desarrolle el estudiante puede verse afectado por el tipo de retroalimentación o etiqueta que reciba de su entorno, por ello Dweck (2000) en Makel, Snyder, Thomas, Malone y Putallaz (2015), afirma que el término “dotado” evoca una teoría de entidad; ello implica que alguna entidad ha otorgado por arte de magia una gran cantidad de inteligencia en dichos estudiantes haciéndoles especiales. Por lo tanto, cuando los estudiantes están etiquetados como dotados, algunos pueden preocuparse demasiado por justificar esa etiqueta y menos por la búsqueda de retos que mejoren sus habilidades. Del mismo modo menciona que los niños y jóvenes con dicha etiqueta, también pueden comenzar a reaccionar equívocamente ante los contratiempos, considerando que los errores o fallas no les harían merecedores de la etiqueta de dotado. Por lo anterior, se establece como una preocupación que los estudiantes dotados o con Altas Capacidades puedan adoptar creencias motivacionales desadaptativas debido al lenguaje utilizado por los padres y profesores.

En relación a lo señalado anteriormente y al problema de investigación propuesto, en los últimos años algunas investigaciones han abordado temas como la Alta Capacidad y las percepciones subjetivas acerca de esta, entregando antecedentes sobre cómo estas personas significan sus dones basados en las señales obtenidas a partir de su entorno social. Es así como Mudrak y Zabrodská (2015), realizaron un estudio de casos en nueve personas entre 17 y 23 años con Altas Capacidades, en el que se recogió mediante entrevistas sus experiencias en la infancia acerca de su desarrollo educativo y los factores que los llevaron a alcanzar el éxito. A partir de esto, identificaron que factores como la etapa del desarrollo en el que se encuentra la persona, las creencias motivacionales, retroalimentación y las interacciones con su entorno influidas por la disciplina y la cultura más amplia; pueden aumentar o disminuir la sensación de poder y capacidad de aquellos niños que presentaban un talento para aprender y que fueron considerados como dotados. Debido a este reconocimiento y a las

interacciones con su entorno social y escolar, comenzaron a formarse de una determinada manera; demostrando que en los jóvenes y adultos también existe relación entre el sentido que le dan a sus experiencias de aprendizaje y las señales que obtienen de su entorno social, las cuales cumplen un rol fundamental, ya sea apoyando o dificultando el desarrollo del sentido de control que tienen acerca de su éxito

Otra investigación desarrollada por Makel, et al. (2015), aborda las creencias implícitas de adolescentes con Altas Capacidades acerca de la inteligencia y la dotación. En ella hacen hincapié en la escasez de investigación existente acerca de las teorías implícitas sobre estos constructos psicológicos; estableciendo que muchos de los estudiantes consideraban a la inteligencia como maleable (desde una visión incremental) y la alta capacidad como fija o estable (visión de entidad), mientras que algunos estudiantes lo visualizaban de manera contraria; por lo tanto se observó gran heterogeneidad en sus respuestas.

La relevancia de la presente investigación está enfocada en dar a conocer y establecer una relación entre el tipo de mentalidad que posee la persona, como también las creencias que se tienen en torno a la propia inteligencia, capacidades y habilidades, en cuanto a su posibilidad de ser modificadas y las condiciones de éxito o fracaso en ciertas tareas.

Es por lo anterior y considerando la escasez de estudios que den cuenta de la influencia que tienen las propias creencias en torno a la inteligencia, que es relevante conocer, ¿qué sucede en contexto nacional con los estudiantes con Altas Capacidades?. En Chile existe una limitada respuesta educativa para este tipo de estudiantes, la que es principalmente entregada por programas en contextos universitarios. Conejeros, et al. (2012), indican que el año 2001, surge el primer programa denominado PENTA-UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile; al que posteriormente se sumaron otras universidades replicando la iniciativa: DELTA UCN de la Universidad Católica del Norte, Antofagasta (2004); PROENTA UFRO de la Universidad de la Frontera, Temuco (2004); TALENTOS UdeC de la Universidad de Concepción, Concepción (2004); BETA-PUCV de la

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2005) y el programa ALTA UACH de la Universidad Austral de Chile, Valdivia (2009). Por otro lado, se destaca la iniciativa de FUNDACEK (Fundación para el Talento Juvenil) en la ciudad de Santiago, organización sin fines de lucro, formada por un equipo multidisciplinario que guía y apoya a niños, niñas y jóvenes de sectores vulnerables, en el desarrollo de sus habilidades para transformarlas en talentos.

Esta investigación se desarrolla en el contexto del Programa BETA PUCV (2005), que como expresa en su página web:

“Es una oportunidad educacional para escolares con talento académico en la Región de Valparaíso. A través de clases especiales en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, los niños, niñas y jóvenes participantes tienen la opción de ampliar sus conocimientos y capacidades en un entorno educativo de alta calidad; ampliando tanto sus posibilidades de realización como su aporte a la comunidad”(www.programabeta.cl).

En este programa se trabaja con alumnos de séptimo a cuarto medio priorizando establecimientos municipales, el trabajo con el alumno es integral y busca fortalecer las capacidades intelectuales, físicas, afectivas y sociales del estudiante, además del entusiasmo por el aprendizaje y el conocimiento. Los alumnos pueden ser partícipes del programa todo el año (primer y segundo semestre) y un intensivo durante el verano. Este Programa se constituye en el espacio idóneo para conocer el tipo de mentalidad que los estudiantes manifiestan, dado que es el lugar que busca potenciar las habilidades y capacidades de este grupo de estudiantes.

A partir de lo anteriormente planteado, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el tipo de Mentalidad que tienen sobre las Altas Capacidades los estudiantes con Talento Académico del Programa BETA de la PUCV?

- ¿Cómo influye la retroalimentación que reciben los estudiantes con Talento Académico del Programa BETA de la PUCV en las creencias implícitas que tienen sobre las Altas Capacidades?

- ¿Cuáles son las creencias implícitas acerca de la alta capacidad que tienen sobre las Altas Capacidades los estudiantes con Talento Académico del Programa BETA de la PUCV?

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Altas Capacidades e Inteligencia

“La concepción de personas con Altas Capacidades cognitivas está íntimamente relacionada con los orígenes de la noción de inteligencia y ha sido influida por la evolución de este concepto” (Conejeros, Cáceres y Riveros, 2012, p. 40). Desde estos inicios, la psicología ha debatido sobre si el desarrollo de los individuos depende de factores orgánicos o ambientales, visualizándolo desde dos miradas: la naturaleza o la crianza; los primeros plantean al desarrollo como un proceso dado por la maduración y los segundos, como un proceso dado principalmente por el aprendizaje; por lo que actualmente los investigadores de esta área se posicionan en algún lugar de estos dos extremos (Monks y Mason, 1993). Esto ha implicado el surgimiento de diversos modelos explicativos y clasificaciones que han intentado organizarlos.

Una de las primeras es la que desarrollan en el año 1993, Monks y Mason. Esta clasificación, buscaba agrupar los diversos modelos explicativos sobre las Altas Capacidades, dotación y talento a partir de sus características y focos de atención. Posteriormente en una versión más actual, Scott Kaufman y Robert Sternberg en el año 2008, organizan estos modelos en cuatro grandes categorías denominadas olas: 1) Modelos de Dominio General; 2) Modelos de Dominio Específico; 3) Modelos Sistémicos y 4) Modelos de Desarrollo. A continuación se desarrolla cada una de ellas:

2.1.1 Primera Ola: Modelos de Dominio General

En esta primera categoría, se explica que los primeros investigadores de la alta capacidad indagaron en sus bases científicas desde una perspectiva de dominio general; en donde se utilizaban las palabras “dotado”, “genio” y

“talentoso” casi indistintamente. Estos investigadores pioneros, establecieron una importante base para las futuras investigaciones sobre la naturaleza de la alta capacidad y el talento.

Dentro de este grupo se encuentra Francis Galton (1869), quien fue uno de los primeros en presentar una teoría que conceptualizara a los “genios” como “una habilidad que era excepcionalmente alta y que al mismo tiempo era innata” (Galton, 2000, p. viii). Martínez (2012), explica que el propósito de sus investigaciones era identificar a los jóvenes con mayor potencial intelectual, que estaban destinados a ocupar los puestos más importantes de la sociedad inglesa, para que estos fueran educados de forma adecuada. Para esto, según Kaufman y Sternberg (2008), Galton apoyó su teoría en el análisis del linaje de las familias más distinguidas; observando que el genio había pasado de generación en generación. Esta constatación le lleva a concluir que la genialidad se heredaba genéticamente, al igual que el atractivo físico.

Posteriormente, el psicólogo Inglés Charles Spearman, utilizó la metodología del análisis factorial para estudiar y definir la estructura de la inteligencia. Como explica Gould (2000), Spearman proclamó haber encontrado la esencia innata de la inteligencia, denominada factor de inteligencia general (g), el que incluía a todos los atributos que intervienen en cualquier actividad intelectual; así como la presencia de un factor de inteligencia específico (s), que correspondía a aquellas operaciones mentales utilizadas para resolver tareas específicas. A partir de esta teoría bifactorial, Rosas, Boetto y Jordán (2005), establecen que esta se posiciona como una de las principales justificaciones teóricas relativas a la definición de la inteligencia como una entidad única y concreta, que tiene un origen hereditario, por lo que no era susceptible de ser modificada más allá de lo que estaba determinado por los genes.

Kaufman y Sternberg (2008), explican que Alfred Binet y Theodore Simon, crearon la primera batería de pruebas que tenía el propósito de medir la capacidad intelectual de los individuos (atención, memoria, discriminación, juicio práctico), llamada Escala Binet-Simon de Inteligencia; destacándola como una de las

primeras pruebas en incluir una evaluación de las habilidades cognitivas de alto nivel y que sería la que más adelante daría origen a lo que hoy conocemos como los “test de inteligencia”. Martínez (2012), explica que frente a la necesidad de determinar a aquellos sujetos que no lograban seguir la escolaridad con normalidad y que requerían de apoyos especiales, los denominados “débiles mentales”, se elaboraron estas pruebas. Los autores proponen la idea de edad mental (EM), que se basa en la noción:

“De que un débil mental tiene un rendimiento que corresponde al de un niño con una edad cronológica de dos años por debajo de la del sujeto testado. Las capacidades individuales de cada niño son contrastadas con el nivel promedio de una muestra de una determinada edad” (Martínez, 2012, p.36).

Martínez (2012), agrega que posteriormente William Stern, introduce la noción de cociente intelectual (CI), la que sintetiza los conceptos de edad mental y edad cronológica (EC) mediante la fórmula: $CI = EM / Ec \times 100$. Sin embargo, se planteó que su fórmula era limitada, pues sólo permitía medir a aquellos sujetos en desarrollo, pero no era útil para medir la inteligencia en la edad adulta; por lo que Lewis Terman la adaptó para crear la escala Stanford-Binet de Inteligencia, que fue una de las primeras pruebas de inteligencia utilizadas para identificar a los alumnos con Altas Capacidades.

Kaufman y Sternberg (2008), destacan que además de haber adaptado la prueba de Binet, también adaptó la teoría de Galton acerca de la naturaleza de los “genios”, visualizando la alta capacidad como una sola entidad y equiparándola con un alto coeficiente intelectual; para lo cual creó un esquema de clasificación en el que un estudiante con un CI superior a 135 se describía como “moderadamente dotado”, por encima de 150 como “superdotado”, y por encima de 180 como “dotado severa y/o profundamente”; posteriormente se elaboraron diferentes categorías y puntos de corte, como las de Smith (1999) y Gagné (1993), recogidas por Bralic y Romagnoli (2000). Cabe destacar que estas medidas resultan sumamente restrictivas en lo que se refiere a la visión de la dotación y el

talento, las que en los últimos años se han ampliado a una mirada mucho más comprensiva, tal y como se revisará más adelante.

2.1.2 Segunda Ola: Modelos de Dominio Específico

Kaufman y Sternberg (2008), manifiestan que este segundo periodo trae consigo un cambio de la mirada general de la inteligencia, pues no todo el mundo estaba contento con la equiparación de alta inteligencia general con alta capacidad y uno de los primeros investigadores que hace hincapié en la variedad de formas en que un individuo puede ser dotado fue Louis Thurstone, quien rechazó el factor g de Spearman y como explica Gould (2000), determinó a través del análisis factorial cuáles eran las aptitudes mentales primarias, suprimiendo el factor g y estableciendo siete factores:

1. Comprensión Verbal (V),
2. Fluidez de Palabra (W),
3. Número o Cálculo (N),
4. Visualización Espacial (S),
5. Memoria Asociativa (M),
6. Velocidad Perceptual (P) Y,
7. Razonamiento (R).

Durante su investigación Thurstone revisó los datos utilizados por Spearman para localizar el factor general dominante en la inteligencia, pero sólo obtuvo un conjunto de aptitudes mentales primarias, independientes y sin jerarquía ni factor general absoluto.

Martín (2012), explica que durante este período otro psicólogo e investigador llamado David Wechsler, desarrolló la primera versión de su test de inteligencia: la Escala Wechsler-Bellevue que evaluaba los procesos intelectuales en adolescentes y adultos; el cual fue elaborado luego de que en 1932 fuera nombrado Jefe de Psicología del Hospital Psiquiátrico de Bellevue, donde tuvo la oportunidad de evaluar a una población adulta muy diversa en lo que respecta a lugar de origen, lengua, nivel sociocultural, etc.; ante lo cual concluyó que la escala Stanford-Binet resultaba poco adecuada para esta tarea, por lo que comenzó a experimentar con otras pruebas individuales y a introducir modificaciones propias creando su propia escala. Molero, Saiz y Esteban (1998), agregan que diez años más tarde, en 1949, Wechsler adaptó la escala modificando algunos elementos del test, obteniendo como resultado la Escala de Inteligencia Wechsler para Niños (WISC) y luego en 1967 la Escala de Inteligencia Wechsler para Preescolar y Primaria (WPPSI).

Dentro de esta ola de modelos, Kaufman y Sternberg (2008), explican que existen dos versiones más modernas de las teorías jerárquicas acerca de la inteligencia: la teoría de la Inteligencia General Fluida y Cristalizada desarrollada por Horn y Catell y la teoría de los Tres Estratos de las Habilidades Cognitivas elaborada por Carroll; destacando que ambas influyeron de manera importante en las pruebas modernas de inteligencia. La primera de ellas plantea que la inteligencia general se compone principalmente de dos partes: la inteligencia fluida (gf), que se cree es dependiente del funcionamiento eficiente del sistema nervioso central y la inteligencia cristalizada (gc), que es más dependiente de la experiencia y contexto cultural. La segunda teoría es más reciente y es la que ha tenido mayor aceptación en la comunidad científica. En esta teoría psicométrica de los tres estratos de Carroll, el Estrato I refleja habilidades altamente especializadas, algunas de las cuales representan las habilidades mentales primarias de Thurstone; el Estrato II refleja habilidades poco especializadas que se producen en grandes dominios de la conducta inteligente, incluyendo en orden decreciente: inteligencia fluida, inteligencia cristalizada, memoria y aprendizaje en general y una amplia percepción visual, auditiva, de recuperación, rapidez cognitiva y

velocidad de procesamiento y por último el Estrato III, sólo tiene una capacidad: el factor g, que supuestamente subyace en todos los aspectos de la actividad intelectual.

Posteriormente ambos modelos se fusionaron en la teoría de Cattell-Horn-Carroll (CHC), el que a pesar de que aún incorpora el factor g, establece su énfasis en la medición de los factores del Estrato II; el cual ha influido en el desarrollo de diferentes pruebas de coeficiente intelectual, tales como la Stanford-Binet, Batería de Evaluación de Kaufman para Niños (KABC-II) y la Evaluación de Habilidades Cognitivas Woodcock-Johnson (WJ III), entre otras.

Tomando en cuenta las teorías desarrolladas anteriormente, Kaufman y Sternberg (2008), concluyen que todas estas definiciones psicométricas jerárquicas de inteligencia han profundizado nuestra comprensión acerca de la estructura de las capacidades humanas obtenidas a través de la estadística. Si bien estas teorías no refieren directamente a la alta capacidad, pues han buscado explicar el origen de la inteligencia, han jugado un papel importante en la comprensión de ella, sugiriendo que debajo del factor g, hay habilidades jerárquicamente relacionadas que contribuyen a las habilidades intelectuales.

Para ampliar esta visión, Howard Gardner plantea su teoría de las Inteligencias Múltiples (IM), que como exponen Bralic y Romagnoli (2000) llegó a desafiar la noción de la inteligencia general (g) en la que se basaban hasta el momento los test de inteligencia; pues la define como “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas y crear productos que tienen valor para una cultura” (Gardner, 2001, p.45). Además Gardner (2001), agrega en su propuesta que las inteligencias no son algo que se pueda ver o contar, ya que son “potenciales” que se despliegan de acuerdo a los valores y oportunidades determinados y entregados por una cultura en específico, así como las decisiones que tomen quienes la conforman; junto con esto argumenta que estas facultades son relativamente independientes entre sí, desafiando la creencia de que eran una sola facultad y que las personas podían ser catalogadas de “listas” o bien “tontas”. La propuesta inicial de Gardner

incluyo siete tipos de inteligencias: lingüística, lógico- matemática, musical, corporal-cinestésica, espacial, interpersonal e intrapersonal; a las que en los últimos años incorpora otras tres inteligencias nuevas: la naturalista, espiritual y existencial.

A esto Kaufman y Sternberg (2008), agregan que Gardner no fue el único investigador en haber considerado las habilidades desde una visión de dominio específico, pues Julian Stanley, reemplazó el término “superdotado” por “precoz”, como una forma de enfatizar que la alta capacidad no es de un dominio general, sino que es la precocidad demostrada en un dominio específico; desarrollando su investigación en el trabajo con jóvenes precoces en el área de las matemáticas especialmente.

2.1.3 Tercera Ola: Modelos Sistémicos

Como Kaufman y Sternberg (2008) explicaban anteriormente, los investigadores que sostienen una concepción de dominio específico de la alta capacidad resaltan aquellas áreas específicas de aptitud, enfocándose en las necesidades de aquellos estudiantes precoces que requieren de aceleración o enriquecimiento en dichas habilidades específicas para progresar de nivel. Por lo tanto, el interés se centra en la adquisición de una base de conocimientos y el desarrollo de las capacidades intelectuales de un dominio específico. Indicando que estos modelos no incluyen procesos psicológicos adicionales; como por ejemplo la motivación, compromiso con la tarea y la creatividad, pues según Van Tassel-Baska (2005) deben ser consideradas secundarias a las habilidades de dominio específico, pues nacen de estas, pero no forman parte de la alta capacidad, pero sí del proceso de desarrollo del talento, siendo las que proporcionan el combustible para el desarrollo de esta.

Los investigadores de esta ola, visualizan la alta capacidad como un sistema, es decir el funcionamiento total de este, depende de la confluencia de procesos psicológicos que funcionan juntos; proponiendo que esta red desempeña

un rol importante en una amplia gama de comportamientos creativos, pero esta concepción no excluye la importancia de las habilidades de dominio específico.

Kaufman y Sternberg (2008) posicionan a Joseph Renzulli, como el primer exponente de este periodo con su modelo de los Tres Anillos, el cual establece que la existencia de la alta capacidad está dada por la interacción de tres características esenciales: Altas Capacidades intelectuales, creatividad y compromiso con la tarea. Como explican Renzulli y Gaesser (2015), la primera de ellas, se refiere a una capacidad muy por encima de la media, la que puede ser de dos tipos: una capacidad general, que es aplicada en todos los dominios (por ejemplo el razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memoria) o específica que puede sólo darse en alguno de estos dominios específicos (por ejemplo, la química, el ballet, la composición musical o diseño experimental). La creatividad es un conjunto de rasgos que abarca la curiosidad, originalidad, ingenio y la tendencia a desafiar las convenciones sociales y las tradiciones. Por último, el compromiso con la tarea se refiere a un grupo de rasgos no intelectuales que es encontrado consistentemente en personas especialmente creativas y productivas (tales como la perseverancia, determinación, fuerza de voluntad, energía positiva), la que puede ser explicada como una forma refinada o concentrada de motivación, algo similar a una energía sostenida y focalizada en un problema particular o área de desempeño determinada y que es considerada como uno de los ingredientes principales para el éxito entre las personas que han hecho importantes contribuciones a sus respectivas áreas de desempeño, pues han tenido la capacidad de sumergirse completamente en un problema o área durante un período de tiempo prolongado, perseverando incluso frente a obstáculos que podrían haber detenido o cohibido a otros. Kaufman y Sternberg (2008), agregan que además Renzulli establece que la capacidad muy por encima de la media, es aquella que poseen los individuos que tienen un desempeño entre un 15 a 20% superior en cualquiera de estos dominios.

Junto con esto, Renzulli produce gran impacto en el campo de la alta capacidad al proponer que existen dos tipos: la académica y la creativo-

productiva. La primera de ellas “se manifiesta en el aprendizaje formal y en los buenos resultados en pruebas de aptitud (el tipo de alta capacidad habitualmente distinguido en los programas de identificación)” y la segunda, esta “relacionada con el uso y aplicación de la información y los procesos de pensamiento de forma integrada en la solución de problema reales” (Martínez, 2012, p.43).

Desde su perspectiva Renzulli (2005), hace énfasis en que la alta capacidad no puede estar definida numéricamente a través del desarrollo de comportamientos “dotados” que las habilidades de los test de inteligencia, aptitudes y logro nos entregan; ya que la historia nos dice que han sido las personas creativas y productivas del mundo, los productores en lugar de los consumidores de los conocimientos, los reconstructores de pensamiento en todos las áreas de la actividad humana, lo que han sido reconocidos como individuos “verdaderamente talentosos”; pues la historia no recuerda a las personas que simplemente obtuvieron un alto rendimiento en las pruebas de coeficiente intelectual o aprendieron muy bien sus lecciones pero que no aplicaron sus conocimientos en formas innovadoras y orientadas a la acción.

Otro modelo sistémico importante es el desarrollado por Robert Sternberg: el Modelo de Alta Capacidad WICS. Sternberg (2009), explica que WICS es un acrónimo que significa sabiduría, inteligencia, y creatividad por sus siglas en inglés, habilidades que son consideradas como una condición indispensable para que los ciudadanos y profesionales del futuro, y en definitiva, para cualquier persona que desea alcanzar el éxito de forma significativa en su vida. Además, enfatiza en que el principio de todas estas cualidades es que son modificables y dinámicas, pues no se nace con un nivel fijo de sabiduría, inteligencia o creatividad, sino que estos atributos se desarrollan en el tiempo; ya que si bien todos nacemos con ciertas predisposiciones genéticas, durante el transcurso de la vida, estas predisposiciones son modificadas por nuestras experiencias de tal forma que se desarrollan a distintos ritmos y con diferentes niveles de éxito, en función a la interacción que se da entre los genes y el medio ambiente.

