

El profesor talentoso y su caracterización: una revisión de la literatura **Characterizing the *gifted teacher*: a literature review**

Marco Antonio Catalán Urbina

Pontificia Universidad Católica (Chile)

(mncatalan@uc.cl) (<https://orcid.org/0000-0002-8783-2963>)

Pedro Jurado de los Santos

Universidad Autónoma de Barcelona (España)

(pedro.jurado@uab.cat) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8239-8558>)

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 18/05/24

Revisado/Reviewed: 15/06/24

Aceptado/Accepted: 17/07/24

RESUMEN

Palabras clave:

profesor talentoso, talento pedagógico, formación inicial docente, inclusión, PRISMA.

La formación del profesorado y la inclusión han formado parte de la agenda política en distintos niveles. Desde ambas perspectivas, este trabajo ofrece la exploración de un incipiente y poco tratado concepto que pretende combinarlas, en pos de promover la calidad educativa: el *profesor talentoso*. La búsqueda de fuentes que den cuenta de la presencia y conceptualización de tal noción, tanto en el ámbito de la educación en Chile como a nivel internacional, han motivado una revisión de la literatura especializada, a fin de determinar elementos comunes, experiencias exitosas, y espacios de desarrollo y mejora. De este modo, se llevó a cabo una selección específica de trabajos de acuerdo a conceptos clave y criterios de exclusión, siguiendo los lineamientos de la declaración PRISMA y utilizando bases de datos ampliamente validadas. Los resultados muestran que un grupo reducido de documentos se aproximaban al concepto a estudiar, confirmando la ausencia de iniciativas en que la formación del profesorado y la inclusión educativa se combinen, así como también la prevalencia de elementos centrales a considerar (evaluaciones docentes estandarizadas, vocación, inteligencia, competencias docentes, entre otros). Se espera que la revisión permita avanzar en la caracterización del *profesor talentoso*, a la luz de nociones como el *talento pedagógico* y en función de las particularidades contextuales.

ABSTRACT

Keywords:

gifted teacher, pedagogical talent, teacher training, inclusion, PRISMA.

Teacher training and inclusion have been part of the political agenda at different levels. This article explores an incipient concept that, as a combination of those fields, aims to promote educational quality and equity: the *gifted teacher*. A literature review has been developed, searching a diversity of specialized sources both national and international, seeking to notice the presence of the notion of *gifted teacher*. This process has focused on determining common elements, successful experiences, and spaces for development and improvement. Thus, a specific selection of works has been done, considering key concepts and exclusion criteria, following the PRISMA declaration guidelines and using highly validated databases. The results show that a small group of documents approached the concept to be studied, confirming the absence of initiatives that involve teacher training and

inclusion. In addition to this, the prevalence of central elements to be considered (standardized teacher evaluations, vocation, intelligence, teaching competencies, among others) has been highlighted. It is expected that this literature review allows progress in the characterization of the *gifted teacher*, in light of notions such as *pedagogical talent* and depending on contextual particularities.

Introducción

Bajo el influjo de los movimientos sociales que han instigado diversas demandas, la educación en Chile se ha erigido como uno de los elementos decisivos que configuran algunas de las políticas más trascendentales en los últimos tiempos. Como resultado, diversas temáticas asociadas a este ámbito han ganado relevancia en la agenda pública, aunque con grados variables de prioridad en su implementación. Dos ejemplos notables son la formación del profesorado y la inclusión educativa.

La calidad del profesorado se vislumbra como un factor determinante para lograr una educación de excelencia. Con este propósito, se han desplegado esfuerzos significativos para mejorar las condiciones tanto de formación como laborales del profesorado (Centro de Estudios MINEDUC, 2017). Este enfoque incluye mejoras en los programas de formación y en las condiciones laborales, siendo este último aspecto, hasta hace poco, menospreciado, lo que ha llevado a una subvaloración del docente como agente social (Cabezas & Claro, 2011; Hernández et al., 2017). En este contexto, se proyecta que, a medio o largo plazo, la figura del profesor se consolide como uno de los pilares fundamentales para establecer las bases de un sistema educativo duradero. Además de diversas campañas destinadas a promover la valoración social de la labor docente, se ha buscado equiparar esta profesión con otras de gran importancia para el desarrollo colectivo, como medicina, ingeniería y leyes (Elige Educar, 2021). A su vez, la promulgación de la ley N° 20903 (MINEDUC, 2016) ha marcado un hito significativo en la consecución de estos objetivos, estableciendo la carrera docente como un mecanismo que reconoce el desempeño del profesorado, tanto a nivel profesional como económico, por sobre factores como la antigüedad en el sistema, que antes determinaba el estatus del docente en su comunidad educativa. Es importante señalar que estas medidas afectan directamente al ámbito de las escuelas públicas (tanto municipales como subvencionadas), en tanto son aquellas que se rigen por este sistema de evaluación. En relación a ello, los posibles efectos que esta medida pueda tener en la dotación de docentes, considerando, por ejemplo, el aumento de los requisitos establecidos por la ley para acceder a un programa de pedagogía, así como la transformación de la percepción del docente como profesional, continúan siendo objeto de análisis.