Kaufman y Sternberg (2008), explican que la idea básica del modelo de WICS, es que en la vida las personas necesitan habilidades y actitudes creativas para producir ideas nuevas y originales; habilidades y actitudes analíticas (inteligencia académica) para evaluar la calidad de estas ideas; prácticas habilidades y actitudes (inteligencia práctica) para ejecutar las ideas y persuadir a otros de su valor y finalmente habilidades y actitudes relacionadas con la sabiduría, para asegurarse de que las ideas de uno ayudan a fomentar el bien común, en lugar de sólo el bien personal y de las personas que están estrechamente asociadas a uno mismo. Además Sternberg, destaca que las personas dotadas, desde este punto de vista, no son necesariamente fuertes en todos estos aspectos; más bien reconocen y sacan provecho a sus fortalezas y reconocen, compensan o corrigen sus debilidades, con el fin de adaptarse a los diferentes ambientes del mundo real.

2.1.4 Cuarta Ola: Modelos de Desarrollo

Kaufman y Sternberg (2008), manifiestan que los modelos de desarrollo se formularon en respuesta al excesivo énfasis que se había hecho anteriormente en los determinantes genéticos de la alta capacidad. De hecho, la palabra “dotado” implica que a alguien le fue otorgado un “don” especial que debe ser aprovechado por el bien de la humanidad; aunque al menos en teoría, el “don” no tiene que ser genético. Las teorías de desarrollo enfatizan la naturaleza cambiante de los llamados “dones”, ampliando la red incluso aún más que los modelos sistémicos, mediante la inclusión de diversos factores externos que pueden interactuar con los factores internos del individuo para producir el comportamiento dotado.

Explican que uno de los primeros pasos para incluir el medio ambiente en un modelo fue realizado por Mönks (1992), que modificó el Modelo de los Tres Anillos de Renzulli para llegar al Modelo de Interdependencia Tríadica el año 1994; pues básicamente tomó el modelo de Renzulli incorporando factores ambientales como la escuela, familia y pares, a las tres variables psicológicas

(motivación, creatividad y habilidades excepcionales) que ya habían sido postuladas por él.

Kaufman y Sternberg (2008), incluyen a Abraham Tannenbaum, quien propone un modelo teórico que también intenta delimitar los factores que contribuyen y vinculan el potencial con la concreción del talento, sugiriendo cinco vínculos psicológicos y sociales entre la promesa y cumplimiento de este talento: inteligencia superior, habilidades específicas, factores no intelectuales, factores ambientales y factores fortuitos (suerte y oportunidades). Se cree que estos cinco factores interactúan para producir altos niveles de productividad y son todo lo necesario para convertirse en un individuo “dotado”.

Además otro investigador fue David Henry Feldman, quien a través del estudio de prodigios, propuso un modelo acerca de cómo crece o se desarrolla el talento en los jóvenes, planteando siete dimensiones que son particularmente importantes para el desarrollo de la alta capacidad: procesos cognitivos, procesos sociales/emocionales, aspectos sociales de la familia (es decir, el orden de nacimiento y género dentro de la familia), educación y preparación formal e informal, aspectos sociales y culturales y los eventos y tendencias históricas.

Por otro lado John Feldhusen formuló un modelo de desarrollo de la alta capacidad basado en el desarrollo del talento que intentaba sintetizar los distintos modelos de alta capacidad presentados anteriormente. Por ejemplo, incorporó habilidades de dominio específico con la idea de que estas habilidades básicas eran en parte determinadas genéticamente, al mismo tiempo que reconoce que las habilidades específicas emergen y se desarrollan a través de la facilitación de experiencias, dentro de un contexto sociocultural en particular. Kaufman y Sternberg (2008), explican que como otros investigadores de esta ola, Feldhusen intentó dilucidar la transición entre las habilidades determinadas genéticamente a la exhibición de los talentos específicos; pues la base de su modelo son las “habilidades determinadas genéticamente” que predeterminan la naturaleza y el ritmo de desarrollo intelectual, físico y emocional; pues explica que cuando el niño ingresa al preescolar y a la escuela primaria (primary school), las condiciones

estimulantes que fomentan el crecimiento intelectual, físico y emocional son importantes, tales como sus compañeros y maestros. Con la instrucción, puede surgir un rápido crecimiento del conocimiento y evidencias de precocidad. En la siguiente etapa en la escuela primaria (elementary school), donde los niños precoces pueden comenzar a mostrar evidencias de su talento especial. La siguiente etapa (entre los 12 a 16 años) implica el aprendizaje de conocimientos y habilidades bajo la tutela de profesores excelentes y es durante esta etapa que una serie de factores de personalidad también se vuelven importantes, incluyendo locus de control interno, motivación intrínseca y un sentido de autoeficacia y también empieza a surgir el compromiso con el desarrollo del talento, los objetivos de su carrera y los intereses personales se vuelven más claros. La etapa final consiste en la integración del talento a través de experiencias educativas apropiadas, tales como sacar provecho de mentores altamente capaces, resistir a la presión de sus pares por ser normal y la búsqueda de las oportunidades profesionales que abren las puertas a un rendimiento creativo y de alto nivel.

Otro de los modelos de esta ola corresponde al Modelo diferenciado de dotación y talento (DMGT), que es el que actualmente utilizan en Chile, la mayoría de los Programas de Talento Académico en contexto universitario y en particular el Programa BETA PUCV. Dado que el contexto de la investigación desarrollada se sitúa en este programa, a continuación se presenta en mayor detalle este modelo.

2.2 Modelo diferenciado de dotación y talento

Francois Gagné en el año 2015, nos propone el Modelo Comprehensivo de Desarrollo del Talento (CMTD) el cual integra dos modelos anteriores, también de su autoría: El Modelo Diferenciado de Dotación y Talento DMGT (1985) y El Modelo de Desarrollo de Capacidades Naturales DMNA (2013), presentando así, una panorámica general y unificada de estos dos últimos, los cuales serán expuestos en orden temporal.

En orden cronológico, el primer modelo (DMGT) de Gagné (1985) Postula que para que el talento se desarrolle, debe existir una transformación progresiva de las capacidades naturales (dones), en conocimientos y capacidades (talentos). Los cuales a su vez, son moderados continuamente por catalizadores intrapersonales y ambientales.

EL DMGT utiliza dos etiquetas para describir a las capacidades excepcionales, la cuales son: Dotación y Talento. El primer constructo alude al uso y posesión de capacidades naturales, que se expresan de manera espontánea; el segundo refiere a la excepcionalidad en el dominio de las mismas capacidades, pero que han sido desarrolladas a través de una práctica sistemática. Ambos elementos han de presentarse en al menos un dominio de capacidad, que ubica a los individuos (en términos de prevalencia) entre el 10% superior de sus compañeros de la misma edad y bajo similares condiciones de aprendizaje.

Los dos constructos mencionados anteriormente, en conjunto con el proceso de desarrollo del talento, componen el núcleo central del DMGT, denominado por el autor como: El Trío del Desarrollo del Talento. En primer lugar, este contiguo se compone por los Dones G, que pertenecen al ámbito natural de la capacidad, las cuales son innatas y su desarrollo y expresión está controlado de manera parcial por la carga genética que posee cada individuo. Estas capacidades naturales se agrupan en seis dominios, cuatro de ellos conforme a la aptitud mental, donde se encuentran: lo intelectual, creativo, social y perceptual, y dos dominios físicos referidos al dominio motor y muscular.

Es desde este modelo entonces que se desprenden una serie de causales para el denominado "Talento Académico", entre los que destacan los propuestos por Dweck (2006), relativos al tipo de mentalidad que poseen los aprendices, donde la plasticidad de sus propias capacidades cognitivas prevalecen sobre las potencialidades más estáticas, proponiendo por tanto, este talento como una compleja interacción que se da entre la práctica deliberada, la focalización, determinación, perseverancia, constancia, motivación o curiosidad, tal y como

menciona Gagné (2015), donde se destaca que ninguno de estos aspectos será determinante por sí solo, salvo circunstancias especiales, sino más bien, todos cumplen un rol significativo sobre la dinámica que desarrolla el talento, aptitudes cognitivas que se encajan en los fundamentos biológicos y genéticos de la persona, interactuando y complementándose entre sí, a través de los aprendizajes que se adquieren en la educación formal, los cuales a su vez son mediados e influenciados por diversos catalizadores, por lo que el término de capacidad es una construcción que se compone tanto por aptitudes naturales, como por competencias que se desarrollan sistemáticamente.

A partir de lo anterior, y considerando a las aptitudes como un “potencial” es que nacen interrogantes como ¿Cuántas personas tienen Altas Capacidades o cuentan con un talento?, para lo cual (Gagné, 1985), propone que este proceso se compone en base a 3 conceptos fundamentales: dotación, talento y el desarrollo de éste último, denominando este contiguo como: El Trío del Desarrollo del Talento.

En primer lugar, este trío está compuesto por los dones, entendidos como los ámbitos naturales de la capacidad, los cuales aunque se constituyen de manera parcial mediante la dotación genética de los individuos no son inherentes al individuo, sino que se van desarrollando, siendo fundamental para este proceso la etapa de desarrollo de la infancia, donde se potencian en base a las posibilidades que otorga el contexto en el cual la persona se desenvuelve. Estas capacidades naturales se agrupan en seis dominios, cuatro de ellos conforme a la aptitud mental, donde se encuentran: lo intelectual, creativo, social y perceptual y dos dominios físicos referidos a los dominios motor y muscular. Es importante destacar que la velocidad de aprendizaje para adquirir ciertas capacidades y habilidades será un predictor de la alta capacidad y en este sentido, la rapidez y facilidad con que se adquieren las distintas competencias serán fundamentales en el progreso de los alumnos.

El segundo elemento se refiere al Talento, el cual surge desde la evolución y transformación de las capacidades o dones naturales, los cuales

requieren entrenamiento y sistematización en un campo determinado de la actividad humana. Este concepto se traduce en el resultado que se obtiene desde el proceso de desarrollo del talento, es decir, el rendimiento. Estos resultados no solo abarcan ámbitos académicos, también lo constituyen rasgos de la personalidad para el trabajo, al mismo tiempo se constituye de tres subcomponentes que complementan al concepto: materias académicas pre-ocupacionales (Infantil-Bachillerato), juegos y deportes, considerando como se mencionó anteriormente que el individuo se sitúa dentro del 10% superior de sus compañeros o pares que han estado de forma activa en dicho campo.

Finalmente en este trío del modelo planteado por Gagné, se encuentra el proceso de desarrollo, donde estas habilidades naturales y aptitudes son consideradas como la materia prima, siendo elementos constitutivos del talento, el cual se consigue a través de un periodo de tiempo y la estructuración de actividades con metas específicas en pos de la excelencia, es decir, un trabajo organizado en el cual la persona se involucra de manera activa en un programa de entrenamiento con el fin de alcanzar las expectativas propuestas, cualquiera que sea su campo, en ambientes de aprendizaje que pueden ser estructurados o no, dando la posibilidad del desarrollo autodidacta de estas capacidades naturales o aptitudes. Dentro de este proceso se considera el progreso como un área de desarrollo, el cual se mide desde el inicio hasta el momento en el cual sea alcanzado el máximo rendimiento, donde la principal distinción cuantitativa hace referencia a la velocidad en la que se avanza en el objetivo hacia la excelencia.

Como se mencionaba anteriormente, este proceso de tránsito entre la posesión de una dotación y el talento, está continuamente afectado por la acción de catalizadores, los cuales van a influir de una u otra forma el desarrollo de éste talento. El primer componente hace referencia a los catalizadores interpersonales, los cuales se encuentran agrupados en dos dimensiones, los rasgos estables (físico y mental), y por otro lado los procesos de gestión de los objetivos (auto-conciencia, motivación y volición). Dentro de los rasgos estables, asociados a la categoría mental, se pueden destacar el temperamento y la personalidad,

mientras por otra parte, y en relación a segunda dimensión, se destaca la influencia del grado de motivación, el cual Gagné define como la cantidad de esfuerzo que estamos dispuestos a emplear para alcanzar un objetivo o una meta particular, lo cual establece una relación entre lo elevado del objetivo y los esfuerzos necesarios que se necesitan para alcanzarlos.

Por otro lado, y de acuerdo a los catalizadores ambientales, en relación a estos, es posible establecer tres sub-componentes distintos. En primer lugar existe un componente denominado medio (EM) que incluye influencias ambientales físicas, sociales o culturales, así como también variables económicas. Los individuos son el segundo subcomponente, que representa la influencia de personas significativas en el contexto inmediato de la persona con alta capacidad. Finalmente se encuentran los servicios como tercer subcomponente, que se refiere a toda la oferta programática que fomente el desarrollo del Talento. Dentro de éstos se debe tener presente el factor casualidad, el cual refiere a las posibles eventualidades o características del entorno particulares que pueden ser tanto positivas como negativas, caracterizándose por la previsibilidad de los elementos que se definen anteriormente, lo que sin embargo no asegura que esta pueda ser causa directa o determinante para el desarrollo del talento.

Es por tanto, que estas se definen como una serie de interacciones dinámicas y complejas, donde influye el esfuerzo de los padres y profesores por modificar sus características, contraponiéndose en muchos casos con los propios intereses y motivaciones de los estudiantes, por lo que podemos afirmar que ninguno de los elementos que componen el talento se desarrolla de forma aislada, sino más bien son influidos entre ellos mismos de forma significativamente distinta para cada individuo. En este sentido, Gagné (2004), plantea un orden específico en relación a la intensidad de la influencia de los componentes del DMGT en el desarrollo del talento, posicionando a las capacidades naturales o dones en el primer lugar, luego los catalizadores intrapersonales, las actividades de desarrollo y finalmente las influencias ambientales.

El Modelo de Desarrollo para las Capacidades Naturales (DMNA) que plantea Gagné (2013), surge desde la idea, en primer lugar de corregir el significado de las capacidades concebidas como innatas, de dar respuesta a los cuestionamientos de diversos académicos que han discutido la pertinencia del concepto de alta capacidad y dotación, y finalmente corregir la utilización del término “Innato”. En consiguiente, es preciso tener en cuenta que cuando se utiliza este último término para describir el talento de las personas, sólo se realiza de manera metafórica. En este sentido, la utilización de este concepto alude a la velocidad y facilidad con que las personas con capacidades excepcionales van desarrollando sus competencias a diferencia de sus pares. Esta rápida evolución, por tanto, no refiere a que estas capacidades sean inmutables, que están presentes desde el nacimiento o que su aparición es repentina, sino que requirieron de la sistematización y entrenamiento mediante algún programa especializado para su desarrollo progresivo.

En cuanto a los cambios que propone Gagné en el DMNA, una de las principales diferencias radica en la posición que ocupan los dones en el modelo anterior, lo cual supone que las aptitudes y su excepcional expresión en dones ahora son concebidas como el resultado del proceso de desarrollo del talento.

El proceso de desarrollo específico para el modelo aparece de manera resumida a través de dos macroprocesos: la maduración y el aprendizaje informal. En primer lugar, la maduración abarca diversos procesos biológicos los cuales van reulando el desarrollo de las capacidades tanto mentales como físicas. Lo anterior no guarda una relación directa con el proceso del desarrollo del talento, su importancia radica principalmente en ser la encargada de moldear los dones, que serán la base de la construcción del talento. Por otro lado, en relación al subcomponente de aprendizaje, es concebido como “informal”, pues no precisa una estructura específica típica de los programas de talento, se da lugar entonces al aprendizaje espontáneo, que generalmente se produce de manera inconsciente.

Por último, y en cuanto a la construcción del último modelo Comprehensivo de Desarrollo del Talento (CMDT) éste está basado en la fusión de los dos

modelos anteriores DMGT/DMNA y busca otorgar un equilibrio entre las capacidades naturales sobresalientes y el proceso de desarrollo del talento.

El CMDT describe el origen del desarrollo del talento en la acumulación progresiva de capacidades naturales, el cual se produce como un genotipo único en el momento de la fecundación, el cual continuará en la progresiva maduración del bebé, así mismo las diversas capacidades naturales, físicas y mentales, gracias a la influencia de los dos conjuntos de catalizadores, sin dejar de lado todas las ocasiones de aprendizaje informal en las que se involucra el individuo. De la misma forma se encontrarán aquellos que durante la infancia o adolescencia temprana elegirán un campo específico donde desarrollar su talento, el cual se ajuste a su perfil, considerando tanto sus capacidades naturales como intereses, los cuales se conducirán eventualmente a un rendimiento superior.

Respecto a lo anterior, y considerando la evolución que ha tenido este concepto, es que se hace énfasis en el papel fundamental que adquieren los catalizadores a lo largo de este proceso de construcción del talento, y las constantes interacciones de estos con las características innatas de la persona, razón por la cual a continuación se expondrá la teoría de Mindset, donde Carol Dweck expone la relación que existe entre éstos y el tipo de mentalidad con la que los estudiantes se enfrentan a distintas situaciones.

2.3 Características de niños y jóvenes con alta capacidad y talento académico

2.3.1 Asincronías en el desarrollo

Bralic y Romagnoli (2000), explican que diversos autores como Morelock (1996), Silverman (1996), Landau (1999), Tannenbaum (1992) y Wright (1990) en Silverman (1997) y Webb (1993), plantean que con frecuencia los niños con Altas Capacidades presentan una asincronía entre el desarrollo de las dimensiones intelectuales, físicas y socioemocionales.

Esto se manifiesta por ejemplo en el caso del desarrollo físico, ya que las elevadas capacidades cognitivas y de razonamiento no se condicen con los niveles de desarrollo de las habilidades motrices; por lo que puede ocurrir que por ejemplo un niño visualice un dibujo o trabajo manual terminado, pero al momento de concretarlo no logre alcanzar el nivel que se había propuesto. Asimismo puede ocurrir que un desarrollo intelectual superior no corresponda al mismo que se tiene en el área socioemocional, por ejemplo si un niño de 5 años posee un desarrollo intelectual de 8 años, su desarrollo socioemocional corresponderá a 5 años; por lo cual esta asincronía en el desarrollo deja a los niños con Altas Capacidades fuera de los patrones de desarrollo considerados “típicos” para su edad.

2.3.2 Características del desarrollo

Tal y como establecen García-Cepero, Cedeño y Cervantes (2015), es posible encontrar en la literatura una gran cantidad de autores que han desarrollado investigaciones con el fin de identificar los rasgos recurrentes en niños, jóvenes y adultos que presentan capacidades o talentos excepcionales. La identificación de la presencia de algunos de estos rasgos típicos permite tanto a los padres, docentes y miembros de la comunidad educativa, establecer perfiles de fortalezas y necesidades de los estudiantes, así como conocer en mayor profundidad a cada uno de ellos.

Cabe destacar que es importante comprender que estos rasgos tienen una naturaleza “prototípica”, es decir, que no todos se manifiestan y además se pueden presentar de maneras muy diversas. Bralic y Romagnoli (2000), agregan que existe una gran variabilidad en los tipos y niveles de alta capacidad y talento que niños y jóvenes pueden presentar, por lo que resulta complejo caracterizarlos como grupo.

Estos rasgos pertenecen a diferentes aspectos del desarrollo de la personas, tales como: rasgos cognitivos, metacognitivos, afectivo-emocionales y sociales, los cuales se desarrollaran a continuación:

Características cognitivas y metacognitivas

García-Cepero, et al. (2015), explican que en general se puede observar en estos estudiantes, que los niveles y habilidades de pensamiento son desarrollados de forma precoz o con una mayor profundidad, al ser comparados con sus pares de la misma edad.

Van Tassel-Baska (1997) en Bralic y Romagnoli (2000), enfatiza en al menos tres características básicas de estos estudiantes: precocidad, intensidad y complejidad. La primera es una característica clave, pues casi por definición evidencian un desarrollo más avanzado en diversas áreas curriculares, ya que estudios demuestran que tienen un avance de al menos 2 años en las áreas de lenguaje y matemática y que aprenden entre un 30% o 50% más rápido que los demás estudiantes de su edad. La intensidad de estos niños se evidencia tanto en sus respuestas emocionales, pues suelen ser más fuertes e intensas; así como en la dimensión cognitiva, ya que sus capacidades de atención y concentración frente a temas de su interés son más persistentes. Por último la complejidad, se refiere a la capacidad que poseen para hacer uso de sus habilidades superiores y más abstractas.

A continuación se algunas características tal y como se extraen de García-Cepero, et al. (2015):

- Tienen buena memoria y capacidad de almacenar información, así como de atención y concentración, así como altos niveles de comprensión y generalización.
- Poseen un vocabulario amplio, avanzado y emplean una compleja estructura lingüística.
- Autonomía para el aprendizaje.
- Presentan curiosidad, variedad en sus intereses y son observadores.
- Tienen una destreza superior a la media para la resolución de problemas teóricos y prácticos complejos, empleando el conocimiento adquirido y destrezas de razonamiento.

- Poseen un comportamiento sumamente creativo en la producción de ideas, objetos y soluciones.
- Cuentan con una autorregulación activa y consciente, es decir, tienen control directo sobre los resultados de su comportamiento que emerge de los procesos de ensayo y error.
- Poseen metamemoria, pues son más rápidos en su eficacia perceptiva y poseen más estrategias para la recuperación de la información.
- Se pueden frustrar o disgustar por un ritmo lento de trabajo, por lo que muchos prefieren trabajar independientemente.
- Tienen la habilidad para pensar holísticamente, es decir, pueden observar claramente el todo y descomponerlo en partes.
- Pueden tener capacidades excepcionales en alguna o varias áreas: expresión verbal, escritura, matemáticas, ciencia, estudios sociales, creatividad, artes, etc.

Características afectivo-emocionales

García-Cepero, et al. (2015), explican que esta es una de las áreas que genera más debates acerca de los mitos sobre la caracterización, pues si bien la característica más determinante es el componente intelectual, de todas formas es posible identificar tendencias en las esferas afectivas y sociales de dichos estudiantes, las que se refieren a:

- Tienen una intensidad emocional a un nivel más profundo que el de sus pares, pues ellos tienen una mayor capacidad de respuesta a los estímulos intelectuales y emocionales.
- Poseen una gran sensibilidad y consistencia con respecto a sí mismos y a los otros, a los problemas del mundo y a las cuestiones morales.
- También algunos desarrollan un sentido de justicia y rectitud, además de que pueden tener una empatía con los sentimientos de las otras personas.

- Pueden sentirse bien consigo mismos en algunas dimensiones como: autoconcepto, auto-imagen y autovaloración.
- Cuando trabajan en cosas que son de su interés, muestran una alta motivación, perseverancia y perfeccionismo.
- La mayoría de los estudiantes con capacidades excepcionales poseen un buen ajuste emocional; sin embargo, puede haber casos en los que muestren un porcentaje de ansiedad o depresión, o en otros, puede existir una alteración emocional por causas familiares o conflictos que tengan de su propia apreciación.
- Poseen actitudes de altruismo e idealismo que pueden exhibir en actividades de servicio trabajando con otros.

Características sociales

Bralic y Romagnoli (2000), exponen que desde pequeños el juego tiene un rol importante en los procesos de sociabilización, en el caso de los niños con Altas Capacidades pueden manifestar dificultades, pues sus intereses de juego son muy diferentes a los de sus pares, por lo que pueden presentar problemas para relacionarse con ellos, prefiriendo el juego en solitario y la creación de mundos imaginarios.