La inclusión, como temática de alcance sociocultural, se posiciona como un aspecto relevante para mejorar el sistema educativo nacional (MINEDUC, 2017), especialmente en el contexto de los actuales debates sobre migración (Poblete & Galaz, 2017) e identidad de género (Rojas Fabris et al., 2019). No obstante, hay un aspecto de la educación inclusiva que históricamente ha recibido escasa atención en las conversaciones de los grupos encargados de definir temas de interés en la materia: la educación de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) (López et al., 2014; Tenorio, 2011). Al examinar detenidamente este grupo de estudiantes, se observa, tanto a nivel local como internacional (UNESCO, 2004), una falta de atención a los estudiantes talentosos dentro del espectro de aquellos con NEAE, especialmente cuando se considera su presencia en el aula regular. Esto conlleva una limitación en la oferta de oportunidades de aprendizaje adecuadas a sus necesidades y capacidades, ya que suelen encontrar su espacio principalmente en programas extracurriculares fuera de la escuela (Reid & Boettger, 2015; UNESCO, 2004). Como resultado, los logros de los estudiantes talentosos suelen quedar confinados a una dimensión local, arraigados como experiencias

personales o dentro del contexto de los programas extracurriculares, sin una transferencia directa a la escuela, ya sea hacia el grupo de estudiantes con los que comparten clases diariamente o hacia la comunidad escolar en general. Esto evidencia una posible pérdida de las capacidades que poseen los estudiantes talentosos y que podrían contribuir al bienestar de la comunidad de aprendizaje, un aspecto tan crucial como su propio desarrollo personal, ya que se espera que sus talentos se conviertan en un beneficio social (Renzulli, 2012).

Ante estas temáticas, surge la necesidad de analizar la intersección entre la inclusión educativa, desde la perspectiva de la atención a las necesidades de los estudiantes talentosos, y la formación del profesorado, con el objetivo de contribuir a la mejora del sistema educativo nacional. En ese contexto, se considera la incorporación de un número significativo de estudiantes talentosos al ámbito de la pedagogía, como una alternativa de atención a las NEAE presentes en este grupo estudiantil. En efecto, se busca explorar los conceptos de *potencial profesor talentoso*, entendido como aquel estudiante (tanto de nivel escolar como universitario, pero con énfasis en el primer tipo) que muestra habilidades superiores tanto a nivel disciplinar como pedagógico, exhibiendo un potencial para convertirse en un profesor de calidad, y *profesor talentoso*, refiriéndose a un docente que muestra ciertas características en su práctica profesional (relacionadas con su dominio de la disciplina, su visión crítica y analítica de la docencia, su carácter investigativo frente a su rol como educador, su capacidad para atender a la diversidad, especialmente a estudiantes talentosos, entre otras) que lo distinguen del resto de profesores, de manera similar a como se podría identificar a un estudiante talentoso dentro del grupo completo de estudiantes.

Método

Para abordar la temática en cuestión, se realizó una revisión de la literatura, definiendo criterios de búsqueda a partir de conceptos clave, explorando en ciertos repositorios y seleccionando aquellos trabajos que daban cuenta de las temáticas a considerar. Esto permitió analizar los referentes nacionales (Chile) e internacionales, con el objetivo de verificar diferencias y/o similitudes que aporten información útil para las conclusiones.