Junto con esto, en lugar de establecer relaciones con otros niños, prefieren hacerlo con pares u otros niños que son intelectualmente similares; lo que puede generar que sus compañeros se sientan incómodos con ellos al no poder identificarse con sus habilidades intelectuales superiores, dando como resultado una retroalimentación negativa hacia ellos que genera una baja en el autoestima y la confianza en sí mismos.

En lo referido a las normas, Silverman (1997) en Bralic y Romagnoli (2000), explica que en general se observa un cuestionamiento hacia aquellas reglas que consideran arbitrarias, mostrándose inconformes con ellas al considerarlas injustas o inapropiadas y con dificultad para aceptar límites; dicha actitud

cuestionadora puede generar problemas con las figuras de autoridad escolar y familiar.

2.3.3 Niños y jóvenes con talento académico

Tal y como se presentó en el primer capítulo con la revisión de diversos modelos explicativos acerca de la inteligencia y alta capacidad, Martínez (2012), agrega que las Altas Capacidades no sólo se manifestaran en una misma área de talento o campo de actividad, pues dependerá de las características cognitivas, personales y sociales que presente cada individuo. Además destaca que es probable que el dominio de un campo no sea exclusivo y que existan en el ámbito conductual combinaciones entre dos o más de estos dominios

A partir de lo expuesto por Gardner (1995) y Gagné (2000) en Martínez (2012), estas capacidades excepcionales se pueden dar en diversos campos, tales como: académico, lingüístico, creativo, lógica, matemático, artístico-figurativo, musical, motriz, socioafectivo, naturalista y científico. En este caso, se dará énfasis específicamente al talento académico, que se refiere al alto rendimiento en las áreas más relevantes del currículum.

Según lo expuesto por Martínez (2012), los estudiantes con talento académico se caracterizan cognitivamente por poseer un talento complejo en el que se combinan elevados recursos de carácter verbal, lógico y de gestión de la memoria que son especialmente adecuados para tener gran eficacia para los aprendizajes estructurados y formales, a consecuencia de lo cual manifestaran altos niveles de aprendizajes de tipo arbitrario (buena gestión de memoria) como de tipo comprensivo (buena lógica), mostrando preferencia por el de tipo comprensivo y en cualquier ámbito académico, obteniendo como consecuencia un buen rendimiento escolar. Además pueden obtener información de cualquier fuente estructurada y hacerlo de forma autónoma, razón por la cual presentan un bagaje de conocimiento y un vocabulario es mucho más extenso que el de la mayoría de sus pares e incluso que muchos adultos.

2.4 Teoría del Mindset

El concepto de Mindset refiere al tipo de mentalidad que una persona posee. Carol S. Dweck, destacada investigadora en el ámbito de la motivación y académica de la Universidad de Stanford, Estados Unidos, ha centrado su investigación en conocer por qué las personas tienen éxito y la manera de fomentarlo. La autora señala que todas las personas tienen diferentes tipos de mentalidad, las “Mindsets” son creencias que los individuos tienen sobre sus cualidades y habilidades más básicas, estas, según Dweck (2006), tienen una fuerte influencia en su desempeño.

En una mentalidad de crecimiento, las personas creen que pueden desarrollar sus mentes, habilidades y talentos, este punto de vista desarrolla la valoración por el aprendizaje, una tendencia al crecimiento y la capacidad de resiliencia, que es fundamental para la obtención de logros. Por el contrario, las personas con mentalidades fijas, creen que las cualidades básicas como la inteligencia y las habilidades son estáticas y no se pueden desarrollar; también piensan que el talento crea el éxito y visualizan el esfuerzo como un signo de debilidad y no como una estrategia efectiva necesaria para alcanzar su potencial completo, tal y como explica Dweck (2006).

Desde la década de los 90 hasta la actualidad las investigaciones de Dweck y sus colegas indican que el éxito académico y profesional, no depende sólo de la capacidad cognitiva, sino también de las creencias sobre el aprendizaje y la inteligencia. La autora propone el Modelo de las teorías implícitas de la inteligencia (TOI), que como indican Rodrigo y Correa (2000) y Rodrigo et al. (1993) en Carpintero, Cabezas, González y Fernández (2003), está referido a las diversas construcciones que residen en la mente de las personas; estas construcciones son impredecibles e implícitas, pues suelen elaborarse a partir de las experiencias, la cultura, los grupos de referencia de la persona y en general su contexto, los cuales van generando elaboraciones personales de la realidad que rodea al individuo. En consecuencia dichas teorías se almacenan en las personas, en donde se elaboran

diferentes teorías acerca del dominio de la realidad, convirtiéndose en teorías implícitas que se activan para comprender diferentes situaciones a las que se enfrenta la persona en su vida diaria.

Dweck, Hong y Chiu (1993) en Carpintero, et al. (2003), explican que las personas son capaces de desarrollar este tipo de teorías sobre elementos esenciales de la vida como son la personalidad, inteligencia y moralidad; las cuales pueden ser consideradas como estables o modificables. Sin embargo estas no dan una clara explicación de la naturaleza de los rasgos y características personales, sino que forman modelos sobre cómo estos rasgos funcionan en el cotidiano del individuo. Es así como la teoría propiamente tal de las teorías implícitas sobre la inteligencia, distingue a las personas que creen que la inteligencia es inmutable, indicadas anteriormente como de mentalidad fija, de las personas que creen que la inteligencia es maleable y puede ser desarrollada a través del aprendizaje, la mentalidad de crecimiento. Estos modos de pensar se encuentran directamente relacionados con las diversas formas de enfrentarse ante un eventual fracaso.

Dweck (1999) y Utman (1997) en Moser, et al. (2011), manifiestan que las personas cuyo tipo de mentalidad es fija, conciben que el fracaso es causa de su propia falta de capacidad, la cual no se puede modificar, por lo que abandonan las tareas cuando cometen algún error en ella. En cambio las personas que poseen un tipo de mentalidad de crecimiento, comprenden el fracaso como una retroalimentación instructiva, mostrando una mayor predisposición a aprender de sus errores.

Dweck (2006), plantea que desde sus inicios, la humanidad, ha pensado y actuado de diferentes maneras, lo que genera interrogantes acerca de las razones de estos contrastes, así como de la existencia de individuos que parecieran ser más inteligentes que otros. En este sentido, menciona que algunos afirmaban que existía una causa física para estas diferencias, por lo que eran definitivas e inalterables, al igual como lo planteó Francis Galton en las primeras categorías presentadas previamente (primera ola) para lograr una definición del talento. Su

teoría conceptualiza a los “genios”, como poseedores de habilidades innatas, siendo el propósito de sus investigaciones el identificar a los jóvenes con mayor potencial intelectual, que estaban destinados a ocupar los puestos más importantes de la sociedad de fines del siglo XIX y principios del XX, determinando que existe un componente genético transferible por generaciones con respecto al talento. De este mismo modo lo estudió Spearman, quien llega a conclusiones similares, comenzando a desarrollar tests de inteligencia y el concepto de coeficiente intelectual para medir la inteligencia de las personas. Por otro lado, Dweck menciona desde la neurociencia a Gilbert Gottlieb, quien señala que tanto los genes como el medioambiente cooperan en cómo se desarrolla el ser humano, sin embargo, los genes necesitan la influencia del medioambiente para funcionar de manera adecuada. Al mismo tiempo, científicos plantean que las personas tienen la capacidad de adquirir aprendizajes y desarrollar su cerebro a lo largo de toda su vida, pues si bien cuentan con una carga genética única que los predisponga a diferentes temperamentos y aptitudes; la experiencia, entrenamiento y esfuerzo personal serán el complemento de su desarrollo.

En la actualidad, Dweck (2006), menciona que pocos autores continúan afirmando que la inteligencia se caracteriza por ser una condición fija, es decir, imposible de aumentar. Por esto es que adquiere importancia el método y la práctica que se utilizan para lograr aumentar los niveles atencionales y de memoria, y al mismo tiempo, aumentar la inteligencia.

Según Scott y Dweck (2012), el tipo de mentalidad que poseen los estudiantes puede ser modificada, y junto con este cambio, también es posible el promover la resiliencia a través de la enseñanza, la clave radica en el potencial de las personas para modificar sus características más relevantes por medio de la aplicación de estos conocimientos en los distintos aspectos de sus vidas. De este modo, se destaca la importancia del contexto en el desarrollo de un sujeto, pues tendrá influencia en su mentalidad, creencias y motivaciones al momento de realizar una determinada tarea.

2.4.1 Mentalidad fija (Fixed Mindset)

La Real Académica de la Lengua Española (2016) define la palabra <<fijo>> como algo “permanentemente establecido sobre reglas determinadas, y no expuesto a movimiento o alteración”, considerando esta definición las personas que presentan un tipo de mentalidad fija, conciben la inteligencia y los talentos como innatos, por ende no pueden ser modificados. Por lo mismo, Dweck (1996), plantea que las personas que presentan este tipo de mentalidad ven el fracaso como evidencia de su propia e indiscutible falta de capacidad, frustrándose y dejando de lado las tareas que les resultan difíciles; asimismo, tienen la constante necesidad de probarse a sí mismos y cuando logran un reto, es difícil que se atrevan a buscar algo más complejo por temor a fallar, además creen que solo el talento crea el éxito, y ven el esfuerzo como un signo de debilidad y no como una estrategia efectiva necesaria para alcanzar su potencial completo así lo indica la autora cuando en el desarrollo de su investigación llega a Roma y evidencia que las personas expresan frases como:

“El que nada arriesga, nada pierde”, “si al principio no tienes éxito, es probable que no tengas la capacidad”, “Roma no se construyó en un día, tal vez no estaba destinado a ser”. En otras palabras, el riesgo y el esfuerzo son dos cosas que podrían revelar sus insuficiencias y demostrar que no estaban a la altura. De hecho, es sorprendente ver el grado en que las personas con mentalidad fija no creen en el esfuerzo” (Dweck, 2006, p.9).

Milicic (2013), explica que cuando los niños o adultos que presentan una mentalidad fija sufren un fracaso o una derrota dudan de su capacidad, por lo que su autoestima queda más herida que si atribuyeran el fracaso a que les faltó esfuerzo o a que la tarea era muy difícil. Los estudiantes con este tipo de mentalidad, se sienten competentes e inteligentes en situaciones donde puedan lograr éxitos fácilmente y con bajo esfuerzo, con el propósito de poder superar a sus compañeros. Por consiguiente, Dweck (2006), agrega que el esfuerzo, las dificultades, contratiempos o compañeros de alto rendimiento, generan

cuestionamientos sobre su inteligencia aún en quienes posean alta confianza en ella.

Dweck (2006), menciona que este tipo de mentalidad puede transmitirse desde edades tempranas por los padres, docentes, amigos, familia, si es que estos la poseen. Comenta sobre su profesora de sexto grado, quien creía que el CI de sus estudiantes demostraba toda la capacidad que podían desarrollar a futuro, a sus alumnos con alto CI les otorgaba actividades exclusivas, generando que el resto considerara la inteligencia como algo esencial en el aprendizaje y por ende transmitía a sus estudiantes este tipo de mentalidad.

2.4.2 Mentalidad de crecimiento (Growth Mindset)

La mentalidad de crecimiento se basa en la creencia de que las cualidades básicas pueden ser cultivadas a través del esfuerzo; aunque existan diferentes talentos, aptitudes, intereses o incluso temperamentos, todas las personas pueden cambiar y crecer por medio de la dedicación y la experiencia. Esta mentalidad “se caracteriza por la apertura a nuevas ideas y desafíos y en el énfasis en el aprendizaje y el esfuerzo para efectuar cambios” (Chan, 2012, p. 225).

Por otra parte, Dewck (2006) señala que la visión que adoptan las personas de sí mismas afecta profundamente la forma en la que llevan sus vidas, es decir, que esta puede determinar el convertirse en la persona que se quiere ser y lograr las cosas que se desean. Quienes presentan este tipo de mentalidad no sólo buscan desafíos, sino también el desarrollo, pues mientras más grande es el desafío, más se desarrolla su potencial. Al contrario de lo que creen quienes poseen una mentalidad fija, los que consideran que el verdadero potencial de una persona es desconocido y que es imposible prever lo que puede lograrse con años de pasión, esfuerzo y práctica.

Milicic (2013), explica que las personas con mentalidad de crecimiento no creen que los talentos sean algo fijo, por lo que buscan constantemente desafíos que los hagan crecer, siendo capaces de superarse y prosperar en épocas

difíciles, porque las asumen como un desafío. Cuando un niño con mentalidad de crecimiento se saca una mala nota, no se deja derrumbar, sino que decide que debe esforzarse más la próxima vez. Esta concepción de sí mismo está basada en la noción de que para progresar son necesarias la perseverancia y la resistencia al fracaso, pues como manifiestan Moser, et al. (2011), estas personas poseen un talento especial para identificar sus propias fortalezas y debilidades, caracterizándose por poseer un funcionamiento superior en sus sistemas de auto-monitoreo y control.

Dweck (2006), manifiesta que la pasión por el desarrollo de habilidades o potencialidades, incluso cuando este proceso no resulta de manera esperada, es el sello distintivo de la mentalidad de crecimiento, la que le permite a las personas prosperar durante algunos de los momentos más difíciles de su vida. Lo cual presenta estrecha relación con el concepto de resiliencia, definido como “buenos resultados a pesar de las amenazas serias a la adaptación o el desarrollo” (Masten, 2001 en Scott y Dweck, 2012, p.303). Desde un aspecto más amplio se refiere a “cualquier comportamiento, atribucional o emocional que responde a un desafío académico o social que es positivo y beneficioso para el desarrollo (tales como la búsqueda de estrategias, poniendo un mayor esfuerzo, o la resolución de conflictos de manera pacífica)” (Scott y Dweck, 2012, p.303).

A lo anterior se agrega lo expresado por Forés y Grané (2012), que señalan que las personas que demuestran resiliencia, no se coartan por la adversidad, revelándose contra el destino. Aunque este pareciera estar prescrito, lo anterior depende en mayor medida de las decisiones que la persona tome, más que las condicionantes; por lo tanto, una persona resiliente apuesta por la proactividad.

Dweck (2006), manifiesta que cuando se comienzan a entender los conceptos de mentalidad fija y de crecimiento, se aprecia exactamente cómo un concepto lleva al otro, cómo la creencia acerca de las cualidades innatas conduce a una serie de pensamientos y acciones específicos y cómo la creencia de que estas cualidades pueden ser cultivadas conduce a otros pensamientos y acciones que conducen a un indicio por un camino totalmente diferente.

A continuación se presenta un cuadro comparativo entre distintos aspectos de una mentalidad fija y una de crecimiento:

<p style="text-align: center;">Mentalidad Fija (<i>Fixed Mindset</i>)</p>	<p style="text-align: center;">Mentalidad de Crecimiento (Grow Mindset)</p>
<p>La inteligencia es estática.</p>	<p>La inteligencia puede ser desarrollada.</p>
<p>Los estudiantes que presentan una mentalidad de tipo fija se preocupan constantemente por los resultados que obtienen.</p>	<p>La preocupación en los estudiantes con una mentalidad de crecimiento está en el proceso requerido para alcanzar resultados esperados.</p>
<p>Los errores y dificultades para alcanzar una tarea, son vistos como evidencia de falta de capacidad y fracaso, generando así, una baja tolerancia a la frustración. Así mismo las personas con un tipo de mentalidad fija buscan resultados positivos de manera rápida y sin esfuerzo, de no ser así abandonan la tarea.</p>	<p>Las dificultades son vistas como sucesos esperables dentro de un proceso de aprendizaje, por ende son transformados en desafíos que desarrollan y potencian sus habilidades. Esto influye en que se conviertan en personas resilientes.</p>
<p>El esfuerzo se considera como signo de debilidad o menor capacidad, y no como una estrategia efectiva necesaria para alcanzar su potencial completo.</p>	<p>El esfuerzo es el medio para lograr metas y desarrollar destrezas necesarias para alcanzar sus objetivos.</p>

Figura 1. Tipos de mentalidad

2.4.3 Creencias implícitas (teorías implícitas)

Según Estrada, Oyarzún e Yzerbyt (2007), aunque el estudio de las teorías implícitas constituye un campo de interés científico en la psicología social, éste ha aumentado a partir de los años ochenta. Dicha área de investigación adquiere importancia ya que las teorías implícitas participan en numerosos procesos psicosociales, por ello es que estudios recientes sobre la formación de impresiones y estrategias cognitivas de aprehensión de la realidad social, han dado un impulso importante al concepto de teoría implícita.

Las teorías implícitas (TI), como explican Estrada, et al. (2007), constituyen un conjunto de creencias que tiene una persona respecto a cómo son las personas, la naturaleza humana y los grupos sociales; dichos conocimientos se organizan entre sí y establecen relaciones entre los diferentes aspectos de la realidad. Como menciona Leyens (1983) en Estrada, et al. (2007), el término *Implícito hace referencia* a la idea de que dichas creencias no se basan en teorías formales y que los individuos no siempre son conscientes de la influencia de estas en su comportamiento.

Sola (1999) y Quintana (2001) en Latorre y Blanco (2007), sostienen que el concepto de creencia, en el lenguaje cotidiano generalmente tiene diferentes significados; en algunos casos, creer quiere decir lo opuesto a saber, en el sentido de que no se está seguro de algo pero se tiene por verdadero. Fenstermacher (1994) en Latorre y Blanco (2007), agrega que conocer algo es epistemológicamente diferente de tener una creencia sobre algo; pues la seguridad, certeza, falta de vacilación, se asimilaría al conocimiento, al saber, pero nunca al creer.

Villoro (1986) en Latorre y Blanco (2007), percibe como totalmente contradictorio que una persona pueda saber algo sin creerlo, pues todo saber implicaría una creencia, pero por otro lado, no toda creencia implicaría saber; por lo tanto, no sería posible saber algo sin creer en ello, pero sí creer en algo sin tener la certeza de que realmente se sabe. Estas teorías o creencias implícitas pueden verse implicadas en diversos ámbitos, pudiendo ser uno de estos la

percepción que se tiene sobre el concepto de inteligencia, dando origen dichas creencias a dos tipos de mentalidades, como lo señala Carol Dweck (2000):

“las personas, además, contamos con teorías implícitas o creencias sobre la inteligencia o capacidad para aprender, a partir de las cuales dicha capacidad puede ser vista como algo fijo, definido desde el nacimiento, imposible de modificar, o bien puede ser concebida como algo moldeable, es decir, modificable” (Gómez, Muñoz, Silva, Paz, Guerra y Valenzuela, 2014,p.180).

Latorre y Blanco (2007) señalan que Quintana (2001) y otros autores han abordado el origen de las creencias, concluyendo que estas emanan de:

- a) La razón, el conocimiento: la creencia implica siempre un elemento de conocimiento intelectual.
- b) El sentimiento, el deseo: la creencia responde no sólo a un conocimiento, sino también a una convivencia y una necesidad.
- c) La influencia de la sociedad y la cultura ambiental: la persona llega a la creencia desde un impulso interior; pero esto no se llevaría a cabo si no fuera por la mediación de la cultura social, con sus funciones de aculturación de las personas.
- d) La voluntad de creer del propio individuo.

Como se mencionó anteriormente, Estrada, et al. (2007) señalan que las creencias implícitas o teorías implícitas, a diferencia de otros tipos de teorías como las teorías científicas, son descritas como informales, buscan un conocimiento confirmatorio mediante la verificación de las creencias y son más bien generales que específicas.

2.4.4 Retroalimentación

Investigaciones realizadas por Gunderson, Gripshover y Dweck (2013), indican que las creencias que los individuos tienen en relación a la rigidez o maleabilidad de los atributos humanos pueden tener consecuencias importantes

en sus procesos de motivación, cognición y comportamiento. Así, la retroalimentación referida al elogio, es un vehículo importante a través del cual los niños se dan cuenta de las creencias y valores de sus cuidadores.

Según las investigadoras, los niños que reciben elogios por sus esfuerzos y acciones pueden construir una creencia muy diferente a la de los niños que escuchan elogios por características personales. Es así como plantean que realizar una retroalimentación en torno a características y cualidades personales de los niños, da a entender que estas capacidades son rasgos fijos e innatos, mientras que elogiar los procesos de aprendizaje de los niños implica que estas mismas capacidades puestas en función de un aprendizaje son maleables, es decir, se pueden modificar y dependen en gran medida del esfuerzo utilizado para la consecución de sus logros. Lo anterior a su vez influye en la forma en que los niños responden a los desafíos y realizan tareas que impliquen grados elevados de complejidad.

En el estudio realizado por Gunderson, et al. (2013), se cuestionó si el tipo de elogio que los padres dan a sus hijos repercute en el desarrollo de creencias de los niños sobre la maleabilidad de los rasgos de la persona, la motivación para perseguir tareas desafiantes, las atribuciones de éxito y fracaso y la capacidad para generar estrategias de mejora en la ejecución de una actividad. La investigación realizada sugiere que si desde edades tempranas (1 a 3 años) se insta a los niños a atribuir sus logros al esfuerzo puesto en práctica, puede predecir el desarrollo de las mentalidades de crecimiento en edades posteriores, los cuales se animan a adoptar mayores marcos motivacionales, pues creen en la maleabilidad de sus capacidades, por tanto atribuyen el éxito al trabajo duro. Por el contrario, si desde niños reciben elogio por estas capacidades como factores inherentes al sujeto, los ayuda a adoptar marcos fijos de mentalidad. De este modo, en relación a la inteligencia, la creencia de que los rasgos son maleables conduce a conductas más positivas

Por lo tanto según Gunderson, et al. (2013), si se fomenta el uso del elogio al esfuerzo, los niños pueden construir creencias muy distintas a los niños que

reciben una retroalimentación constante sobre la capacidad como rasgo inherente al sujeto. En el segundo caso, los niños atribuirán el éxito y el fracaso a sus condiciones personales por lo que sus capacidades no podrían modelarse, en cambio para quienes sean reforzados desde la capacidad de esfuerzo puesto en práctica en la ejecución de una actividad, desarrollan un pensamiento que permite la capacidad constante de modificar conductas en pos de la mejora de sus capacidades, por lo tanto la retroalimentación que los niños reciban influiría en la forma en que los niños se implican en tareas que les signifiquen desafíos debido a su grado de complejidad.

En resumen, los resultados de la investigación de Dweck y su equipo han demostrado que el elogio utilizado con los niños, en relación a su esfuerzo, acciones y estrategias, no sólo puede predecir sino también impactar y dar forma al desarrollo de los niños en aspectos tales como la motivación, en lo cognitivo y en dominios sociomorales. Además de lo anterior, las intervenciones dirigidas a la calidad de los principios de elogio, puede ser capaz de inculcar en los niños la creencia de que las personas pueden cambiar y que las tareas desafiantes pueden proporcionar oportunidades para el aprendizaje.

En relación a la inteligencia, Mueller y Dweck (1996) postulan que los elogios suelen ser una respuesta común para los niños que presentan ciertos rasgos que los hacen sobresalir, o cuando han tenido éxito en alguna actividad. En este sentido, las autoras afirman que este tipo de retroalimentación juega un papel importante en la percepción que los niños tienen sobre sus capacidades y en la motivación por obtener el éxito. Es decir, contrario a lo que se considera comúnmente como beneficioso para esta, elogiar la capacidad y la inteligencia puede tener en ella consecuencias negativas puesto que los estudiantes que reciben este tipo de retroalimentación tienden a preocuparse más por los objetivos de rendimiento en relación con las metas de aprendizaje y a su vez, al enfrentarse al fracaso, muestran menos persistencia en las tareas en las cuales se ven implicados.

En un artículo publicado por Mueller y Dweck (1996) se da cuenta de seis estudios diseñados por la psicóloga y su equipo, para poder determinar una distinción entre los elogios para la capacidad o inteligencia y la mención hacia el esfuerzo. Las investigaciones fueron trabajadas de manera general en base a la hipótesis de que los niños elogiados por la inteligencia, atribuyen sus fracasos a sus capacidades, mientras que los niños que han sido elogiados por el trabajo duro lo atribuyen al esfuerzo puesto en la tarea. Los niños que son elogiados por su capacidad ven su rendimiento como un reflejo de su capacidad por tanto eligen sólo tareas en las cuales su éxito esté garantizado. También se destacan sus estudios que demuestran que existen casos en los cuales los niños que presentan comportamientos orientados al rendimiento pueden llegar a tergiversar las puntuaciones reales obtenidas para mostrarlas al resto y desplegar distintas estrategias para obtener información acerca de las puntuaciones obtenidas por los demás. Por otra parte, revelan que el elogio a la inteligencia repercute en respuestas negativas por parte de los niños, tales como una menor persistencia, menos disfrute en la tarea y un rendimiento más descendido a diferencia de los niños elogiados por su esfuerzo.

A continuación se presenta la descripción de los diferentes estudios realizados por los autores que refuerzan lo mencionado previamente:

El primero realizado por el equipo, gira en torno a la suposición de que cuando se administra un elogio después del éxito en alguna actividad, tanto para reforzar la inteligencia o el esfuerzo, llevaría a los niños a perseguir diferentes objetivos y tener diferentes respuestas al enfrentarse con un eventual fracaso o desafío. En general, los hallazgos de la investigación apoyaron la hipótesis de que los niños que son ampliamente elogiados por la inteligencia cuando tienen éxito, son los que tienen menos probabilidades de atribuir su rendimiento a un menor esfuerzo, un factor sobre el que tienen una cierta cantidad de control y por lo tanto, la alabanza de la inteligencia no parece enseñar a los niños que son inteligentes; más bien, tal alabanza parece enseñarles a hacer inferencias acerca de su capacidad, contrario a lo que ocurre con la alabanza para el esfuerzo.

En el segundo estudio añade a lo anterior, el hecho de que la vulnerabilidad con que los niños se enfrentan al error es causada por el énfasis que realiza a la habilidad o capacidad, antes de que los niños realicen una actividad. Por otra parte un tercer estudio de Mueller y Dweck demuestran que un tercio de los niños elogiados por la inteligencia se preocupaban tanto por su desempeño y cómo se refleja en ellos, que mintieron sobre sus resultados, en lugar de recibir de manera positiva una baja calificación; Lo anterior cobra especial relevancia ya que los niños estaban reportando sus puntuaciones a pares completamente desconocidos, a los que estaban seguros que no volverían a ver.

La tendencia de los niños elogiados por la inteligencia para tergiversar sus puntuaciones ofrece apoyo a la opinión de que aprendieron a medirse a sí mismos en base a su desempeño. En cambio los niños elogiados por el esfuerzo, no necesariamente comparten este tipo de juicio de sí mismo, por lo que hubieran sentido menos presión para aumentar artificialmente los informes de sus puntuaciones. En general, los resultados de este estudio demostraron que elogiar a los niños por su inteligencia después del buen rendimiento puede ser contraproducente, ya que los niños se orientan fuertemente hacia expectativas de rendimiento y se vuelven extremadamente vulnerables a los efectos de los elogios que puedan recibir posteriormente. Su vulnerabilidad ante los errores fue demostrado por su relativamente bajo disfrute, motivación, persistencia y rendimiento, así como sus atribuciones de bajas capacidades frente al mismo error. Por otra parte, todo parece indicar que el elogio al esfuerzo les permite centrarse en las oportunidades de aprendizaje de dominio proporcionados por objetivos y estrategia de información y para evitar las vulnerabilidades (es decir, baja el disfrute, la persistencia, y el rendimiento) que puede estar asociada con dificultades de tarea. De hecho, la alabanza de la inteligencia parece enseñar a los niños a medir su capacidad en base al rendimiento en una tarea, aspecto para el cual los elogios para el trabajo duro o esfuerzo no predisponen.

Siguiendo, los resultados del cuarto estudio proporcionan evidencia preliminar para la afirmación de que la alabanza de la inteligencia después de un

alto rendimiento puede llevar a los niños a creer que lo que se mide es la inteligencia fija, que en otras palabras es un elemento constitucional y responsable de las capacidades pero que no es modificable. El quinto estudio agrega que el elogio a la inteligencia después de lograr realizar una actividad con éxito generaba respuestas más negativas frente al fracaso, a diferencia de los niños que recibieron elogios por su esfuerzo, por lo tanto es importante señalar con este quinto elemento que es cada vez más probable que las diferentes respuestas que los niños tienen hacia el error, tienen que ver con cuál elemento ellos hipotetizan como esencial y responsable en el despliegue de sus habilidades.

Finalmente el último estudio corrobora que quienes reciben elogio por sus capacidades después de un buen rendimiento, es más probable que describan la capacidad como un rasgo de la persona, y tiendan a creer que es una cualidad que no puede ser mejorada. Lo anterior, concluyendo en que con esta investigación se proporciona una prueba más de que el elogio después de un buen resultado, influye en la creencia que los niños tienen acerca de la naturaleza de la inteligencia.

En síntesis, contrario a lo que se considera comúnmente como beneficioso para la motivación, elogiar la capacidad y la inteligencia, puede tener en ella consecuencias negativas puesto que los estudiantes que reciben este tipo de retroalimentación tienden a preocuparse más por los objetivos de rendimiento en relación con las metas de aprendizaje y a su vez, al enfrentarse al fracaso, muestran menos persistencia en las tareas en las cuales se ven implicados. Estos resultados aportan evidencia científica valiosa que permite comprender como se construyen las mentalidades a través de los procesos educativos.

3. MARCO METODOLÓGICO

El tipo de investigación utilizado para los propósitos de los objetivos planteados corresponde a una aproximación metodológica de tipo mixta, que integra lo cuantitativo y lo cualitativo; esta corresponde a:

“un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.593).

Tal y como plantea Cerda (1994) en Alfonso (2004), en la práctica existe una franca complementación entre estos, ya que el apoyo permanente de un método puede llenar los vacíos del otro, pues el trabajo investigativo debe convertirse en una experiencia total, integral y amplia, sin restricciones, ni limitaciones de ningún tipo, pues las contradicciones entre los paradigmas son más teóricas que operativas; ya que en el trabajo de campo las investigaciones tienden a la articulación y complementación de los distintos métodos, instrumentos y técnicas.

Para lograr la integración de ambos abordajes existen tres estrategias: la complementación, combinación y triangulación, en este caso se emplea la última de ellas. Según Bericat (1998), la triangulación pretende un solapamiento o convergencia de los resultados, por lo que “el grado de integración aumenta, y la legitimidad de la estrategia está condicionada por la posibilidad de que dos metodologías diferentes, la cuantitativa y cualitativa, pueden captar, en parte o totalmente, un mismo hecho” (Bericat, 1998, p.38). Es una estrategia en la que se pretende una convergencia de resultados, aumentando el grado de integración entre los métodos a través de la utilización de ambas orientaciones para la investigación de un mismo aspecto de la realidad social. A esto, Alfonso (2004), agrega que es una manera de buscar aproximaciones entre ambas posiciones, ya

que pueden usarse las ventajas de uno para compensar las desventajas de otro y así generar un punto de encuentro entre metodologías que tradicionalmente han sido consideradas en pugnas irreconciliables.

Pese a que se ha usado una aproximación mixta, esta investigación presenta un predominio del enfoque cualitativo, que según Taylor y Bogdan (1987), en su sentido más amplio es la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, ya sean habladas o escritas y la conducta observable; caracterizándose por ser inductiva, pues los investigadores desarrollan conceptos y comprensiones a partir de los datos y no recogiendo datos para valorar hipótesis, modelos y teorías preconcebidas; ya que en este tipo de estudios los investigadores siguen un diseño flexible, donde en un inicio se parte con interrogantes vagamente formuladas. El investigador visualiza los escenarios y a las personas desde una perspectiva holística, pues estos no son reducidos a variables, sino que se consideran como un todo; estudiando a las personas en el contexto de su pasado y en las situaciones que viven actualmente. Además, los investigadores cualitativos, “son sensibles a los efectos que ellos mismos causan en las personas que son objeto de su estudio” (Taylor y Bogdan, 1987, p.20); considerándolos naturalistas, pues interactúan con los individuos de forma natural y no intrusiva, además desde una perspectiva fenomenológica, busca comprender a las personas desde el marco de referencia de ellos mismos, experimentando la realidad tal y como ellos lo hacen. También se caracteriza porque el investigador aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones al enfrentarse a la realidad a la que se integra, considerando todas estas realidades, como dignas de estudio, pues ningún aspecto de la vida social es muy frívolo o trivial para ser estudiado.

Taylor y Bogdan (1987), explican que los métodos cualitativos son humanistas, pues la manera en la que se estudia a las personas necesariamente influye en la manera en que las vemos; al estudiarlas desde estas perspectiva es posible conocer a las personas y experimentar lo que ellos vivencian en sus luchas cotidianas en la sociedad.

Esta metodología de investigación está basada en el paradigma interpretativo, pues como exponen Batthyány y Cabrera (2011), desde una perspectiva interpretativa es central la interpretación del investigador acerca de lo que se ve, oye y comprende; pues no es ajena al contexto, historia y concepciones del investigado.

Corbetta (2007), expone que, en el paradigma interpretativo, la realidad que se estudia es construida a partir del significado atribuido por los individuos que la conforman, siendo una realidad múltiple, pues estas construcciones mentales varían entre los individuos, ya que son diversas las perspectivas con las que los hombres perciben e interpretan los hechos sociales. Con respecto al conocimiento científico que se busca construir, este corresponde a la comprensión de la conducta social, haciendo uso de abstracciones y generalizaciones. En cuanto a la interacción entre estudioso y estudiado en las fases empíricas se considera la base del proceso cognitivo, para así comprender el significado atribuido por el sujeto a la propia acción.

3.1 Diseño de la investigación

El diseño de investigación corresponde a un estudio de tipo descriptivo, como explican Batthyány y Cabrera (2011), este tipo de estudio tiene como objetivo caracterizar y especificar las propiedades elementales, ya sean de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis; registrando, midiendo o evaluando distintos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno que se ha decidido investigar. En esta investigación se busca conocer las creencias implícitas que posee un grupo específico de estudiantes con talento académico, describiendo y analizando los hallazgos obtenidos a partir de la recolección de datos de diferentes aspectos y factores que nos permite responder el objetivo de esta investigación.

En cuanto a las variables de análisis, se observan las creencias implícitas, retroalimentación y Mindset o tipo de mentalidad, ya que este último se construye

a partir de variados factores, entre estos, los nombrados con anterioridad. Estas variables no eran manipulables, ya que no se refiere a una investigación de tipo experimental.

3.2 Participantes

Para este fin se escogió como población al programa BETA de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, el cual está dirigido a los estudiantes de enseñanza básica y media con talento académico de la Quinta Región. La selección de dicha población fue determinada por conveniencia, pues esta reúne a personas con la característica del tema que se decidió abordar en esta investigación, es decir, estudiantes con alta capacidad; junto con esto es representativa, pues no existe dentro de la región otro espacio que congregue a esta cantidad de estudiantes con dicha característica.

La muestra corresponde a la totalidad de la población de la temporada del programa, que corresponde a 176 estudiantes: 88 mujeres y 88 hombres, con un rango etario que va desde los 12 a 18 años de edad, los cuales asisten entre los niveles de séptimo año básico y cuarto año medio en establecimientos municipales y subvencionados. Los estudiantes provienen de las comunas de Valparaíso, Viña del Mar, Casablanca, Quilpué y Quillota. La muestra

La información fue recopilada durante la temporada de verano del programa, la que se desarrolló desde el 4 al 15 de enero del año 2016, de lunes a viernes y entre las 9:30 y 13:00 horas. Durante este periodo el programa ofrece una oferta de 12 cursos y talleres de diversas temáticas, en los cuales los estudiantes deben inscribirse según sus intereses personales. Esta temporada se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, ubicada en Avenida Universidad #330, Curauma, Valparaíso.

3.3 Técnicas de recolección de la información

Para la presente investigación se utilizaron fuentes de información primarias, que según D'Ancona (1996) en Batthyány y Cabrera (2011), se refiere a cualquier tipo de indagación en que se analiza la información que el mismo investigador obtiene, a través de la aplicación de una o varias técnicas de obtención de datos. En este caso se utilizaron dos técnicas: la encuesta, de carácter cuantitativo y la entrevista grupal, que corresponde a una técnica de índole cualitativo.

3.3.1 Encuesta

La encuesta por muestreo es definida por Corbetta (2007), como un modo de obtener información preguntando directamente a los individuos que son el objeto de investigación, los que forman parte de una muestra representativa. Esto se realiza mediante un procedimiento estandarizado de cuestionario, todo esto con el fin de estudiar las relaciones existentes entre las variables.

Esta conlleva la formulación de preguntas que pueden ser presentadas de forma oral o escrita y que permiten recoger información que abarca una amplia cantidad de aspectos y temáticas posibles de abordar, ya que se pueden incluir preguntas relativas a propiedades sociodemográficas básicas, actitudes, opiniones, motivaciones, orientaciones, sentimientos, juicios, valores, comportamientos o acciones. Como se mencionó anteriormente, dicho procedimiento debe estar estandarizado, es decir, que a todos los sujetos se les planteen las mismas preguntas formuladas de igual manera, lo que posteriormente permitirá analizar y comparar las respuestas de toda la muestra. Junto con esto, las respuestas de una encuesta pueden ser estandarizadas o libres, en el primer caso el sujeto elige su respuesta a partir de opciones preestablecidas, como por ejemplo mucho, bastante, poco o nada y en el caso de la respuesta libre, el sujeto puede responder libremente utilizando sus propias palabras.

Para esta investigación se aplicó una encuesta de preguntas y respuestas estandarizadas con el objetivo de conocer las creencias implícitas que poseían los

estudiantes acerca de la inteligencia (ver anexo 1) y de este modo determinar qué tipo de mentalidad tenía cada uno de ellos. Esta encuesta fue extraída del artículo Gifted Students' Implicit Beliefs about Intelligence and Giftedness, de los autores Makel, Snyder, Thomas, Malone y Putallaz, publicado en la revista Gifted Child Quarterly el año 2015; los cuales hicieron pequeñas adaptaciones a la encuesta original que fue elaborada y presentada por Hong, Chiu, Dweck, Lin y Wan en el año 1999 en el artículo Implicit Theories, Atributions, and Coping: A meaning System Approach, publicado en la revista Journal of Personality and Social Psychology. Por lo tanto, fue elaborado a partir de la Teoría de las Mentalidades (Mindset) de Carol Dweck, pues tiene como objetivo determinar si una persona posee una mentalidad fija o de crecimiento.

La encuesta constaba de 6 ítems con afirmaciones como “Tú tienes un cierto nivel de inteligencia, y en realidad no puedes hacer mucho para cambiarlo”, que se podían valorar mediante una escala de respuesta tipo Likert de 6 puntos, que iba desde los rangos totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo, para que los estudiantes pudieran dar cuenta de su grado de acuerdo a las distintas afirmaciones presentadas. Estas afirmaciones hacían referencia a un tipo de mentalidad específico, las tres primeras correspondían a una mentalidad fija y las restantes a una mentalidad de crecimiento.

Se precisa comentar que para efectos de la puntuación, que de las seis preguntas utilizadas, las primeras tres contemplaron un orden creciente y las últimas utilizaban la misma escala con el puntaje de manera invertida. La puntuación máxima corresponde a 26 puntos, por tanto se considera que quien obtenga un rango total entre 1 y 16 puntos, posee una mentalidad de tipo fija, y entre 17 a los 26 puntos se establece que los sujetos poseen una mentalidad de crecimiento.

El idioma original de la encuesta correspondía al inglés, por lo que fue necesario realizar una traducción al español de Chile utilizando la estrategia de traducción inversa, que como explican Harkness y Schoua-Glusberg (1998), esta es empleada en la investigación de encuestas y en los estudios de traducción y se

refiere a la traducción de una traducción de vuelta a la lengua de origen, teniendo como propósito comparar y contrastar la traducción de vuelta con el texto de origen, por lo general con el fin de evaluar la calidad de dicha traducción. Los pasos básicos son: a) Un texto de origen en un solo idioma (Source Language Text One, SLT1) se traduce a otro idioma (Target Language Text, TLT), b) el texto obtenido (TLT) se traduce de nuevo al idioma original (de SLT1) por un segundo traductor, que no está familiarizado ni informado de la existencia del SLT1, siendo esta segunda traducción, la traducción de vuelta: SLT2, c) se comparan el SLT1 y el SLT2, d) sobre la base de las diferencias o similitudes entre ambas se extraen conclusiones sobre la equivalencia de TLT para SLT1. Entre más idénticos son SLT1 y SLT2, mayor será la equivalencia que habrá entre TLT y SLT1.

Por lo tanto, el procedimiento que se llevó a cabo fue que en un primer momento se tomó la versión original de la encuesta en inglés y fue traducida al español por una persona bilingüe con lengua española de origen. Posteriormente la nueva versión al español fue traducida nuevamente al inglés por otra persona de las mismas características de la anterior, para establecer si correspondía a la versión original y al establecer que ambas correspondían y eran equivalentes, se modificaron algunas palabras para que fueran comprensibles y acordes a las características de la muestra de estudiantes a la que se aplicaría.

Además, se incluyó en la encuesta sobre las creencias implícitas anteriormente explicada, dos preguntas de respuesta libre (ver anexo 1) que tenían como objetivo que los estudiantes definieran según sus palabras el concepto de Alta Capacidad y que se refirieran a las retroalimentaciones (comentarios) que ellos recibían tanto en su hogar como en los establecimientos educacionales a los que asistían, debido a su participación en un programa de talentos académicos.

3.3.2 Entrevista Grupal Semiestructurada.

Junto con la encuesta se empleó una entrevista grupal semiestructurada, la cual según Rodríguez (2005), consiste en exponer a un grupo de sujetos a una pauta de entrevista semiestructurada, con un esquema que se asemeja a la entrevista individual, pero que considera a un grupo de 6 a 12 individuos que han sido escogidos por ser representativas de un segmento importante de la muestra a estudiar. Además de lo anterior, la cantidad de grupos dependerá exclusivamente de lo que se desea investigar.

El autor añade que la característica primordial de entrevista grupal es que en ella las preguntas constituyen temas que no se encuentran dirigidos a una persona particular, sino que son planteados al grupo esperando que sea éste el que reaccione a ellos.

Por otra parte, se considera semiestructurada, como menciona Flick (2004), se caracteriza por utilizar en el contexto de la entrevista preguntas relativamente abiertas, elaboradas a modo de guiar este proceso de recolección de datos, esperando que los entrevistados respondan a estas libremente. En esta técnica otorga al entrevistador la facultad de decidir durante la entrevista la secuencia en que se realizarán las preguntas formuladas, cuando averiguar más detalladamente algún aspecto que surja, mediar el proceso de comunicación de los entrevistados para que estos profundicen sus comentarios en relación a la temática a indagar, o cuando volver a guiar la entrevista cuando estos se desvíen del tema.

Además de lo anterior, Rodríguez (2005), añade que este tipo de entrevistas logra que los diversos integrantes que componen los distintos grupos, potencien las respuestas gracias a la dinámica de discusión que se genera, produciéndose un efecto sinérgico que lleva a que la pauta preestablecida, sea respondida en forma diversa, a si se dividieran los mismos miembros del grupo y se condujera con cada uno de ellos una misma entrevista individual, separadamente.

La entrevista grupal tenía como objetivo ahondar en las temáticas desarrolladas en la encuesta de creencias implícitas. Se elaboraron 6 preguntas guías (ver anexo 2) para motivar la discusión y así conducir la conversación a la obtención de datos relativos a los siguientes tópicos que ellas abordaban: el proceso de selección para ingresar al programa de talentos y las características personales de los individuos que asisten y si estas son similares entre ellos; la definición de inteligencia y alta capacidad, la influencia de estos conceptos en su vida cotidiana y si existe la posibilidad de que estos atributos sean o no modificables; la determinación de factores que inciden en que las personas tengan éxito en las cosas que se proponen; retroalimentaciones que los estudiantes reciben en su familia, establecimiento educacional y en el mismo programa de talentos y por último si dentro del programa se han trabajado conceptos como talento académico y alta capacidad.

El criterio de selección de la muestra de estudiantes que participaron en la entrevista grupal, fue por conveniencia, pues se determinó a partir de la corrección de la encuesta de creencias implícitas, que estableció el tipo de mentalidad que poseía cada estudiante: fija o de crecimiento. Luego de esto se seleccionó a 12 estudiantes por tipo de mentalidad, en relación a lo señalado para llevar a cabo las entrevistas, una para cada una de las mentalidades antes mencionadas. Cabe destacar que se estimaba tener 10 estudiantes por cada uno de ellos y se eligieron dos estudiantes más, por si el día en que se realizara la entrevista, estos no se encontraban presentes y junto con esto, se escogieron estudiantes de diferentes edades, para que dentro de la discusión se pudieran obtener las opiniones variadas de acuerdo a la edad y tiempo de permanencia que tenían en el programa.

Ambos grupos responderían las mismas interrogantes durante un tiempo estimado de aproximadamente 60 minutos, el cual sería grabado para de este modo obtener una pista de audio, realizar la transcripción del mismo y elaborar un documento para su posterior análisis.

Para la aplicación de la encuesta, preguntas abiertas y entrevista grupal semiestructurada se elaboraron asentimientos para cada uno de los estudiantes, mediante los cuales ellos accedían voluntariamente a responder las encuestas presentadas (ver anexos 3 y 4).

3.4 Procedimiento

3.4.1 Etapa Preparatoria

Una vez que surgió el interés de considerar el programa BETA como la población para desarrollar la investigación en el área de las Altas Capacidades, en el mes de noviembre de 2015 se redactó una carta dirigida al director del programa, el Sr. David Aceituno Silva (ver anexo 5), en la cual se mencionaba las intenciones de desarrollar la investigación dentro del programa, explicando los objetivos de ella, así como las instancias en la que se requeriría la participación de los estudiantes. La carta fue entregada por el docente e investigador del programa Pablo Cáceres Serrano, quien colaboró como intermediario entre el grupo de investigación y el programa.

Luego de recibir su aprobación, se nos solicitó comunicarnos con la Coordinadora del Área Curricular del programa, con la que se trataron en detalle las modalidades de recogida de información que se pretendían desarrollar, así como, fechas y espacios a utilizar; donde se determinó que se llevarían a cabo durante la temporada de verano del año 2016 del programa, aplicando la encuesta durante la primera semana de enero en las jornadas tanto de la mañana como de la tarde y las entrevistas grupales durante la segunda semana del mismo mes.