Desde el punto de vista de los conceptos clave, se consideraron aquellos que potencialmente pudiesen referir a la noción a explorar. En ese sentido, se realizaron búsquedas bajo los conceptos *gifted teacher*, *talented teacher*, *pedagogical talent*, *profesor talentoso* y *talento pedagógico*. Es importante mencionar que el concepto de *talentoso* utilizado en habla hispana puede dividirse en los conceptos *gifted* y *talented*, lo cual hace que la literatura anglosajona ofrezca, potencialmente, una mayor cantidad de resultados relacionados con la temática a investigar, y con un mayor grado de precisión en cuanto a lo que buscan reflejar sus respectivas definiciones. Por otra parte, no se consideraron en esta etapa los términos *excellent teacher*, *expert teacher*, *effective teacher*, *profesor destacado* o *profesor experto*, ya que aluden a otra dimensión del análisis del docente (tema tratado en secciones posteriores). Principalmente, se trabajó con Web of Science, Scopus, ERIC y Dialnet; adicionalmente, se realizaron búsquedas complementarias en bibliotecas de universidades, revistas específicas y herramientas como Google Scholar o Researchgate, a fin de encontrar algún trabajo que no hubiese sido registrado en las bases de datos principales. La selección de publicaciones se realizó esencialmente bajo el criterio de que los trabajos aludieran a docentes que poseen ciertas características distintivas, y no que se tratara de docentes que se relacionan de cierta manera con el ámbito de la educación de estudiantes talentosos. Así, y una vez restringida la revisión a aquellos trabajos que contenían los términos específicos, se realizaron cruces para

verificar repeticiones entre bases de datos, se evaluó la antigüedad de las investigaciones, se revisaron resúmenes de los escritos y se analizó el tema central tratado en estos.

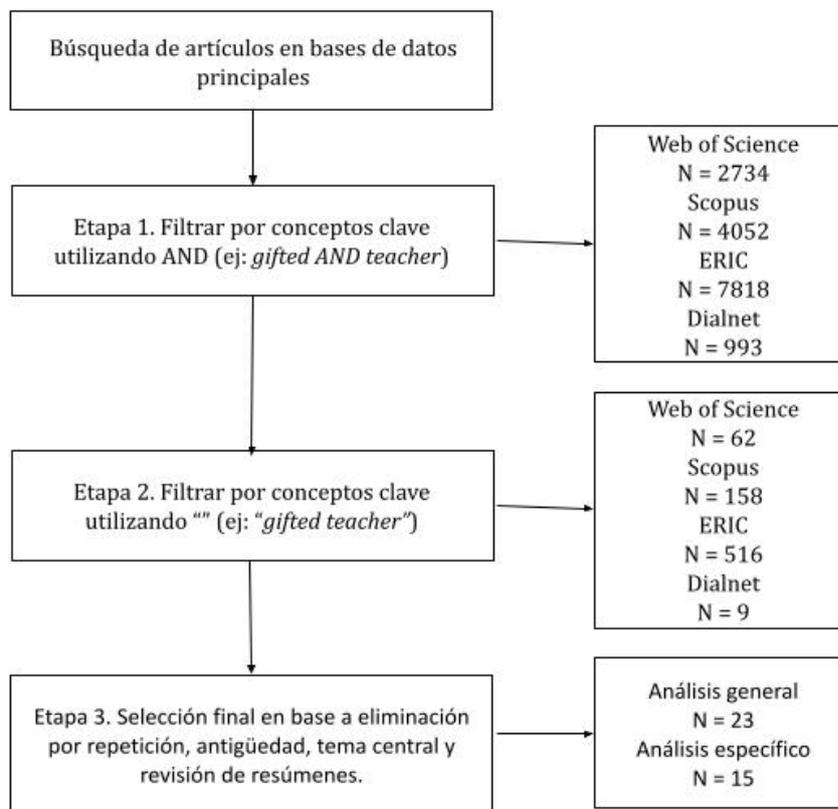
Para organizar y presentar los resultados de la búsqueda realizada, se ha tomado como referencia el protocolo PRISMA, el cual proporciona lineamientos claros respecto a la recopilación, selección y uso de bibliografía especializada acerca de cierta temática a investigar, en el contexto de las revisiones sistemáticas. Si bien el protocolo PRISMA ha sido utilizado fundamentalmente en el ámbito de la salud, en los últimos años su aplicación se ha extendido a otros ámbitos, particularmente al educativo, debido a la calidad y rigurosidad que ofrece a quienes lo aplican. Su estructura es aplicable a revisiones sistemáticas extensas y breves, especialmente en aquellos casos en que se requiere refinar los resultados obtenidos para dar una mayor precisión a la muestra final.

Resultados

La Figura 1 da cuenta de los resultados obtenidos a partir de la búsqueda asociada a los conceptos clave ya sugeridos. Ningún otro tipo de filtro fue utilizado (año, tipo de escrito, área de estudio, peer reviewed, etc), ya que se estimaba contar con una muestra de trabajos lo suficientemente reducida sin su aplicación.

Figura 1

Etapas y cifras de la búsqueda



Análisis general

Como se resume en Catalán (2023), en el ámbito de la educación de estudiantes talentosos hay una ausencia importante de trabajos que se vinculen con el concepto de *profesor talentoso* que se espera desarrollar. Algunas de las temáticas más comunes son: la manera en que se relacionan estudiantes talentosos y sus respectivos profesores (Clark & Shore, 2004), junto con la preparación de tal grupo docente (Cabrera, 2011; Clark & Shore, 2004; National Association for Gifted Children, 2013); la forma en que la implementación de la docencia se ve condicionada por la presencia de estudiantes talentosos y sus profesores (Camci-Erdogan, 2015; Tourón, 2020; Vidergor & Eilam, 2012); el abordaje de la educación de estudiantes talentosos desde la mirada de las políticas educativas (Reid & Boettger, 2015; Tourón & Freeman, 2018); la visión que poseen educadores, miembros del cuerpo directivo, estudiantes y adultos responsables de la educación de talentos (Bégin & Gagné, 1994; Hosseinkhanzadeh et al., 2013).

Además, se ha identificado un corpus considerable de investigaciones centradas en la figura del *excellent/expert/effective teacher*, términos cercanos al concepto de *profesor destacado/experto*, que suelen estar vinculados con evaluaciones docentes estandarizadas. Sin embargo, estas investigaciones, a pesar de su relevancia, no establecen una conexión directa con la identificación anticipada de habilidades, un elemento esencial para la construcción del concepto que se busca desarrollar (Catalán, 2023).

Análisis específico (nacional)

En la formulación del concepto, Fuentes et al. (2013) plantean una tarea pendiente, resaltando su importancia para mejorar las carreras de pedagogía en relación con los estudiantes que las cursan. En este sentido, proponen que es crucial identificar ciertas cualidades en profesores destacados entre sus colegas, con el fin de utilizar esta información para identificar tempranamente a estudiantes de secundaria con potencial en la enseñanza. Sin embargo, a pesar de que la introducción del concepto clave genera expectativas en la propuesta de los autores, estos se centran en subrayar la importancia de que el sistema educativo cuente con docentes altamente competentes, sugiriendo que el ingreso debería estar dirigido hacia aquellos estudiantes que demuestren, desde el principio, las mejores habilidades para este campo. Además, presentan algunas definiciones generales de talento (que tienden a enfocarse en el talento académico), para luego esbozar una posible definición de lo que sería un *profesor talentoso*. Según Fuentes et al. (2013), algunas características que podrían asociarse con la figura del *profesor talentoso* incluyen: una necesidad de comunicarse y colaborar con diversos miembros de la comunidad educativa; habilidades para establecer vínculos y empatizar con ellos, así como para percibir y expresar emociones, especialmente sensibles a los procesos emocionales de sus estudiantes; un interés por transmitir conocimientos de manera efectiva, pensamiento reflexivo, capacidad de observación y conciencia del contexto y aspectos sociales; un alto grado de autocontrol, autoconocimiento e introspección; y un desempeño que evidencia habilidades de liderazgo pedagógico y promueve la realización de proyectos educativos.

Siguiendo una línea similar, Hermosilla & Lara (2017) dan cuenta de la búsqueda de una definición de categorías asociadas a la conformación de la noción de talento pedagógico (orientación a la enseñanza, estabilidad emocional, habilidades sociales y habilidades cognitivas superiores). Sin embargo, es posible detectar al menos dos puntos susceptibles de mejora. Primero, lo que se hizo fue corroborar lo que propone la literatura con respecto a tales categorías y sus distintos descriptores mediante la aplicación de cuestionarios, los cuales incluyeron frases que los consultados debían valorar en virtud de lo que debería observarse en un *profesor talentoso*; no obstante, tales frases están escritas en un formato en que

naturalmente la mayoría de los consultados les atribuiría una alta valoración positiva, lo cual hace que pierdan valor como elementos discriminatorios para generar juicios y conclusiones. Segundo, tienden a mezclarse las concepciones de *profesor talentoso* y profesor destacado/experto, ya que se valoran algunas características que un docente presenta con mayor claridad cuando ha ejercido por un tiempo considerable, por lo que el foco de la investigación no está particularmente en el potencial que exhibe un prospecto de profesor.