Se determinó que la muestra correspondería a todos los estudiantes que asistieran ese día y aceptaran realizar la encuesta, pues era de carácter voluntario; por lo que se entregó la cantidad total de estudiantes y cursos para preparar e imprimir el material.

A partir de aquí, toda la información que recibimos y la coordinación con el programa se llevó a cabo a través de la Coordinadora Curricular.

3.4.2 Etapa de Trabajo de Campo

Una vez determinadas las fechas de aplicación, se organizó en primera instancia la recogida de información correspondiente a la aplicación la encuesta en la semana 1. Durante la aplicación se les entregó un asentimiento (ver anexo 3) con todos los detalles de la investigación.

Luego de la aplicación se traspasaron todos los resultados de la encuesta a una planilla Excell (ver anexo 6) para determinar si los estudiantes poseían una mentalidad fija o de crecimiento, ya que estos resultados eran necesarios para conformar los grupos para la entrevista grupal a realizar en la siguiente semana.

En la semana 2 se llevaron a cabo las entrevistas grupales, en el que participaron 6 hombres y 10 mujeres: para lo que se distribuyeron tres investigadoras en cada uno de ellos: una encargada de moderar y las dos restantes de repartir los asentimientos (ver anexo 4) y grabar. Para que quedará registro de cada uno de los participantes en la discusión, se les solicito que crearan un nombre de ficción. Finalmente, la duración de las entrevistas fue de 45 a 50 minutos.

3.4.3 Etapa de Análisis de Datos

El análisis de los datos se inició con la revisión de las encuestas, pues era necesario tener los resultados del tipo de mentalidad de cada estudiante para la realización de las entrevistas grupales.

Luego se realizó la transcripción de las entrevistas grupales (ver anexos 6 y 7) y las respuestas abiertas (ver anexo 9) para iniciar con el análisis cualitativo de la información, empleando la metodología del análisis de contenido y de este modo comenzar a codificar y organizar los discursos de los estudiantes en categorías que recogieran las temáticas emergentes a partir de las dos instancias de recolección de información.

Tal y como explican Hernández, Fernández y Baptista (2010), en la mayoría de los estudios cualitativos se codifican los datos para tener una descripción mucho más completa de ellos y de este modo generar un mayor entendimiento del material analizado; empleando la codificación para comenzar a revelar significados potenciales y desarrollar ideas, conceptos e hipótesis, para ir comprendiendo lo que sucede con los datos y así generar un sentido de entendimiento respecto al planteamiento del problema.

Los autores manifiestan que en la codificación cualitativa el investigador considera un segmento de contenido y lo analiza cuestionando ¿qué significa?, ¿a qué se refiere? y ¿qué dice?; luego toma otro segmento y lo analiza; luego compara ambos segmentos analizándolos en términos de similitudes y diferencias, por lo que si los segmentos son similares en cuanto a significado y concepto, se inducen en una categoría común y si son diferentes se integra cada uno a una categoría, o bien, se considera que no posee un significado para el planteamiento. Este procedimiento se realiza con todos los segmentos y es denominado como “comparación constante”, en este proceso cuando consideramos que un segmento es relevante, ya sea en términos del planteamiento, de la representatividad de lo que expresaron los participantes o de importancia a juicio del investigador, es posible extraerlo como un potencial ejemplo de la categoría o de los datos; posteriormente conforme el investigador revisa nuevos segmentos de datos y vuelve a revisar los anteriores, continúa conectando conceptualmente las unidades y así genera más categorías o consolida las anteriores. Es posible destacar que la identificación de unidades o segmentos es tentativa en su comienzo y se encuentra sujeta a cambios durante todo el proceso.

Hernández, et al. (2010), explican que luego de haber codificado el material se debe realizar la interpretación, pues en el análisis cualitativo resulta fundamental: a) Las descripciones de cada categoría, lo que implica ofrecer una descripción completa de cada categoría y ubicarla en el fenómeno que estudiamos; b) Los significados de cada categoría, para lo que es necesario analizar el significado de la categoría para los participantes y c) Las relaciones

entre categorías, es decir, encontrar vinculaciones, nexos y asociaciones entre categorías.

4. ANÁLISIS CUANTITATIVO

A partir de los resultados obtenidos en la aplicación de una Encuesta Mindset, se presentan a continuación los análisis descriptivos de las respuestas emitidas por los alumnos que son parte del programa BETA.

Para esto se realizará en primera instancia un análisis de la población del programa que respondió la evaluación y posteriormente un análisis sobre cada una de las afirmaciones de la encuesta. Además, se presentan gráficos de los datos obtenidos para su mejor comprensión.

4.1 Población encuestada

El total de estudiantes evaluados correspondió a 176 estudiantes. En relación al género, existe un equilibrio en los porcentajes entre población femenina y masculina, del 50% respectivamente. Por lo que el programa se encuentra equitativamente representado en este aspecto.

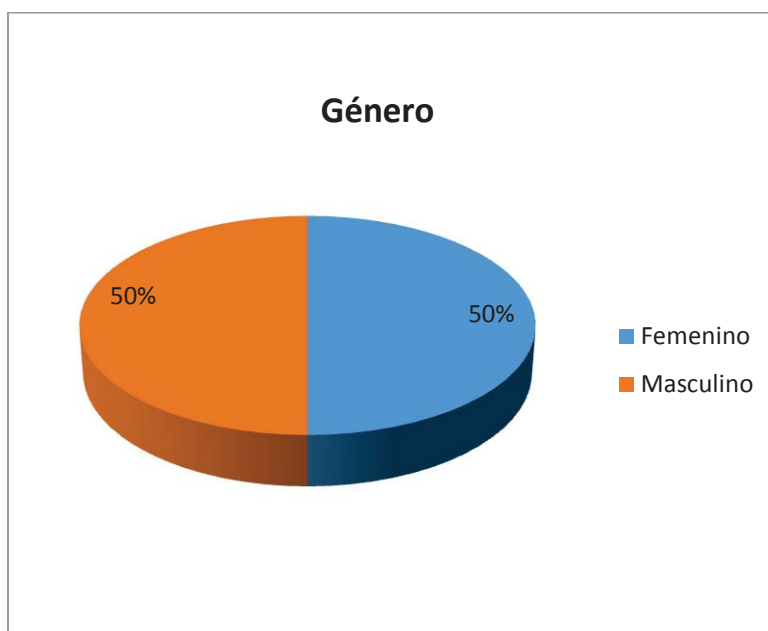


Figura 2. Gráfico de acuerdo al género

Por otro lado en cuanto a las edades de los participantes, esta fluctúa entre 13 y 19 años y se distribuye en los cursos de 7º año de Enseñanza Básica hasta 4º año de Enseñanza Media. La mayoría de los estudiantes se ubica en un rango de 14 a 16 años (59.5%).

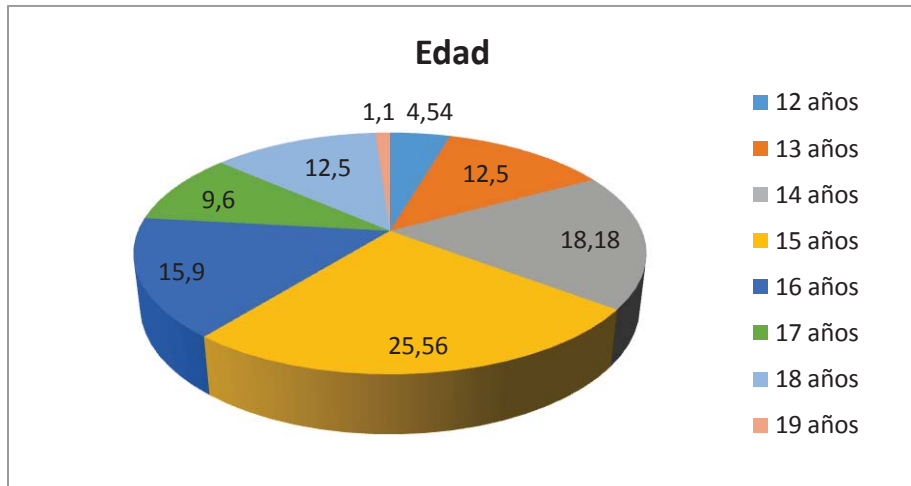


Figura 3. Gráfico de porcentajes distribuidos edad

4.2 Resultados

Tal y como se planteó en la sección de técnicas de recolección de la información, el objetivo de la encuesta era conocer las creencias implícitas que tenían los estudiantes acerca de la inteligencia para que luego de su corrección se pudiera determinar qué tipo de mentalidad poseían; por lo tanto, los resultados correspondientes al tipo de mentalidad que se observa en los estudiantes del programa es que el 90,09% de los participantes tienden a presentar una mentalidad de crecimiento, en tanto un 9,09% presenta una mentalidad fija.

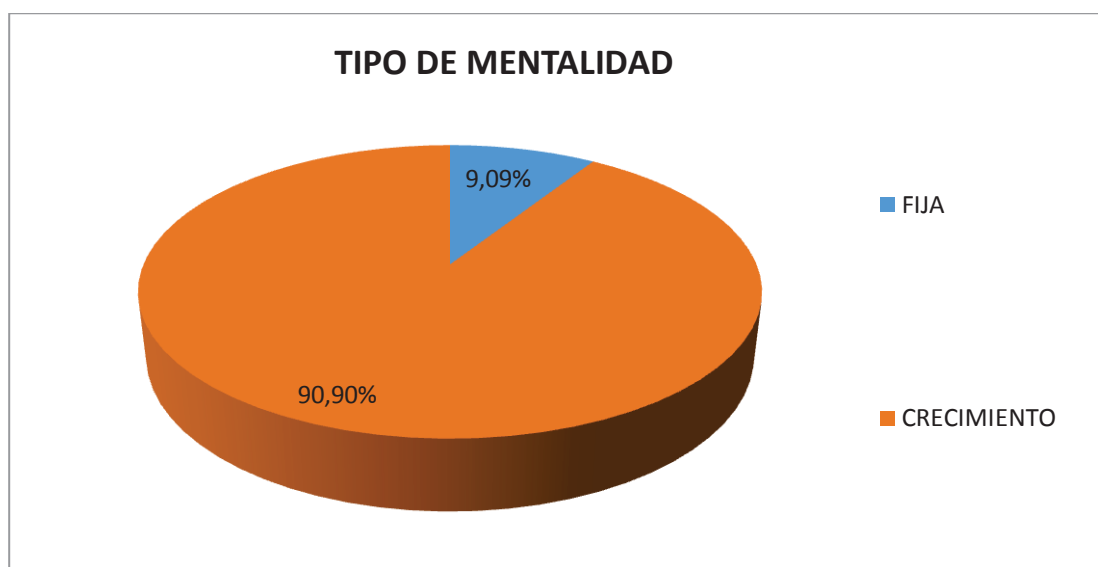


Figura 4. Gráfico de acuerdo al tipo de mentalidad

A partir de la información extraída la mayoría de los estudiantes que presentó una mentalidad de crecimiento, comprendiendo la inteligencia como una entidad maleable, es decir que es posible modificarla considerablemente a lo largo del tiempo mediante el aprendizaje y la obtención de nuevos conocimientos. Por el contrario, el menor porcentaje de estudiantes presenta una mentalidad fija, concibiéndola la inteligencia como una entidad fija y estática que no es modificable, pues si bien es posible que puedan aprender o adquirir nuevos conocimientos, esta se mantiene inamovible.

A continuación, se presentan los resultados desagregados por cada uno de los ítems de la encuesta aplicada a la muestra, tal y como se había indicado, las primeras tres afirmaciones están referidas a identificar a aquellos alumnos que presentan una mentalidad fija, mientras que las últimas tres se relacionan con una mentalidad de crecimiento. Además, cada afirmación fue contestada por medio de seis indicadores de evaluación:

Totalmente de acuerdo	A
Bastante de acuerdo	B
Algo de acuerdo	C
Algo en desacuerdo	D
Bastante en desacuerdo	E
Totalmente en desacuerdo	F

Figura 5. Asignación letras según grados de acuerdo con las afirmaciones

Los resultados obtenidos por afirmación fueron los siguientes:

- 1- Tú tienes un cierto nivel de inteligencia, y en realidad no puedes hacer mucho para cambiarlo.

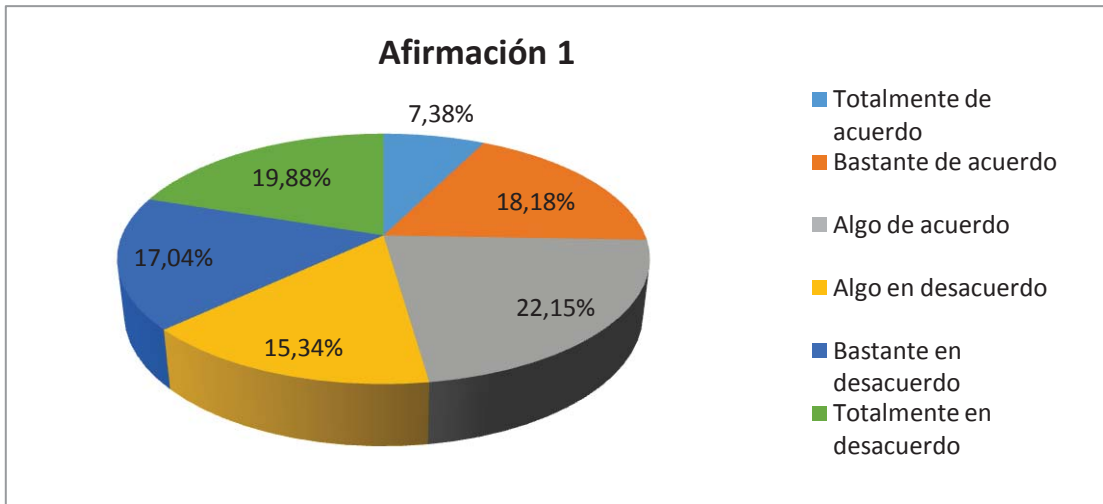


Figura 6. Gráficos de resultados afirmación 1

Según lo observado, se visualiza que el 7,38% de los alumnos están “totalmente de acuerdo” con la afirmación, mientras que un 19,88 % está “totalmente en desacuerdo” con esta, lo que muestra una mayor inclinación por presentar una mentalidad de crecimiento.

Junto con esto, si se suman los valores correspondientes al acuerdo y desacuerdo con la afirmación en sus diferentes grados, se puede determinar que 47,71% está de acuerdo y 52,26% en desacuerdo, confirmando lo anterior, pero dejando claro que las diferencias entre cada una de ellas no son significativas, por lo que los estudiantes presentan creencias divididas sobre qué tan factible es modificar el nivel de inteligencia que poseen.

2- Tu inteligencia es algo acerca de ti que no puedes cambiar mucho.

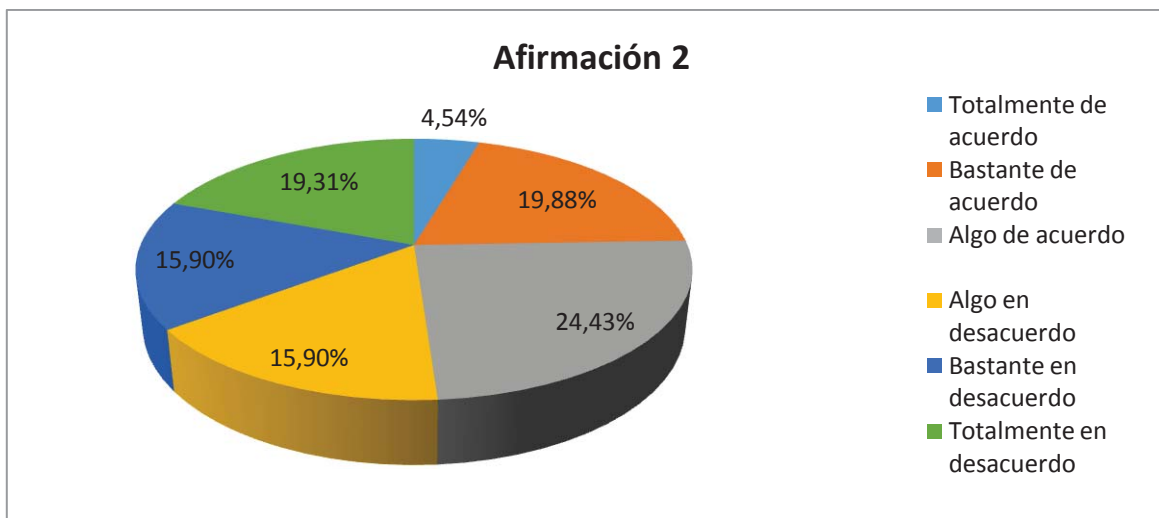


Figura 7. Gráficos de resultados afirmación 2

En la segunda afirmación relacionada al concepto de inteligencia como un aspecto inamovible, el 4,54% de los alumnos emitieron una respuesta “totalmente de acuerdo”, mientras el 19,31% está “totalmente en desacuerdo” con la afirmación, predominando una mentalidad de crecimiento. Llama la atención que la mayor cantidad de respuestas (24,43%) se ubicó en la categoría “Algo de acuerdo”, lo que indica que persiste a la base de la respuesta una visión fija de la inteligencia, mostrándose en los resultados.

Junto con esto, al sumar las respuestas que se encuentran, en diversos grados, de acuerdo con la afirmación da como resultado un 48,85% y en el caso de las respuestas relativas al desacuerdo con la afirmación, se obtiene un 51,11%; observándose que en general existe un margen menor entre la cantidad de estudiantes que muestran acuerdo o desacuerdo con la afirmación presentada.

3- Puedes aprender cosas nuevas, pero en realidad no puedes cambiar tu inteligencia.

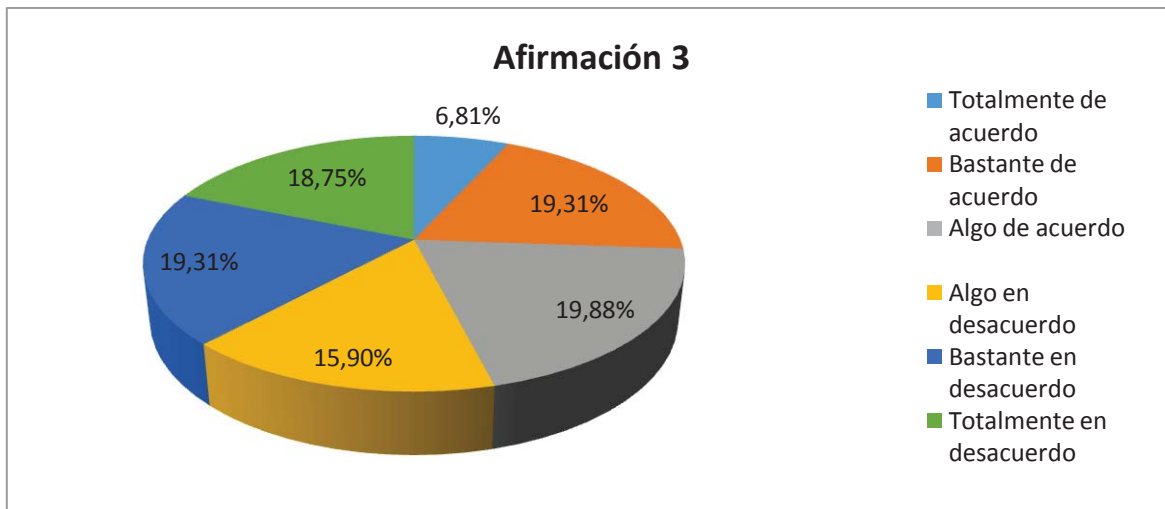


Figura 8. Gráficos de resultados afirmación 3

Con respecto a la afirmación número tres, el 6,81% está “totalmente de acuerdo” con que se pueden aprender cosas nuevas pero que la inteligencia no puede ser modificada en su grado o nivel; mientras el 18,75% está “totalmente en desacuerdo” con lo expuesto, lo que evidencia que los estudiantes creen en la modificabilidad de la inteligencia a partir del aprendizaje de diferentes elementos que se pueden incorporar a nuestro conocimiento.

Además, al sumar todas las respuestas que se encuentran en algún grado de acuerdo con esta afirmación, el resultado obtenido es de un 46%. En el caso de las respuestas donde los estudiantes se encuentran en desacuerdo con la afirmación en algún grado, se determina un total de 53,96%, por lo tanto la mayor cantidad de estudiantes consideran que si se pueden aprender cosas nuevas y modificar la inteligencia.

Considerando las tres primeras afirmaciones relacionadas a una mentalidad fija, se puede determinar que en promedio aquellos que presentan algún grado de acuerdo con las afirmaciones suman un total del 47,52%, mientras que aquellos que presentan algún grado de desacuerdo corresponden al 52,44%, por lo que se desprende que a pesar de que el margen entre ambos porcentajes es estrecho, el mayor porcentaje de estudiantes se acerca a una mentalidad de crecimiento.

4- No importa quién eres, tu puedes cambiar de manera considerable tu nivel de inteligencia

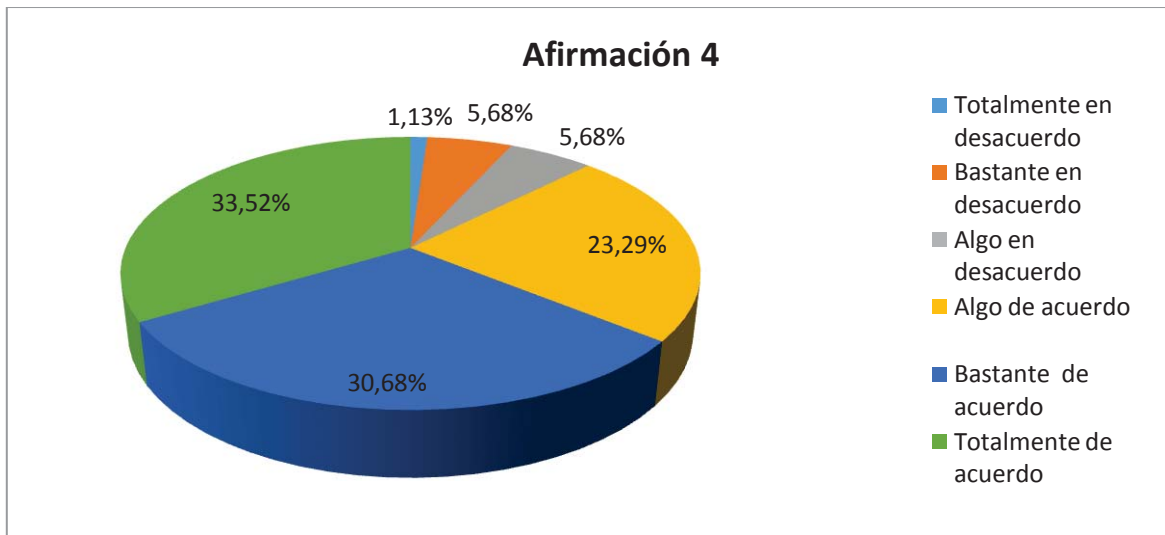


Figura 9. Gráficos de resultados afirmación 4

En cuanto a la afirmación cuatro, es posible observar que el 1,13% de los alumnos están “totalmente en desacuerdo” con la posibilidad de cambiar considerablemente la inteligencia que una persona posee, mientras que el 32,52% está “totalmente de acuerdo” con la afirmación; observándose una clara inclinación de un 87,49% de todas las respuestas que tienen algún grado de acuerdo con dicha afirmación que plantea la posibilidad de modificar la inteligencia ampliamente, mientras que un 12,49% presenta algún grado de desacuerdo.