Por su parte, Pizarro et al. (2018) muestran esencialmente el desarrollo de instrumentos de medición por parte de la institución, con el propósito de captar lo que llaman *talento educativo* en sus profesores en formación, lo cual permitiría caracterizar a la población de estudiantes de sus programas y tomar decisiones en función de sus necesidades. Junto al análisis de las correlaciones entre distintas variables, la capacidad predictiva del instrumento o la atribución de pesos ponderados a cada factor, es posible rescatar de este trabajo precisamente aquellas variables o factores que sostienen la estructura de la batería de instrumentos que aplica la institución, ya que dan cuenta de algunas características/habilidades/actitudes que un *profesor talentoso* podría tener (a pesar de que el estudio no llega a afirmar con certeza cuánto y/o cómo aportan a la concepción del concepto cada una de las variables): creatividad, talento educativo, metacognición, trabajo en equipo/comunicación, empatía, inteligencias múltiples, innovación, liderazgo, intereses/motivación/vocación pedagógica (Pizarro et al., 2018).

A su vez, Castro & Jaramillo (2018) se aproximan a lo expuesto por Hermosilla & Lara (2017), dando cuenta de la situación del país en términos de formación inicial docente y posicionando en un lugar preponderante la necesidad de atraer a los estudiantes más calificados a las carreras de pedagogía. En este caso, son particularmente valorados positivamente el tamaño de la muestra en que se aplicaron los instrumentos correspondientes, el proceso de validación de tales instrumentos y que haya una mayor dispersión en las valoraciones hechas a las distintas características de un docente, en contraposición a lo ya consignado acerca de Hermosilla & Lara (2017), entendiendo que esto permite identificar distintos niveles de relevancia de la presencia de unas u otras cualidades en un profesor. En términos de la propuesta específica de características que permitirían dar con la definición de *profesor talentoso*, los autores sugieren dos grandes áreas, las cuales se dividen en cinco dimensiones (vocación pedagógica: compromiso social, motivaciones para enseñar y rol profesional; talento pedagógico: habilidades cognitivas y habilidades sociales). A su vez, cada una de las dimensiones se asoció con ciertos adjetivos, los cuales actúan como descriptores o caracterizadores de estas como consecuencia de la aplicación de los instrumentos que formaban parte del estudio. Es importante notar el hecho de que en el estudio se apostó por distinguir y diferenciar la vocación del talento como fenómenos observables, lo cual corresponde a una de las hipótesis que se buscaba evidenciar a través de la revisión de la literatura.

En el ámbito de las investigaciones más recientes, se destaca el trabajo de Walker-Janzen et al. (2020), quienes examinan la situación de Chile en cuanto al acceso a las carreras de pedagogía y las reformas asociadas, subrayando la importancia de gestionar de manera más efectiva el ingreso de estudiantes con talento para la enseñanza. Aunque este estudio se circunscribe a un contexto específico, arroja resultados significativos: los profesores encargados de seleccionar a futuros docentes tienden a favorecer a aquellos con un excelente desempeño académico, una notable capacidad de interacción y participación social, así como habilidades de liderazgo respecto a sus pares. Además, buscan fomentar la integración de estas cualidades en los estudiantes, lo que sugiere que la concepción del talento en la educación requiere la presencia armoniosa de diversos factores.

Cruz et al. (2020) buscan establecer ciertas relaciones o mínimos comunes entre las distintas descripciones del talento, mediante modelos adaptados que toman como base las clásicas propuestas de Csikszentmihalyi (1988), Gagné (1991), Renzulli (1986) y Sternberg (1985), lo cual ineludiblemente pone el foco en las relaciones que han existido entre las ideas de talento académico, inteligencia, alta excepcionalidad y superdotación; a raíz del cruce entre los mencionados modelos adaptados, se concluye que los siguientes aspectos circundan la noción de *profesor talentoso*: formación profesional/conocimiento disciplinar, motivación, proceso de formación y desarrollo personal, pensamiento creativo, inteligencia práctica y ambientes profesionales motivadores (Cruz et al., 2020).

Finalmente, Hormazabal et al. (2020) exploran la proliferación de programas auspiciados por universidades chilenas, diseñados para atraer a estudiantes en sus últimos años de educación secundaria que muestran interés en la docencia. Estos programas emplean una variedad de criterios para seleccionar, desarrollar e incorporar a los participantes en el entorno universitario (Araya & Wong, 2013; Hernández et al., 2020). Este fenómeno es relativamente novedoso en Chile y ha cobrado impulso con la promulgación de la ley N° 20903, la cual ofrece una vía alternativa de acceso a las carreras de pedagogía. Dada su novedad, aún falta una documentación exhaustiva y un análisis profundo de la implementación de estos programas, especialmente en lo que respecta a su impacto en la identificación y proliferación de potenciales docentes talentosos. No obstante, el artículo señala que, en líneas generales, estos programas están dirigidos a identificar habilidades destacadas en áreas como la escritura y las matemáticas, así como a valorar la vocación pedagógica y el compromiso del docente con su rol en la sociedad (Hormazabal et al., 2020).

Análisis específico (internacional)

Dentro de los trabajos de Marion Porath, una experta en el ámbito de las altas capacidades, es posible encontrar al menos dos que dan ciertos indicios de lo que podría entenderse como un *profesor talentoso*, ya que intenta dar una descripción focalizada en el docente como sujeto que puede presentar ciertas características excepcionales. En esa línea, en Towers & Porath (2001) se presentan algunas reflexiones a partir de lo que denominan *gifted teaching*, concepto que, de acuerdo a las autoras, refiere a aquel tipo de enseñanza que inspira y que conecta con las mentes y los corazones de los estudiantes, reafirmando la idea de que, en oposición a lo que buscan aquellos estudios centrados en el estudiante como excepcional, parece relevante analizar características, acciones, habilidades y/o estrategias del docente que lo llevarían a catalogarse como talentoso.

En cuanto a aquellas ideas que circundan la noción de *profesor talentoso*, las autoras traen a colación la competencia o habilidad interpersonal como uno de los componentes de la definición de inteligencia, y la posicionan como parte integral de lo que configura al profesor con altas capacidades, complementándose con la noción de *wise teacher (profesor sabio)* que las autoras rescatan de Arlin (1999), lo cual indicaría que un *profesor talentoso* podría evidenciar las siguientes características:

- amplios conocimientos objetivos acerca de la enseñanza y de la importancia de la disciplina que enseña; amplios conocimientos tanto teóricos acerca de estrategias de enseñanza como prácticos acerca de cómo y cuándo utilizar tales estrategias;
- sentido del contexto en el cual se lleva a cabo la docencia;
- conciencia de las diversas variables asociadas a otros profesores y a los estudiantes;

- incertidumbre frente a los efectos que pueden tener las decisiones asociadas a la enseñanza, junto con voluntad para asumir riesgos y probar distintas maneras de involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, las autoras concluyen que la triada entre la inteligencia, la personalidad y lo que resulta de la interacción entre ambas (se mencionan, por ejemplo, la creatividad y la inteligencia social) es fundamental para concebir al llamado *wise teacher*, no siendo una variable determinante la edad y solo siéndolo la experiencia cuando aparece interactuando con la inteligencia y la personalidad. Además, se reafirma la trascendencia que tiene el incorporar permanentemente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, el apostar por estrategias innovadoras, un sólido conocimiento disciplinar y una lectura profunda y con perspectiva de lo que declara el currículum.

A su vez, en Porath (2009) se resalta la figura del *profesor experto* como un punto de partida para pensar en las posibles cualidades que posee un profesor con altas capacidades, complementándose con lo ya expuesto en relación a la figura del *wise teacher*, e incorporándose aspectos tales como la inteligencia intrapersonal (conocimiento del docente de sí mismo, proyección de reflexiones personales en el ejercicio profesional, docentes como investigadores de su propia práctica), la consideración y manejo de distintas variables contextuales (clima escolar, políticas educativas, expectativas de la comunidad educativa, etc), la búsqueda de la excelencia en su propia práctica y en el desarrollo de los estudiantes, o la apropiación de su entorno como espacio en el cual despliega su máximo potencial.