Es importante resaltar que la primera afirmación planteada hace referencia al mismo aspecto de la modificabilidad de la inteligencia que la anterior, solo que está presentada de forma contraria; por lo tanto, tomando en cuenta que ambas afirmaciones son comparables en cuanto a contenido, se observa que las respuestas de los estudiantes no se relacionan entre sí a pesar de referirse a lo mismo, siendo un resultado diferente al esperado por las respuestas obtenidas en un inicio.

5- Tu siempre puedes cambiar significativamente cuan inteligente eres.

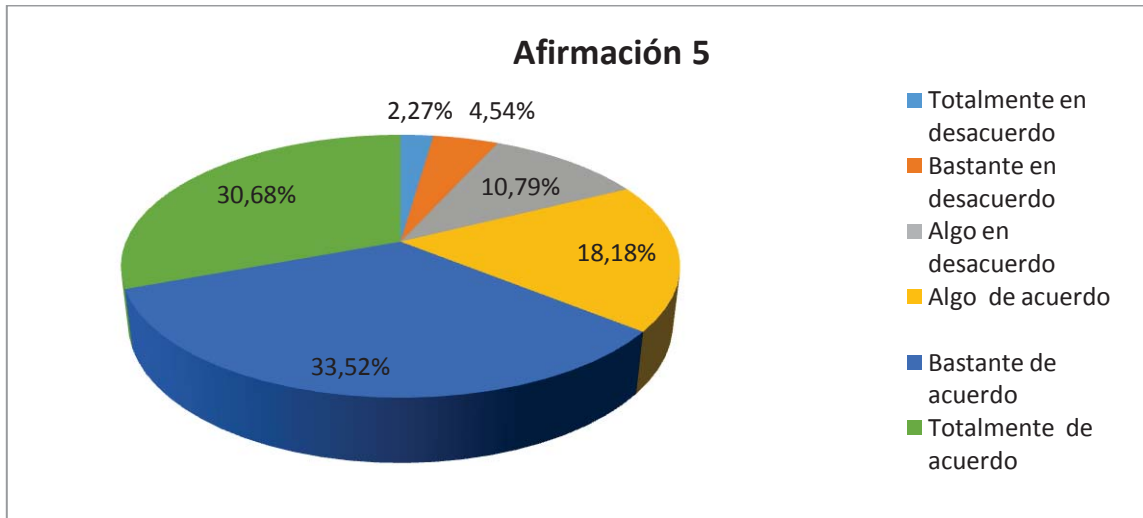


Figura 10. Gráficos de resultados afirmación 5

Con respecto a la afirmación cinco, se puede observar que el 33,68% está “totalmente de acuerdo” con que las personas pueden cambiar significativamente la inteligencia que tienen, por el contrario el 2,27% de los estudiantes están “totalmente en desacuerdo” con dicha afirmación. Se puede observar que la cantidad de estudiantes que mostraron algún nivel de acuerdo con la afirmación es considerablemente mayor, pues corresponde a un 82,38%, mientras las posturas en desacuerdo suman un 17,6%, posicionando nuevamente a la inteligencia como una entidad modificable.

Al equipararse este ítem con la segunda afirmación: “Tu inteligencia es algo acerca de ti que no puedes cambiar mucho”, las cuales se refieren a la inteligencia como un atributo propio que es o no posible cambiar; se destaca que las respuestas de los estudiantes concuerdan en ambos ítems, pues como se explicó anteriormente en el quinto ítem existe gran predominancia de una mentalidad de crecimiento, mientras que en el segundo ítem, a pesar de evidenciar muy similares entre mentalidad fija y de crecimiento, la mayor parte de los estudiantes demuestran una inclinación hacia la mentalidad de crecimiento.

6- No importa cuanta inteligencia tengas, tú siempre puedes modificarla bastante.

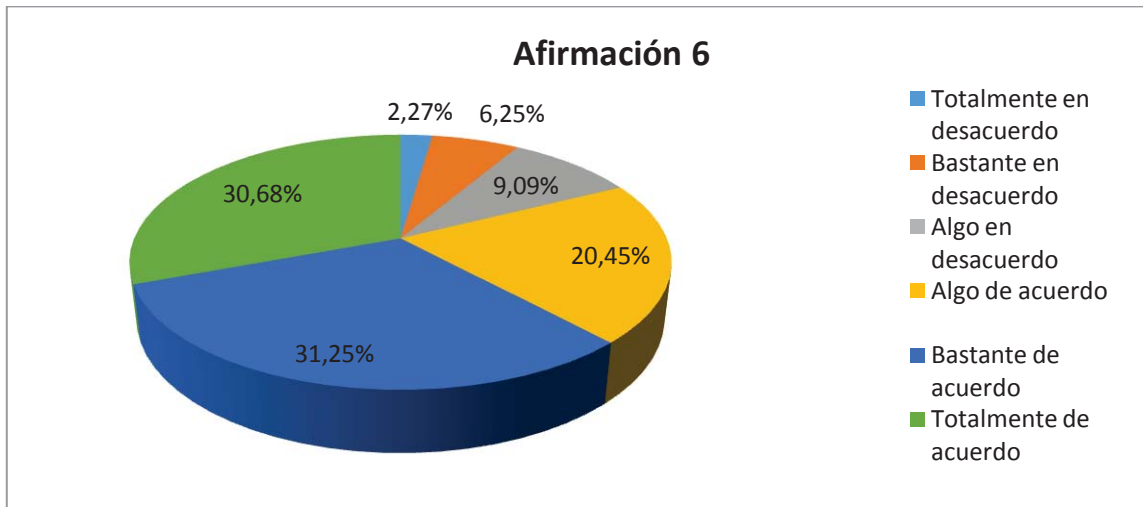


Figura 11. Gráficos de resultados afirmación 6

En relación con la última afirmación, es posible observar que el 30,68% de los alumnos está “totalmente de acuerdo” con que siempre se puede modificar la inteligencia y el 2,27% de las respuestas están “totalmente en desacuerdo”. En esta última pregunta queda de manifiesto la inclinación del porcentaje de los estudiantes por una mentalidad de crecimiento, al mostrarse de acuerdo a la posibilidad de modificar considerablemente la inteligencia.

Considerando las últimas tres afirmaciones, relacionadas a una mentalidad de crecimiento, se puede determinar que en promedio aquellos que presentan algún grado de acuerdo con las afirmaciones suman un total del 82,22%, mientras que aquellos que presentan algún grado de desacuerdo corresponden al 14,6%.

Como se planteó al inicio de este análisis, la muestra en su mayoría obtuvo como resultado una mentalidad de crecimiento, por lo que es posible especular acerca de las características y el éxito futuro que los estudiantes con talento académico de este programa podrían tener. Por un lado, al poseer una visión dinámica de la inteligencia y de considerar como factible la posibilidad de

modificarla mediante el aprendizaje, es posible extraer que atribuyen en gran medida su éxito y mayores niveles de logro al esfuerzo que invierten en estudiar, aprender y desarrollarse en aquellos aspectos en los que son más débiles o mejorar aún más aquellos en los que son hábiles. Por otro lado, la inteligencia no es considerada como una limitante o algo que los determine con respecto a lo que pueden lograr y los niveles de desempeño que puedan alcanzar, pues su dinamismo los impulsaría a tomar desafíos cada vez mayores y no verse abrumados por los fracasos o la obtención de resultados distintos a lo que ellos esperaban, más bien desarrollaría en ellos perseverancia y una mayor confianza en sus habilidades en constante evolución.

5. ANÁLISIS CUALITATIVO

En esta sección, se presenta el proceso de análisis de información desarrollado, donde en un comienzo se levantaron códigos para agrupar las ideas

referidas a un mismo tema en categorías (ver anexo 10). Posteriormente a partir de estos últimos se desprenden cuatro grandes categorías que engloban conceptos esenciales para entender las creencias y mentalidades de los niños y jóvenes con talentos académicos del programa BETA, estas categorías corresponden a: retroalimentación, percepciones, factores implicados en el éxito y oportunidades. Las cuales emergieron a partir de la revisión de las transcripciones de las entrevistas grupales, identificándose nombre y segmento, como las de las preguntas abiertas presentadas en la encuesta, representando a cada sujeto con un número, sexo y edad.

5.1 Retroalimentación

5.1.1 Retroalimentación familiar:

En relación a los resultados obtenidos en cuanto a las opiniones o refuerzos positivos y/o negativos que se le proporcionan a los estudiantes por parte de su familia, se puede extraer que los padres valoran el conocimiento de sus hijos a través del resultado mediante calificaciones, expresando comentarios como,

“Mi hermana por ejemplo como que utiliza eso... no sé... como yo me sacó un 5 y dice como pero... pero como te sacaste esa nota si vas al BETA y me dice eso como si fuera no sé... lo utiliza mal, porque no sé ella cree que por ir a BETA tengo o sea.. sí tengo que sacarme solo buenas notas... pero no sé”. (Suleiman/seg n° 88).

A partir de esta textualidad es posible observar que se establece una relación de causa-efecto entre asistir al programa de talentos y tener buenas calificaciones, a partir de esto podemos inferir que las familias de los alumnos que presentan talento académico, no tienen un conocimiento amplio en cuanto al concepto de talento académico y lo que abarca, es decir, las características y necesidades de apoyo que podrían requerir los niños y jóvenes en esta condición. Así lo expresa uno de los alumnos:

“No sé cómo que me preocupo, no le tomo el peso a la nota, o sea todo me lo dicen y el mérito y todo eso pero no me importa, me preocupa más porque mis papás son como brígidos” (Casy/seg n°32)

De esta afirmación se puede apreciar que los padres valoran principalmente el desempeño de sus hijos a través de las calificaciones que obtienen y asumen que al participar en el programa siempre obtendrán buenos resultados; lo que podría generar repercusiones en las creencias implícitas del estudiante y el tipo de mentalidad que estos desarrollan, pudiendo generar en este caso una mentalidad fija.

Por otro lado, también la familia desarrolla un sentimiento positivo, que es externalizado mediante refuerzos y elogios constantes hacia los estudiantes que asisten a un programa de talentos, como lo expresa uno de los estudiantes,

“Dicen como ¡guau! Así yo les cuento de los cursos y dicen que interesante, me gustaría estar, ir, yo tengo una prima que trabaja y todo y dice que interesante, porque son interesantes igual po, entonces eso como que se impresionan, porque a mi edad todos quieren descansar en las vacaciones y estar en un programa estudiando, algunos lo encuentran aburrido, entonces no... ¡guau! Como puedes estudiar en vacaciones”. (Felipe/ seg. N° 81).

En general se observa que la retroalimentación de las familias evidencia una actitud favorable hacia la participación de sus hijos en el programa, pues están constantemente entregando aprobaciones y felicitaciones frente a su asistencia a este. Además, la participación en el programa es visualizada como una oportunidad de desarrollo y progreso, considerando que los comentarios recaen constantemente en:

“Bien hijo, te ayudara bastante en el futuro” (Sujeto 4, masculino, 13 años); además expresan, “Que están orgullosos de que aproveche una oportunidad tan buena” (Sujeto 3, 15 años, femenino).

Los padres visualizan el programa como un medio para adquirir conocimientos y en algunas oportunidades se generan ciertas presiones hacia los

alumnos en relación a las expectativas a futuro que tiene la familia, sobre lo cual es importante señalar que la participación en el programa no necesariamente asegurará el éxito futuro. Por esta razón, es relevante hacer hincapié en la entrega de información a los padres con respecto al enfoque del programa, para que así no existan presiones o comentarios negativos que generen en el alumno sensaciones incómodas al no querer defraudar a sus figuras más cercanas. Lo anterior puede generar, como indica Milicic (2013), que frente a un fracaso o derrota, las personas que presentan una mentalidad fija, dudan de sus capacidades, generando baja autoestima y baja tolerancia a la frustración, atribuyendo el fracaso a la dificultad de la tarea y su desempeño en esta, creencias propias de una mentalidad fija.

5.1.2 Retroalimentación escolar

Docentes:

Los docentes en las escuelas generan refuerzos u opiniones donde existe una predisposición a pensar que los alumnos que asisten a un programa de talentos, tienen mayores capacidades que el resto de sus compañeros, esto puede manifestarse como refuerzo tanto positivo como negativo para los estudiantes, pues los incentiva pero a la vez genera presión. Como lo expresan algunos de los estudiantes:

“El profesor que nos hace geometría euclidiana en nuestro curso siempre nos dice que la geometría que nos está pasando por lo general la pasan en tercero o cuarto año de universidad y que a la gente le cuesta y que no a cualquier niño le puede pasar eso, siempre lo repite”. (Maverick/seg n°211).

“Los profesores creen que por venir o ser BETA debemos saber todo y no podemos cometer errores, tienen una mala visión del talento” (Sujeto 5, 17 años, femenino),

Sin embargo al tener este tipo de consideraciones, los docentes exigen a estos estudiantes alcanzar un mayor desempeño en lo cuantitativo, es decir, específicamente en las calificaciones. Como se expresa a continuación:

“Algunos profesores dicen que porque uno está acá en BETA tiene que sacarse puros 7”. (Sujeto 49, 13 años, masculino) o,

“Porque como me saco malas notas la profesora de lenguaje siempre me dice no sé cómo entraste a BETA y puras cosas negativas”. (Lipy/seg n°63).

Por otro lado, se generan por parte de los docentes algunas distinciones entre los estudiantes que asisten al BETA y los que no, señalando que estos últimos no solo tienen mayor conocimiento, sino que también presentan mayor madurez, como señala la siguiente,

“Los profes como que quedan impresionados con que sé mucho, el problema son los alumnos, pero mis profes me dicen tú eris como mucho más maduro, lees y cuestiones así. Pero... se impresionan con todo lo que apporto a la clase”. (Felipe/seg n° 91).

Compañeros de curso:

Con respecto a la retroalimentación que reciben los niños y jóvenes que asisten al programa BETA por parte de sus compañeros de curso, la mayoría de las veces no demuestran interés por el programa, pues se asocia con asistir a actividades académicas en horarios que utilizan para actividades de recreación, como fines de semana o vacaciones, llegando incluso a considerarlo una pérdida de tiempo. Así lo señalan las siguientes textualidades:

“Bueno en el colegio igual como que mis compañeros lo encontraron fome, porque piensan que es como otro colegio y se ve como difícil, eso creían, pero los profesores igual me decían que tenía como que aprovecharlo y cosas así”. (Isa/seg n°189) y

“Pero mis compañeros o sea ex compañeros, lo encontraban súper fome me decían como que fome vas a ir a estudiar a perder tu tiempo, como que lo miraban desde otro punto pero en verdad yo no les decía que era entretenido pero era mi elección, o por ejemplo me decían salgamos hoy día, sabiendo que no podía”. (Suleiman/seg nº5).

Además la utilización del tiempo libre en estas actividades provoca que se le considere como alguien menos divertido,

“y en el colegio me dicen como ah que fome, clases, yo de repente no salía por lo mismo, tengo clases mañana, soy fome y le digo claro como tú no vai a clases decis, ellos pasan saliendo...” (Marciana/seg nº195).

En ocasiones se puede apreciar un ambiente hostil y diferenciador dentro de la sala de clases, presentándose comparaciones que pueden incomodar a quienes asisten al programa, como sucede en la siguiente cita,

“Es que a mí me pasa que por ejemplo...porque además igual mis compañeros me tratan como diferente, pero no así diferente de bien sino que me molestaban como si yo fuera una niña superior pero no de forma buena... entonces me saca no sé poh...un 5.8 y me miraban así como a viste tu eres BETA y yo me saque un seis”. (Suleiman/seg nº 35).

5.1.3 Etiquetas

Bralic y Romagnoli (2000) se refieren a las críticas acerca del etiquetamiento de los niños y jóvenes con Altas Capacidades, pues tienden a encasillarlo con un término o característica que comúnmente tienen asociadas connotaciones y efectos negativos. La etiqueta indica que es una persona diferente, de la que existen expectativas y que le exigen comportarse a la altura de las supuestas capacidades que posee. Un claro ejemplo de etiquetamiento se puede apreciar en los testimonios de las retroalimentaciones que han recibido algunos de los estudiantes del programa BETA, como:

“Que soy inteligente, nerd, que debería ser perfecta en lo académico, que por ser BETA estoy a otro nivel” (Sujeto 17, 18 años, femenino), y

“Que eres inteligente, que sabes mucho, mateo, cerebrito, no te cuesta aprender y cuando doy un punto de vista en cualquier cosa piensan que tengo la razón inteligente, mateo, seco, y lo mismo que en mi hogar” (Sujeto 18, 18 años, masculino).

Es posible extraer de las afirmaciones anteriores que los estudiantes con Alta Capacidad se encuentran constantemente expuestos a los comentarios y percepciones del resto en relación al concepto de alta capacidad y las características que se les asocian a estas personas. A partir de dichas percepciones es que se puede apreciar que existe una desinformación con respecto a la alta capacidad, lo que genera etiquetas, que repercuten en las creencias y el actuar de los estudiantes que asisten al programa.

5.2 Percepciones

Con respecto a los hallazgos obtenidos de los relatos de los estudiantes acerca de la percepción que tienen sobre la alta capacidad y la inteligencia se lograron establecer diferentes apreciaciones sobre estos conceptos.

5.2.1 Percepciones acerca de la alta capacidad:

Es posible señalar que la percepción acerca de la alta capacidad, referida a las interpretaciones e ideas expresadas por los niños/as que asisten al Programa BETA, permite visualizar que los estudiantes creen que las personas que tienen alta capacidad están por sobre el promedio con respecto a su rendimiento y habilidades, tal como lo expresa una estudiante:

“Yo respondí que era como cuando está lo promedio de algo y como que la alta capacidad es como superar el promedio de eso”. (Julia/seg n°58)

Por otro lado, los estudiantes definieron el concepto de alta capacidad según su propia perspectiva y conocimiento, pudiendo apreciar que los estudiantes conciben a la alta capacidad desde diversas perspectivas, destacándose los siguientes conceptos: **habilidad, herramienta, capacidad, talento y potencial**, nombrados en estas y otras afirmaciones:

“Para mí es como la capacidad de...bueno es... como una herramienta que tienes para aprender más rápido...”. (Felipe/seg n°38),

“Pienso que es la habilidad o talento de utilizar diferentes recursos y herramientas de forma creativa, eficiente e innovadora para lograr resolver o solucionar problemáticas de la vida en diferentes ámbitos, ya sea académico, social, cotidiano, etc.”. (Sujeto 1, 18 años, masculino) y

“Es la habilidad de sobrellevar diversas situaciones sin una preparación previa. Es más bien una capacidad innata que se desarrolla”. (Sujeto 54, 19 años, femenino).

Las distintas perspectivas que se expresan, permite a los estudiantes responder de manera diversa a las experiencias de aprendizaje y situaciones de la vida cotidiana, considerando que las diversas percepciones influirán en la forma de actuar de las personas; lo que se relaciona con las teorías implícitas que se definen como “las lógicas con las que los individuos comprenden los eventos que perciben y que guían las acciones de su propia conducta en el mundo”. (Rando y Menges, 1991 en Gómez, et al. 2008, p. 7).

Con respecto al origen de la alta capacidad, algunos estudiantes plantean que tiene un componente genético, es decir una habilidad con la que se nace, como lo indican Rosas, et al. (2005), quienes establecen que la inteligencia de una persona es una entidad única y concreta, que tiene un origen hereditario, por lo que no es susceptible de ser modificada más allá de lo que está determinado por los genes.

Otros plantean que la alta capacidad posee un componente de desarrollo, que está dado por el esfuerzo que invierte la persona en lograr mejorar una habilidad o área de desarrollo específica. Sternberg (2009), hace énfasis en que el principio de todas estas cualidades es que son modificables y dinámicas, pues no se nace con un nivel fijo de sabiduría, inteligencia o creatividad, sino que estos atributos se desarrollan en el tiempo; ya que si bien todos nacemos con ciertas predisposiciones genéticas, durante el transcurso de la vida, estas predisposiciones son modificadas por nuestras experiencias de tal forma que se desarrollan a distintos ritmos y con diferentes niveles de éxito, en función a la interacción que se da entre los genes y el medio ambiente.

Como se puede apreciar en las siguientes afirmaciones:

“Alta capacidad podría definirla como una habilidad que puede desarrollarse, así como disminuirse con la cual puedes realizar ciertas cosas o actitudes en tu diario vivir, y que estas se hagan más fáciles que la persona promedio que no tenga desarrollada tal habilidad”. (Sujeto 105, 18 años, masculino),

“Habilidad genética y desarrollada por nosotros mismos, la cual, estanos sirve para poder hacer algo en específico, no todo, considerando que hay muchos tipos de capacidades, las cuales se pueden desarrollar y aumentar hasta ser alta”.(Sujeto 132, 17 años, masculino) y

“Para mi alta capacidad es la capacidad natural (o mejorada en el tiempo) que conlleva la rápida adaptación a situaciones nuevas, lo que quiere decir que se puede aprender más rápido y de una manera mucho más completa en comparación a una persona promedio”. (Sujeto 63, 17 años, femenino).

Asimismo los estudiantes destacaron que las personas con alta capacidad tienen mayores capacidades y habilidades que el resto, pues poseen una mayor facilidad para aprender requiriendo menos apoyo para hacerlo y demostrando una mayor capacidad para retención y almacenamiento de información; como mencionan distintos estudiantes:

*“Personas con más facilidad para aprender y obtener conocimientos”.
(Sujeto 67, 15 años, masculino),*

“Para mi alta capacidad es la habilidad para memorizar cosas”. (Sujeto 8, 15 años, masculino); asimismo tienen una mayor velocidad para adquirir y aplicar nuevos conocimientos en las distintas áreas en las que se desenvuelven, como mencionan algunos de los estudiantes tienen una “Mayor agilidad para aprender y para aplicar lo aprendido”. (Maverick/seg n°66),

“Poder aprender más fácilmente lo que dice el profesor sin tener que necesitar mayores explicaciones, eh...después a la hora de aplicarlo rel...relacionar inmediatamente cuál es la estrategia que hay que seguir”. (Maverick/seg n°68) y

“La capacidad para aprender y aplicar esos conocimientos”. (Sujeto 88, 17 años, masculino).

Por otro lado los estudiantes mencionan que esta alta capacidad no se manifiesta en todas las áreas de desarrollo, sino que se da en una o varias áreas específicas, ya sea académica, social, deportiva, artística, entre otras. Como explican Renzulli y Gaesser (2015), en el Modelo de los Tres Anillos, uno de sus componentes: las Altas Capacidades intelectuales, se describe como una capacidad muy por encima de la media, la que puede ser de dos tipos: una capacidad general, que es aplicada en todos los dominios (el razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memoria, entre otros) o específica que puede sólo darse en alguno de estos dominios específicos (por ejemplo, la química, el ballet, la composición musical o el diseño experimental). Las siguientes definiciones dan cuenta de esta visión:

“Alguien que tiene habilidades superior al resto esto puede incluirse en diferentes ámbitos (académico, artístico, deportivo, etc.)”. (Sujeto 20, 16 años, femenino),

“Creo que es poder entender o aprender más rápido que otras personas en lo académico o dependiendo de qué alta capacidad se refiera”. (Sujeto 25, 13 años, femenino) y

“Depende del ámbito en que se use. Para mi es el desarrollarse a un nivel que uno se sepa y pueda desenvolverse bien. Porque algunos tiene más capacidades en el deporte, otros en el área científica, bilingüe, etc.”. (Sujeto 62, 18 años, femenino).

Junto con esto pareciera ser que uno de los factores que son decisivos en la especificidad de esta alta capacidad, son los intereses particulares de cada individuo hacia ciertos temas y áreas en la que tienen este talento:

Por otro lado una afirmación que se repitió en varias ocasiones, es que una de las características de la alta capacidad es permitirle al individuo adaptarse al entorno en el que se desenvuelve, respondiendo favorablemente a los desafíos que allí se presentan día a día. Como se expresa en las siguientes afirmaciones.

“Una mayor capacidad de entendimiento y aprendizaje, provocando una mayor capacidad de adaptación al entorno.”.(Sujeto 43, 14 años, masculino),

“Para mi alta capacidad es la capacidad natural (o mejorada en el tiempo) que conlleva la rápida adaptación a situaciones nuevas”. (Sujeto 63, 17 años, femenino) y

“Alta capacidad podría definirla como una habilidad que puede desarrollarse, así como disminuirse con la cual puedes realizar ciertas cosas o actitudes en tu diario vivir, y que estas se hagan más fáciles que la persona promedio que no tenga desarrollada tal habilidad”. (Sujeto 105, 18 años, masculino)

Por otro lado los estudiantes mencionan la dualidad que existe entre el entendimiento y la aplicación de los aprendizajes que la persona adquiere, ya que se menciona que además de contar con un conocimiento acerca de una habilidad

en el ámbito teórico de la tarea o área en específico en el que la persona se destaca, tiene la habilidad de aplicarla y hacer uso de esta en contextos diversos. Pues tal como expresa Martínez (2012) en relación a Renzulli, existen dos tipos de alta capacidad: la académica y la creativo-productiva; la primera se manifiesta en el aprendizaje formal y en los buenos resultados en pruebas de aptitud y la segunda se relaciona con el uso y aplicación de la información y los procesos de pensamiento de modo integrado para la resolución de problema reales. Es por esto que Renzulli (2005) manifiesta que la alta capacidad no puede estar solamente definida por los resultados de las habilidades que los test de inteligencia, aptitudes y logro nos otorgan, pues a través de la historia han sido las personas creativas y productivas, es decir los productores de los conocimientos en lugar de los consumidores, los que han sido reconocidos como individuos “verdaderamente talentosos”; no aquellas personas que simplemente obtuvieron un alto rendimiento en las pruebas de coeficiente intelectual o aprendieron sus lecciones y que no aplicaron sus conocimientos en formas innovadoras y orientadas a la acción. Por lo tanto, la combinación de una amplia y profunda base de conocimientos declarativos y un entrenamiento en conocimientos procedimentales es el tipo de alta capacidad a la que el autor se refiere.

En relación a esto, los estudiantes expresan que:

“Es el alto grado de una persona que tiene para comprender las cosas, en todos sus ámbitos por ejemplo en matemáticas alguien así puede comprender de la misma forma lo teórico y lo práctico de forma que comprende en su totalidad como resolver ejercicios o problemas matemáticos” (Sujeto 130, 17 años, masculino),

“Creo que la alta capacidad es una mezcla entre el interés del individuo hacia cierto tema y la capacidad para aprender y aplicar esos conocimientos”. (Sujeto 88, 17 años, masculino) y

“Mucha facilidad para aprender cosas nuevas y aplicar lo aprendido”. (Sujeto 81, 15 años, masculino).

Se destaca también que los estudiantes relacionan alta capacidad con inteligencia, pues según sus comentarios el poseer esta alta capacidad implica que la persona cuenta con un nivel de inteligencia superior; por lo que una de las características de la alta capacidad sería un alto grado de inteligencia, tal y como se establece en diversos modelos explicativos sobre las Altas Capacidades, como el modelo de los Tres Anillos de Joseph Renzulli (1978, 2005) y su posterior ampliación realizada por Monks en (1992); el Modelo de Superdotación WICS de Sternberg (2009); el modelo teórico de Tannenbaum (1986) y el modelo DMGT/CMTD de Gagné (2015). Esto puede ser apreciado en las siguientes afirmaciones:

“Una persona que ha desarrollado más su inteligencia o que sabe más que el resto” (Sujeto 10, 14 años, femenino),

“Altas Capacidades significa que uno tiene mucha inteligencia para aprender o que uno puede aprender muchas cosas”. (Sujeto 32, 13 años, masculino),

“Para mi Alta Capacidad es tener un alto nivel de inteligencia y un alto nivel de entendimiento académico”. (Sujeto 38, 12 años, masculino),

“Entiendo tener una alta inteligencia y mucha facilidad para aprender cosas nuevas y aplicar lo aprendido”. (Sujeto 81, 15 años, masculino) y

“Poseer una inteligencia superior a los demás, tienen mejor capacidad de estudiar que los demás”. (Sujeto 94, 15 años, masculino).

5.2.2 Percepción acerca de la Inteligencia:

La percepción acerca de la inteligencia se refiere a las interpretaciones e ideas que tienen los niños/as que asisten al Programa BETA con respecto a este concepto.

A partir de los relatos de los estudiantes, se pudieron extraer dos puntos de vista diferentes acerca de cómo comprenden la inteligencia. Por un lado los estudiantes plantean que existen diferentes tipos y niveles de inteligencia que varían según cada persona y que mediante la práctica sistemática se pueden ir aumentando; visión similar a la de Gardner, quien plantea en su teoría de las Inteligencias Múltiples (IM), que esta se visualiza como un potencial biopsicológico para procesar la información que se despliega de acuerdo a los valores y oportunidades determinados y entregados por la cultura en la que la persona se desenvuelve:

“Es como el saber de una persona, pero no todos obviamente van a tener la misma inteligencia, sino cada cual tiene lo suyo” (Ale/seg n°77),

“Si, diferentes niveles, pero también como dijo él hay hartas inteligencias y no todos van a ser buenos o van a ser inteligentes en lo mismo”. (Ale/ seg n°79),

“Yo creo que cada uno nace con cierto nivel en cada una de las inteligencias, pero de todas formas puede su...amplificar ese nivel, subirlo a medida que va pasando el tiempo”....”O deteriorando en el caso de que lo use mal” (Maverick/seg n°88-90) y

“Yo creo que la inteligencia no es como algo, es como la capacidad que uno tiene, no es como que uno nace con la inteligencia y tiene todo el conocimiento ahí, es como la disponibilidad que tiene uno y la capacidad de aprender, de como de extraer lo que uno aprendió y yo creo que uno aumenta la inteligencia como practicando, como lo dijo él, tratando de aprender más, de buscar uno su sabiduría, así uno se eleva en inteligencia”. (Julia/ seg n° 102).

Por otro lado los estudiantes plantean que las personas nacen con cierto nivel de inteligencia, el cual no es modificable, si bien se pueden aumentar los conocimientos que adquiere la persona, no se puede modificar el coeficiente intelectual con el que se nace:

“O sea la inteligencia según yo no puedes cambiarla o sea es algo como tuyo pero lo que puede cambiar es como lo intelectual pero todo lo que tú sabes... puedes cambiar tus conocimientos, pero no tu forma de ser o sea como es el mundo...pero tu coeficiente no creo que pueda ser modificable...”. (Felipe/ seg nº69) y

“Yo creo que no... o sea si se te mueren las neuronas si...pero aumentar la inteligencia no, porque o sea no sé si es un estudio pero lo que yo creo y como lo que tengo en la mente es que uno nace con cierta inteligencia y después la estimulación es como hasta los 3 años y de ahí vives con eso y tú puedes aprender cosas pero las aprendes con la facilidad de tu inteligencia...no puedes aumentar tu capacidad...o sea vas aprendiendo pero no creces cognitivamente... eeh no sé si me explico”. (Casy/ seg nº70).

Los relatos de los estudiantes se asimilan a las primeras definiciones de este concepto; como el desarrollado por Spearman, quién elaboró una teoría bifactorial de la inteligencia, compuesta por un factor general (g) y otro específico (s), haciendo referencia a la inteligencia como una entidad única y de origen hereditario, por lo que no era posible que fuera modificada más allá de lo que estaba determinado por los genes. También podría relacionarse con la definición planteada en la teoría de la Inteligencia General Fluida y Cristalizada elaborada por Horn y Catell, la que hace referencia a que la inteligencia general se compone de dos aspectos: la inteligencia fluida (gf), que depende del funcionamiento eficiente del sistema nervioso central y la inteligencia cristalizada (gc), que es más dependiente de la experiencia y contexto cultural en el que se desenvuelve la persona. Por lo tanto los estudiantes hacen referencia a que la inteligencia podría

estar conformada por un componente genético y uno ambiental, pero siempre supeditado al primer componente.

Estas visiones acerca de la inteligencia pueden ser asociados a la Teoría de la Mentalidad desarrollada por Dweck (2006), observándose diferencias entre estos dos grupos, pues se evidencia que existen definiciones opuestas acerca de este concepto, estableciendo por un lado que la inteligencia puede ser modificada en el tiempo mediante la práctica y el ejercicio sistemático, lo que se relaciona con la mentalidad de crecimiento y por otro afirmando que la inteligencia es de carácter innato y no puede ser modificada, afirmaciones propias de una mentalidad fija.

5.3 Factores Implicados en el Éxito

En base a los resultados obtenidos a través de los distintos instrumentos de recolección utilizados para la investigación, se logró establecer que tanto niños como adolescentes participantes del Programa BETA consideran que existen ciertos factores que están implicados en el éxito, estos son:

- A. Motivación
- B. Esfuerzo
- C. Práctica o ejercitación de sus habilidades.
- D. Sentido de pertenencia

A continuación se desarrolla cada uno de estos factores:

5.3.1 Motivación

Según manifiesta el psicólogo González (2008), la motivación se define como una serie de procesos psíquicos que regulan el comportamiento, pues determina la dirección hacia la meta u objetivo, la intensidad y el sentido de este, estos elementos reflejan la realidad interna o personalidad del sujeto, que en

búsqueda de satisfacer las necesidades del ser humano lleva a cabo actividades motivadas.

“Pero yo creo que estamos acá porque nosotros queremos, porque igual había como una ficha que decía si te quieres levantar temprano, si tienes la disposición de aprender y cosas así, yo creo que eso es lo importante de un niño BETA es querer superarse y adquirir conocimiento o potenciar el aprendizaje”.(Alejandro/seg n°40),

“Es que todos los que estamos acá es porque queremos estar acá, en cambio en el colegio a muchos los obligan o simplemente no quieren estar”. (Suleiman/seg n° 14) y

Es que uno no puede hacer algo sin querer, quererlo por sí mismo, entonces uno tiene que tener las ganas y la dispo...disposición creo...motivación”. (Isa/seg n° 118)

De lo anterior se desprende que los estudiantes consideran un aspecto esencial el establecerse metas, mostrando que poseen una predisposición positiva y motivación hacia el aprendizaje. Los alumnos plantean además que el hecho de decidir libremente asistir al programa BETA, incluso los días sábados, es reflejo del deseo e impulso interno que los lleva a asumir este compromiso.

En relación a lo anterior, existen diversos modelos explicativos sobre la alta capacidad y el talento donde se destaca el papel de la motivación y compromiso con la tarea como factores relevantes para alcanzar altos niveles de logro y posibilitar el desarrollo de las capacidades. En primer lugar Joseph Renzulli (1978, 2005) en su modelo de los Tres Anillos, incluye el compromiso con la tarea, como una variable motivacional importante y que es considerado como uno de los factores principales para alcanzar el éxito entre las personas que han hecho importantes contribuciones a sus respectivas áreas de desempeño. Por otra parte Tannenbaum (1986), lo propuso en su modelo de cinco factores, estableciendo que los factores no intelectuales (compromiso con la tarea, motivación, autoconcepto y adaptación social) serían uno de los responsables de producir

altos niveles de productividad y que le permiten a la persona convertirse en un individuo "dotado".

Feldhusenm (1986) propone que la alta capacidad, está compuesta por cuatro componentes psicológicos principales, dentro de los cuales se encuentra un alto grado de motivación. Además explica que entre los 12 a 16 años una serie de factores de personalidad se vuelven importantes, tales como el locus de control interno, la motivación intrínseca, un sentido de autoeficacia y también el compromiso con el desarrollo de su talento, los objetivos de su carrera y los intereses personales. En concordancia con lo anterior, Gagné (1985) plantea la motivación como un componente básico dentro de los catalizadores intrapersonales, concepto que alude al esfuerzo con que las personas se predisponen para alcanzar distintos los objetivos y metas que se les presentan; lo que se condice con los postulados de Dweck (2006) que asigna un valor importante a la motivación en los procesos de aprendizaje.

5.3.2. Esfuerzo

En relación al segundo factor destacado por los estudiantes, según la Academia de la Lengua Española (2014), el esfuerzo se considera como el empleo enérgico del vigor o actividad del ánimo para conseguir algo venciendo dificultades, así mismo, la autora Carol Dweck (2006) plantea un doble significado para la palabra esfuerzo, el cual depende del tipo de mentalidad que las personas posean, en este sentido, para una persona con una mentalidad fija esfuerzo tiene una connotación negativa ya que es como el fracaso, significa que una persona no es inteligente ya que si lo fuera, no habría necesidad de utilizarlo. En cambio para las personas con mentalidad de crecimiento, el esfuerzo es lo que te hace inteligente o talentoso, es por tanto el elemento que enciende esa capacidad y lo convierte en logro, la clave del éxito.

En relación al esfuerzo, los estudiantes declaran que:

“No sirve de nada ser muy inteligente, si es que uno no se esfuerza, si uno hace todo a medias, por ejemplo. Pero uno puede no ser tan inteligente, pero con el esfuerzo además de incrementar la inteligencia puede llegar más lejos”. (Maverick/seg n° 110) y

“O sea yo sí creo que sea importante, porque ósea por eso hacemos las cosas, por eso nos esforzamos, yo creo que es fundamental para conseguir algo, eso”. (Paula/seg n° 154).

A partir de lo señalado, se desprende que los estudiantes asocian directamente el esfuerzo ejecutado en alguna tarea, con el éxito resultante, abandonando la teoría de que el éxito se encuentra sujeto al nivel de inteligencia que posee la persona, sino más bien, que esta variable en interacción con otras pueden causar un impacto significativo en los resultados, teniendo claro que para alcanzar mayores niveles de logro en diferentes tareas y potenciar sus habilidades, se requiere de trabajo duro y constante.

Como se plantea anteriormente, los factores implicados en el éxito: motivación, esfuerzo, práctica-ejercitación y sentido de pertenencia, se relacionan con las características de las personas que poseen una mentalidad de crecimiento; pues visualizan el esfuerzo como un medio indispensable para alcanzarlo, junto con la práctica y ejercitación constante para mejorar su desempeño y niveles de logro, los que no están determinados o limitados por su nivel de inteligencia, pues sus capacidades son maleables. Estos tres factores pueden ser influenciados por la retroalimentación que reciben de su entorno, pudiendo o no, ser visualizados como habilidades indispensables para el éxito.

5.3.3 Práctica o ejercitación:

Gagné (2015) define la práctica y ejercitación como la persecución sistemática de una habilidad, las cuales se deben desarrollar durante un periodo de tiempo significativo, llevando a cabo un programa estructurado de actividades que conducen al alcance de una meta específica o la exelencia.

Con respecto al tercer factor implicado en el éxito, la práctica o ejercitación es entendido como un entrenamiento sistemático de habilidades cuyo objetivo es potenciarlas y alcanzar las metas que las personas se proponen. Según los alumnos, la práctica cobra relevancia en el desarrollo del talento, rescatando los siguientes comentarios:

“Porque yo puedo practicar algo muchas veces, pero lo puedo practicar mal, entonces tiene que ser estrictamente una buena práctica para que surjan buenos efectos en el ejercicio.” (Alejandro/seg n° 94) y

“Yo creo que uno aumenta la inteligencia como practicando, como lo dijo él, tratando de aprender más, de buscar uno su sabiduría, así uno se eleva en inteligencia.” (Julia/seg n°102)

En concordancia con lo anterior Gagné (2015) plantea que el talento surge desde la transformación de las capacidades mediante el entrenamiento sistematizado que hace que estas alcancen más altos niveles de desarrollo.

En relación a los comentarios expuestos, existen algunos alumnos que comprenden que tanto la periodicidad como la rigurosidad con que ejerciten, son claves para determinar el éxito en las metas que se proponen. Es así como también comprenden que no basta sólo el elemento “inteligencia” para el desarrollo de un talento. Ambos comentarios reflejan por tanto, atisbos de marcos de una mentalidad de crecimiento.

5.3.4 Sentido de pertenencia:

Rincón (2006) define el sentido de pertenencia como un conjunto de sentimientos, deseos y necesidades construidas sobre la base de prácticas desarrolladas en espacios cotidianos, el cual cambia en la medida que estas experiencias crecen y sus efectos se acumulan, por lo que el conocimiento de un lugar, su uso diario y las costumbres lo refuerzan con el pasar de tiempo. Es por tanto el sentido de pertenencia un potenciador de la seguridad del individuo en cualquier organización.

Un cuarto factor refiere al sentido de pertenencia, donde este se comprende como la vinculación que los estudiantes sienten con el Programa BETA, como también con los demás participantes compañeros, donde según los mismos se define como:

“Según yo esto es distinto que al colegio porque acá hay de todo, en el colegio hay un grupo que siempre te excluyen pero en el BETA es más diverso, son más simpáticos”. (Felipe/seg n°13) y

“Yo igual me identifico y me llevo bien tenemos los mismos intereses, yo igual estoy dando exámenes libres, en el colegio no, por ejemplo, en el colegio me sentía incómodo con mis compañeros porque no teníamos los mismos gustos y eso”. (Felipe/seg n°9)

Desde estas se desprende que el hecho de que los estudiantes se logren sentir cómodos y disfruten de su participación en el programa, compartiendo tanto intereses como también viéndose favorecidos con el formato de evaluación que se les presenta incide de forma importante en el alcance de sus objetivos, donde sin duda logran desenvolverse de forma positiva, vislumbrado en esta una oportunidad para establecer mejores oportunidades para su futuro, tal y como se manifiesta Brea (2014) el sentido de pertenencia, es fundamental para mantener un bienestar psicológico, así mismo conduce a emociones positivas como es el gozo, la calma, el entusiasmo y la felicidad, propiciando por ende el logro de resultados positivos.

Como se plantea anteriormente, los factores implicados en el éxito: motivación, esfuerzo, práctica-ejercitación y sentido de pertenencia, se relacionan con las características de las personas que poseen una mentalidad de crecimiento; pues visualizan el esfuerzo como un medio indispensable para alcanzarlo, junto con la práctica y ejercitación constante para mejorar su desempeño y niveles de logro, los que no están determinados o limitados por su nivel de inteligencia, pues sus capacidades son maleables. Estos cuatro factores pueden ser influenciados por la retroalimentación que reciben de su entorno, pudiendo o no, ser visualizados como habilidades indispensables para el éxito.

5.4 Oportunidades

5.4.1 Otorgadas por la familia:

En cuanto a las oportunidades, situaciones o recursos otorgados por la familia de los jóvenes, se ha evidenciado el nivel socioeconómico como un factor influyente en las diversas oportunidades de acceso al conocimiento y mayor perfeccionamiento de los estudiantes. Así mismo señala:

"Yo creo que algo más pequeño sería el nivel socioeconómico que tiene cada persona, porque si una persona tiene una meta y no tiene mucha plata, va a ser muy difícil alcanzar la meta que tiene él, pero si una persona tiene mucha plata se le va a hacer muy fácil poh" (Julia/seg n°146).

Lo mencionado por la alumna demuestra las escasas oportunidades gratuitas para aquellos estudiantes que deseen desarrollar un talento, lo que se relaciona directamente con las oportunidades otorgadas por el macrocontexto, pues aquellas familias pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo, priorizarán la utilización de sus recursos para cubrir necesidades básicas, sin contar con el capital suficiente para acceder a mayor educación y cultura; lo que podría desencadenar una deprivación sociocultural.

5.4.2 Otorgadas por el Programa BETA PUCV

Respecto a las oportunidades otorgadas por el Programa BETA, se encontró por un lado el beneficio de ingreso complementario a la educación superior mediante convenios con la propia Universidad a la que pertenece el programa, así como también la oportunidad de conocer distintas áreas y disciplinas, lo que permite a los estudiantes explorar sus gustos, intereses y habilidades. Así señala uno de los alumnos, expresando:

"Porque aparte de dar el beneficio del ingreso complementario...eh a uno le ayuda mucho a ver distintas opciones, pucha para alguien que está en sexto tiene

como más de 40 cursos y talleres todo mezclado cuando sale de cuarto y eso a uno le permite tener un mar de posibilidades y decidir, ah para esto tengo más mano o para esto soy malo un poco sabes” (Alejandro/seg n°171)

Por otro lado, es importante destacar que el programa entrega oportunidades de acceso a disciplinas que no suelen impartirse en las escuelas tradicionales, ni son de libre acceso en la comunidad, lo que significa para los estudiantes una posibilidad para desarrollarse en aquellas áreas que les interesen. Otro estudiante señala que:

“La idea es como lo que te da el BETA de desarrollar eso que tienes, desarrollar tus habilidades, no para sobre explotarte y que te vaya bien en la escuela sino como para mejorarte como persona, en realidad no es que te ayude o sea si ayuda pero no por ir una vez te vas a sacar 7 todo el año” (Suleiman/seg n°88).

Renzulli (1979) en Gagné (1993), explica que los niños talentosos o dotados requieren de una amplia variedad de oportunidades y servicios educacionales que normalmente no son provistos por medio de programas educativos regulares, estableciendo que este tipo de estudiantes requieren de apoyos educativos para desarrollar capacidades que no siempre se encuentran dentro de la oferta educativa nacional. Un ejemplo de dichos apoyos educativos, es el programa BETA, PENTA UC, DELTA UCN, TALENTOA UdeC, o FUNDACEC, los cuales se posicionan como una alternativa educativa que responde a las necesidades de los estudiantes con talento académico proporcionando instancias para un mayor desarrollo de sus talentos.

5.4.3 Otorgadas por el macrocontexto:

En cuanto a las oportunidades otorgadas por el macrocontexto, las diversas oportunidades de desarrollo dependerían de factores sociohistóricos, políticos, culturales y económicos de cada país. Un estudiante hace referencia a la importancia de dichos factores señalando que:

“El tipo de país en el que vivimos, no vivimos en un país, bueno aunque no estamos entre los países más desarrollados, tampoco estamos entre los menos desarrollados” (Maverick /nº 134), agregando luego que

“No es que tengamos más que otros países, pero al menos tenemos más facilidades que por ser alguien en África” (Maverick /nº140).

En este sentido, los comentarios aluden a que las oportunidades que se puedan ofrecer a nivel macro, dependerán de las condiciones de cada nación.

Además los estudiantes señalan que dichas oportunidades podrían variar en cada país, dependiendo de la importancia que le otorguen a las distintas áreas del conocimiento. Entre los comentarios de los alumnos, se señala:

“Porque Chile se rigió en base a un sistema neoliberal que si yo no produzco no sirvo en el sistema, entonces alcanzar a llegar a las metas que me propongo, por ejemplo en las humanidades, es muy difícil aquí en Chile. En cambio en Sudáfrica por ejemplo...eh metas artísticas son muy fáciles de conseguir y en otros países es igual, en varios aspectos” (Alejandro/ seg nº 142).

Lo señalado por el estudiante indicaría que las oportunidades educativas en Chile son más limitadas en áreas no tan convencionales como las áreas humanistas y artísticas, a diferencia que para el área científica, en donde existiría un mayor interés para el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Ello influye en que a nivel de contextos educativos existan menos oportunidades para que se desarrollen talentos y habilidades que no correspondan al área científica. En ese sentido los alumnos comentan la importancia de dichas oportunidades con comentarios como:

“Yo creo que el medio, porque alguien que no tenga oportunidades de alcanzar algo, nunca va a tener éxito en ello” (Alejandro/seg nº 132).

6. CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de esta investigación era determinar el tipo de mentalidad que poseen los estudiantes con Talento Académico que asisten al Programa BETA que imparte la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. A partir de los datos recogidos en base a la aplicación de la Encuesta Mindset, se ha podido determinar que un 90.09% de la muestra estudiada posee una mentalidad de crecimiento, mientras que un menor porcentaje, equivalente al 9.09%, corresponde a una mentalidad de tipo fija; lo que significa que la mayoría de los estudiantes tienen percepciones sobre la alta capacidad y la inteligencia como entidades maleables, que pueden ser cultivadas mediante el esfuerzo y la práctica, pues no están determinadas desde el nacimiento

Las conclusiones que se derivan del trabajo de investigación serán expuestas en relación a los objetivos específicos planteados, tomando en consideración los resultados obtenidos y la discusión que se suscitó a partir de los mismos.

El primer objetivo específico planteado buscaba identificar las creencias implícitas acerca de las Altas Capacidades que presentan los estudiantes con Talento Académico. A partir de los datos recogidos en base a las distintas instancias de recolección de información, se evidencia que si bien las creencias que tienen los estudiantes acerca de la Alta Capacidad son variadas, en general los estudiantes la visualizan como una capacidad, herramienta, habilidad o potencial que les permite responder de forma diferente a los distintos acontecimientos de la vida cotidiana, favoreciendo una mejor adaptación al entorno en el que se desenvuelven. También plantean que aunque tiene un componente genético, gran parte de su desarrollo depende del esfuerzo y la práctica que se realice el estudiante para aumentarla y potenciarla. Junto con esto, los estudiantes reconocen que esta capacidad es superior a la de la mayoría de las personas y que implica tener un mayor nivel de inteligencia de base. Por último, en base a lo señalado anteriormente, cabe destacar que esta Alta

Capacidad no necesariamente se manifiesta en todas las áreas de desarrollo, sino más bien en una o más de estas.

Además de lo anterior, los estudiantes manifiestan que en general cuando las personas se refieren al concepto de Alta Capacidad, tienen apreciaciones erróneas, pues la vinculan con ciertas características que ellos deberían tener o ciertas conductas que no deberían realizar por tener esta Alta Capacidad; tales como obtener malas calificaciones o no poseer conocimientos en todos los temas en general.

En cuanto al objetivo de describir la relación entre las creencias implícitas acerca de las Altas Capacidades y el tipo de mentalidad de los estudiantes con Talento Académico, a través de las distintas instancias de recolección de información se logró extraer las creencias implícitas y el tipo de mentalidad se relacionan estrechamente, ya que el tipo de mentalidad depende de las percepciones que las personas tengan acerca de la inteligencia. En este sentido, gran parte de los alumnos con Talento Académico ven la inteligencia y sus habilidades como elementos que pueden potenciarse para alcanzar mayores niveles de desarrollo, por tanto han desarrollado marcos de mentalidad de crecimiento. Es así como quienes poseen creencias implícitas que caracterizan a la Alta Capacidad e inteligencia como elementos estáticos, han desarrollado mentalidades fijas.

El último objetivo buscaba describir la influencia de la retroalimentación en las creencias implícitas acerca de las Altas Capacidades en los estudiantes con Talento Académico. En relación a lo anterior, a partir del análisis cualitativo de los datos recabados, se cree que la retroalimentación que reciben los estudiantes en los distintos contextos en los que se desenvuelven periódicamente, podría influir en mayor o menor grado en las creencias que tienen acerca de la alta capacidad que ellos poseen, pues su entorno está constantemente entregando distintas opiniones y apreciaciones sobre esta, así como también sobre su participación en un programa que está enfocado a atender a estudiantes con estas características.

De acuerdo a sus relatos, el entorno entrega variadas visiones de lo que significa tener una alta capacidad, lo que puede estar asociado a un cierto tipo de creencias, que son externalizadas a través de refuerzos positivos o negativos, que poco a poco se van instaurando en los estudiantes y por consiguiente desarrollando en ellos una mentalidad fija o de crecimiento.

De la misma forma, se desprende que estas retroalimentaciones se manifiestan de forma positiva en el hogar, donde los estudiantes constantemente reciben cumplidos y/o mensajes que los invitan a continuar participando en el programa, así mismo consideran que esta significa una oportunidad para favorecer y/o asegurar su continuidad en la educación superior, destacando en la mayoría de los casos que sus resultados han sido fruto del trabajo y esfuerzo que han implicado en su quehacer. Por otro lado, en cuanto a las retroalimentaciones recibidas por parte de profesores y compañeros, se observa que estos asocian en su mayoría, el éxito de los estudiantes a factores como el nivel de inteligencia, realizando constantes asociaciones entre sus resultados académicos y su participación en el programa BETA, donde gran parte los estudiantes de la muestra destacan que en ocasiones cuando no obtienen calificaciones destacadas son cuestionados por compañeros y docentes, argumentando que no existe una coherencia entre el asistir al programa y las altas calificaciones.

Por consiguiente, cabe destacar que se aprecia que las creencias que los estudiantes han elaborado, no se relacionan en general con las retroalimentaciones recibidas en sus establecimientos por los profesores, administrativos, compañeros o amigos; pues estas se caracterizan por ser negativas, asociadas a estereotipos y con alto grado de expectativas con respecto a sus desempeños. Estas creencias están mayormente vinculadas con las recibidas en su hogar y familia, relativas al esfuerzo y el cumplimiento de metas y sueños acerca de su futuro para desempeñarse en aquellos temas y actividades que son de su interés personal, lo que les hace valorar la Alta Capacidad de los

niños, niñas y jóvenes mediante distintos parámetros que no tienen relación exclusiva con las calificaciones que obtienen. Es importante destacar que también existen algunos casos en que los estudiantes sostienen recibir comentarios de su familia, donde sólo se valora la alta capacidad mediante las calificaciones y resultados que obtienen en el ámbito académico; lo anterior es importante ya que ambas perspectivas impactan en el desarrollo de una mentalidad de crecimiento o fija, respectivamente.

Para concluir se destacaran diferentes ideas que surgieron a partir de la investigación:

Las respuestas de la encuesta mostraron en ocasiones que algunos estudiantes presentaban contradicciones en cuanto a las creencias que tenían acerca del concepto de alta capacidad, así como lo relacionado con la inteligencia. Lo anterior se evidenció en que a pesar de considerar el esfuerzo como un elemento importante para el desarrollo de estas, también se considera que tiene componente genético importante, que en mayor o en menor medida limita la su capacidad para ser modificable. Cabe considerar que esta contradicción podría deberse al rango etario al que pertenecen la muestra de estudiantes, pues se encuentran en una etapa de constante crecimiento y desarrollo personal que afecta directamente en la construcción de sus creencias, y por tanto, de sus mentalidades.

Las personas que forman parte del contexto más cercano de los estudiantes del programa BETA, tendrían la creencia de que participar en un programa de talentos significaría una oportunidad relativa a que los alumnos alcancen estudios de nivel superior, lo que genera altas expectativas. En este sentido, cabe destacar que la misión y visión del Programa BETA se centra en otorgar una oportunidad educativa de calidad para estudiantes con talentos académicos potenciando habilidades de orden superior, lo que si bien contribuye

al proyecto de vida de los estudiantes, no asegura el ingreso efectivo a instituciones educacionales de nivel superior.

Junto con esto, se evidenció que algunos estudiantes solían enfocarse en demostrar su inteligencia o alta capacidad a través de los resultados y logros académicos que normalmente les son exigidos y valorados por su entorno. Lo anterior podría influir en que algunos estudiantes le otorguen un mayor valor a las calificaciones que obtienen en sus respectivos establecimientos educacionales, que al valor del propio aprendizaje.

En general los estudiantes prefieren no comentar o referirse a su participación en el programa, ya que normalmente reciben comentarios negativos, burlas o son etiquetados atribuyéndoles características correspondientes a estereotipos de personas con Altas Capacidades; lo cual podría influir en que los estudiantes sintieran mayor presión por cumplir las expectativas que demanda su entorno, además se observan actitudes y retroalimentaciones negativas por parte de sus pares, quienes asocian el asistir al programa de talentos con algo considerado como una actividad académica, por lo que creen que el asistir en horarios extras constituye una exigencia o carga superior, lo cual parece ser aburrido para ellos y que no corresponden en general a los intereses de sus pares etarios.

Asimismo muchos de los estereotipos y etiquetas negativas que existen acerca de los estudiantes del programa, eran proporcionados por parte de los docentes, estudiantes o administrativos de los establecimientos educacionales a los que asistían, pues era común para ellos recibir retroalimentaciones negativas de estas personas. Lo anterior, evidencia el gran desconocimiento que existe por parte de los establecimientos, sobre cuál es el verdadero objetivo del programa y cuáles son las características de los estudiantes a los que va dirigido, ya que el talento académico no es considerado como una necesidad de apoyo, por lo que los establecimientos educacionales no logran responder a cabalidad a las demandas de estos estudiantes; al contrario de esto, tienen mayores presiones y

exigencias en relación a su desempeño académico. Esto también se puede observar en las familias, quienes por lo general no se involucran en el proceso de aprendizaje de sus hijos, puesto que no son visualizadas como una necesidad que requiera de acompañamiento.

Se concluye que la retroalimentación que reciben los estudiantes en los distintos contextos en los que se desenvuelven podría influenciar el tipo de mentalidad que estos poseen acerca de sí mismos y en los conceptos como alta capacidad, inteligencia, esfuerzo, motivación o calificaciones, pues a partir de los relatos de los estudiantes se evidenciaron ciertos tipos de retroalimentación que se inclinan por desarrollar más una mentalidad fija o una de crecimiento, lo cual dependerá del valor que se le otorga a cada uno de estos conceptos.

Junto con esto se puede evidenciar que también existe un refuerzo constante hacia los alumnos que asisten al programa, el cual alude al esfuerzo y a la recompensa, tanto en su microsistema como padres, hermanos y amigos; como también en su mesosistema considerando a todos los agentes participantes dentro de la comunidad educativa, quienes reiteran la importancia de que los estudiantes deben aprovechar la oportunidad de participar en el programa BETA y que por esta razón deben esforzarse mucho más en obtener buenos resultados, emitiendo comentarios como: “porque así podrán entrar a la universidad”, “te ayudará a mejorar las notas en el colegio, aprenderá más, llegarás lejos”, entre otros. Se consideran estos comentarios como positivos, pues contribuyen al desarrollo de una mentalidad de crecimiento, ya que toma en cuenta el esfuerzo como factor clave para el progreso en todos los ámbitos. Sin embargo volvemos al cuestionamiento de que tanto en los hogares de los alumnos como en la escuela no tienen un conocimiento claro del objetivo del programa y lo que este abarca, pues los estudiantes del programa constantemente indican que no por asistir al programa BETA son mejores o tienen asegurado el ingreso universitario; si bien el refuerzo implica conceptos necesarios para generar una mentalidad de crecimiento en algunos casos, no es utilizado adecuadamente. Por ende se

considera nuevamente la necesidad de informar a las personas que conviven y trabajan con los alumnos que presentan Altas Capacidades para que puedan guiar y entregar una buena retroalimentación del proceso que estos llevan a cabo y generar un trabajo en conjunto a favor de su desarrollo.

Con respecto a las limitaciones del trabajo de investigación, el estudio realizado no contempló una encuesta que evaluara las percepciones de los agentes del micro y mesocontexto, que interactúan en la formación académica de los estudiantes con talentos académicos, como: padres, docentes de escuelas y colegios a los que asisten, docentes del Programa BETA, y directivos de ambas instituciones, para poder identificar los tipos de mentalidades de estos agentes y determinar si estos guardan relación con el tipo de mentalidad que finalmente desarrollan los estudiantes.

En términos de proyecciones, la investigación puede ser extrapolada a diversas realidades, considerando alumnos que presenten o no alguna necesidad de apoyo, para poder guiar y potenciar de una manera cada vez más integral los procesos educativos de los alumnos. Además, cabe destacar que conocer el tipo de mentalidad de los estudiantes podrá ser de gran utilidad para conocer la predisposición al aprendizaje de niños, jóvenes y adultos en distintas realidades socioculturales.

Por otra parte, es importante señalar que existe escasa investigación tanto para el abordaje conceptual de la Alta Capacidad, como para las líneas teóricas en español sobre los tipos de mentalidades o teoría del Mindset. Por ello es que este estudio aporta nuevas líneas teóricas que contribuyan a los procesos de enseñanza-aprendizaje, al abordaje metodológico de docentes y directivos en relación a la retroalimentación y al acompañamiento pedagógico. Al mismo tiempo, contribuye al fortalecimiento del rol de la familia como agente activo en los procesos educativos de sus hijos.

A modo de recomendación, se considera que es de vital relevancia ampliar el estudio de la influencia de la retroalimentación en todos los estudiantes, ya que la forma en que los docentes se expresan en torno a los desempeños y resultados académicos va a causar un impacto en las creencias de estos, y por tanto en la forma en que se desarrollarán tanto en el ámbito académico como en otros aspectos de su vida.

Además, cabe destacar que considerando la diversidad de estudiantes a los que se ven enfrentados los docentes día a día, es fundamental conocer la relevancia del uso efectivo del lenguaje, el cual favorezca una comunicación efectiva, capaz de entregar y potenciar las competencias de cada uno de ellos.

Asimismo, se enfatiza en la necesidad de informar y hacer parte de estos procesos a las familias, ya que el desarrollo del estudiante es el resultado de diversos factores que coexisten entre sí, para lo cual se hace necesario mantener un equilibrio y una coherencia en torno a las retroalimentaciones que, tanto los docentes y miembros de las comunidades educativas, así como las familias, proporcionan para así favorecer el desarrollo de una mentalidad de crecimiento que valore el esfuerzo como medio para alcanzar mayores niveles de logro.

Con respecto a nuestra labor en el ámbito de la Educación Diferencial, este estudio nos brinda herramientas para la evaluación e intervención educativa, ya que el tipo de mentalidad repercute directamente en el proceso de aprendizaje de las personas, pues según su tipo, se enfrentarán de determinadas maneras a los diversos desafíos escolares que se les presenten. En este sentido, la encuesta aplicada como herramienta de evaluación, es de gran utilidad para identificar cuál es la predisposición que tienen los educandos al aprendizaje, y enriquecer los distintos apoyos que se le otorguen; lo que les permitirá enfrentarse de manera receptiva a las metas que se propongan, dejando de lado el miedo al error, considerando este como una oportunidad de aprendizaje, y potenciando niveles adecuados de tolerancia a la frustración.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, M. (2004). Aproximaciones a la polémica entre lo cuantitativo y lo cualitativo en la investigación científica. *Revista La Sociología en sus Escenarios*, 10 (7). Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/6822/6248>.
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (Coords.). (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales: Apuntes para un curso inicial*. Uruguay: Universidad de la República.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- BETA-PUCV (s.f.). Recuperado el 22 de noviembre de 2015, de <http://www.programabeta.cl>.
- Bralic, S., y Romagnoli, C. (2000). *Niños y Jóvenes con Talentos. Una Educación de Calidad para Todos*. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones.
- Brea, L. (2015). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Departamento de didáctica y organización escolar. Murcia.

- Carpintero, E., Cabezas, D., González, C. y Fernández, P (2003). Análisis de las teorías implícitas de la inteligencia en alumnos de educación primaria. *Edu Psykhé*, 2(1), 81-105.
- Chan, D. (2012). Life Satisfaction, Happiness, and the Growth Mindset of Healthy and Unhealthy Perfectionists Among Hong Kong Chinese Gifted Students. *Roeper Review*, 34, 224-233.
- Conejeros, M.L., Cáceres, P. y Riveros, A. (2012). Educación de Talentos Académicos en Chile: Una década de aprendizajes e investigación. En Catalán, J. (Ed.). *Investigación orientada al cambio en psicología educativa* (pp. 39-74). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de la investigación social (2a ed.)*. España: McGraw-Hill.
- Diccionario de la lengua española (s.f.), Madrid, Felipe IV, [http://http://dle.rae.es/?id=Ht796DZ|Ht7Ay3a](http://dle.rae.es/?id=Ht796DZ|Ht7Ay3a).
- Dweck, C. (1996). Implicit Theories as Organizers of Goals and Behaviors. In P.M.G.J.A. Bargh (Ed.). *The Psychology of Action. Linking Cognition and Motivation to Behavior* (pp. 69-90). New York: Guilford Press.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, USA: Random House Digital.
- Dweck, C. (2014). *The power of believing that you can improve*. Conferencia, Norrköping, Suecia.
- Estrada, C., Oyarzún, M. y Yzerbyt, V. (2007). Teorías Implícitas y Esencialismo Psicológico: Herramientas Conceptuales Para el Estudio de las Relaciones Entre y Dentro de los Grupos. *Psykhé*, 16 (1), 111-121.
- Feldhusen, J. F. (1986). A Conception of Giftedness. En Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S. L.

- Forés, A. y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos. Sentido, propuestas y experiencias*. Madrid: Narcea Ediciones.
- FUNDACEK (s.f.). Recuperado el 22 de noviembre de 2015, de <http://www.fundacek.org>.
- Gagné, F. (1993). and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. En K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp.69–87). Oxford: Pergamon Press.
- Gagné, F. (2004). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Gagné, F. (2013). Yes, giftedness (aka “innate” talent) does exist! In S. B. Kaufman (Ed.) *:The complexity of greatness: Beyond talent or practice*, (pp. 191-221). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-39.
- Gagné, R.M., 1985. *The conditions of learning and Theory of Instruction* (4a ed.). (Holt-Saunders International Editions: Japan).
- Galton, F. (2000). *Hereditary Genius*. London: Macmillan.
- García-Cepero, M. C., Cedeño, F. y Cervantes, D. (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Recuperado de http://fundacionfes.org/sitio/wp-content/uploads/2016/02/Documento_Orientaciones_Educacion_Inclusiva.pdf.
- Gardner, H (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, España: Paidós.
- Gómez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, 58(38), 29-39. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf>.

- Gómez, V., Muñoz, C., Silva, I., Paz, M., Guerra, P., y Valenzuela, J. (2014). Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza. *Perfiles Educativos*, 36(144), 173-188.
- González, D. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- Gould, S. J. (1986). *La Falsa Medida del Hombre*. Barcelona, España: Orbis.
- Gunderson, E., Gripshover., S., y Dweck, C. (2013). Parent Praise to 1- to 3-Year-Olds Predicts Children's Motivational Frameworks 5 Years Later. *Child Development*, 84(5), 1526-1541.
- Harkness, J. y Schoua-Glusberg, A. (1998). *Questionnaires in Translation*. Zuma-Nachrichten Spezial. January, pp. 87-126.
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5a ed.). México: Mc Graw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Kaufman, S. B., y Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of Giftedness. En S. I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp.71-91). New York: Springer.
- Latorre, M., y Blanco, F. (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. *Docencia e Investigación*, 32(17), 1-19
- Makel, M., Snyder, K., Thomas, C., Malone, P., y Putallaz, M. (2015). Gifted Students' Implicit Beliefs about Intelligence and Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 59(4) 203-212.
- Martín, M. (2012). The Bellevue Intelligence Tests (Wechsler, 1939): ¿una medida de la inteligencia como capacidad de adaptación?. *Revista de Historia de la Psicología*, 33(3), 46-66.
- Martínez, M. (2012). Altas Capacidades Intelectuales: Marco Teórico. En M. Martínez y Á. Guirado (Coords.), *Altas Capacidades Intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención, y evaluación en el periodo escolar* (1st ed., pp. 33-69). Barcelona, España: GRAÓ.

- Milicic, N. (2013). *Educando a los hijos con inteligencia emocional*. Santiago de Chile: Editorial el Mercurio.
- Molero, C., Sainz, E., y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Mönks, F. J. y Mason, E. J. (1993). Developmental Theories and Giftedness. En Heller, K. A.; Mönks, F. J. y Passow, A. H. (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Moser, J., Schoder, H., Heeter, C., Moran, T., y Lee, Y. (2011). Mind Your Errors: Evidence for a Neural Mechanism Linking Growth Mind-Set to Adaptive Posterror Adjustment. *Psychological Science*, 22(12), 1484-1489. <http://dx.doi.org/10.1177/0956797611419520>.
- Mudrak, J. y Zabrodskaja, K. (2015). Childhood Giftedness, Adolescent Agency: A Systemic Multiple-Case Study. *Gifted Child Quarterly*, 59(1) 55-70.
- Mueller, C. M., y Dweck, C. S. (1996). Implicit theories of intelligence: Relation of parental beliefs to children's expectations. Poster session presented at Head Start's Third National Research Conference.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ªed.). Madrid, España.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring definition of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (1st ed., pp. 246–280). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J., y Gaesser, A. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368, 96-131.
- Rincón, A. (2006). *El individuo y las organizaciones*. España: Ecobook editoriales.

- Rodríguez, D. (2005). *Diagnóstico organizacional*. Chile: Alfaomega, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rosas, R., Boetto, C., y Jordán, V. (2005). *Introducción a la Psicología de la Inteligencia*. (3a Ed.). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Scott, D. y Dweck, C. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47 (4), 302-314.
- Sternberg, R. J. (2009). *Academic Intelligence is not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice in School and in Later Life*. Recuperado de: https://www.clarku.edu/aboutclark/pdfs/Sternberg_wics.pdf.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21–252). New York: Cambridge University Press
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- VanTassel-Baska, J. (2005). Domain-specific giftedness: Applications in school and life. In R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2a ed., pp. 358–377). New York: Cambridge University Press.