Uno de los principales referentes y fuentes de inspiración se ha encontrado en Mikulic et al. (2017), tanto por las ideas que plantea frente a la concepción del *profesor talentoso*, como por la estrategia que sigue para obtener información, analizarla y generar conclusiones importantes. En efecto, los autores buscan caracterizar a lo que denominan *gifted teacher*, asumiendo su existencia (tal y como se da en los distintos campos del desarrollo humano) y sugiriendo la necesidad de encontrar una manera de detectar a tales docentes. La noción está circunscrita a algunos de los modelos ya citados (Gagné, 1991; Renzulli, 1986; Sternberg, 1985), toma como evidencia el efecto que pueden tener los profesores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y particularmente en los resultados de tal proceso, se pone en el centro de la discusión entre la importancia de la excelencia y la equidad (debate que usualmente gira en torno al posicionamiento del talento como capital social), y se vincula con una concepción que aparece como una especie de corolario del tema en cuestión: la manifestación de las características de un *profesor talentoso* en la adultez, a través de distintos niveles (competencia, experticia y eminencia).

Este último punto es particularmente interesante, ya que podría incidir en lo que será la búsqueda de una diferenciación entre los conceptos de *potencial profesor talentoso* y *profesor talentoso*, entendiendo que las características del segundo son observables una vez que este ya se ha constituido en un docente como tal. En concreto, la investigación utilizó como grupo objetivo a estudiantes de pedagogía de distintos años, profesores de primaria en ejercicio y académicos ligados a carreras de pedagogía, cuyas valoraciones a partir de una batería de indicadores generaron como resultado que una serie de adjetivos y acciones se valoren como descriptores de la figura del *profesor talentoso*, agrupadas en dos grandes dominios: cognitivo (responsable, alentador, dispuesto a aprender, disciplinado, fomenta el pensamiento, competente, creativo, detallista, etc) y socio-afectivo (atento, comunicativo, cooperador, confiable, justo, benevolente, accesible, preocupado, honesto, etc). A su vez, dentro de una gama de siete áreas en que de acuerdo a los autores es posible distribuir las distintas acciones y labores docentes (familia y comunidad, evaluación, ambiente, desarrollo profesional, estrategias de enseñanza, inclusión e interacciones), y que eventualmente darían cuenta del

comportamiento de un *profesor talentoso*, se tiene que las áreas de inclusión e interacciones son las que presentaron una mayor valoración por parte de los grupos evaluadores, junto con la de estrategias de enseñanza por parte de docentes/académicos en ejercicio. En particular, estos resultados no mostraron diferencias significativas entre los grupos consultados, lo cual da cuenta de un nivel de acuerdo considerable.

En general, la noción del *profesor talentoso* que los autores intentan ilustrar se asemeja a lo propuesto en Arlin (1999), Porath (2009) y Towers & Porath (2001), evocando la figura de un experto que posee un grado de sabiduría plena de todos los aspectos que convergen en el ejercicio docente, junto con algunas particularidades no habituales en los profesores (la valoración de la reflexión de la propia práctica con un tinte investigativo, o la necesidad por alcanzar la excelencia, entre otros).

En investigaciones recientes, vale la pena destacar a Fedorov et al. (2019), quienes ponen el acento en la importancia de los mecanismos para identificar, seleccionar y apoyar a aquellos estudiantes que muestran ciertas capacidades especiales vinculadas con el ámbito pedagógico, lo cual permitiría robustecer el sistema educativo en términos de su calidad; a su vez, los autores consideran relevante el debate entre las dos posibles concepciones del talento: la idea del *gifted*, enfocada en el potencial y capacidades previas a la exposición a cierto contexto, y la del *talented*, centrada en el despliegue observable, virtuoso y profesional de ciertas herramientas de base. En virtud de estos alcances, los autores estiman que la presencia de un *profesor talentoso* se relaciona tanto con antecedentes previos (a nivel escolar y de formación inicial) como con desempeños que se manifiestan en un ambiente profesional (desde la formación inicial hasta el ejercicio docente en aula). Es importante mencionar que este estudio fomenta el vínculo existente entre la detección temprana y la consolidación del talento a través de un método sistemático, involucrando a distintos estamentos y actores del sistema educativo.

Por su parte, Orgoványi-Gajdos & Kovács (2020) se aproximan a la idea que se intenta definir, ya que si bien se basa en las nociones de *excellent teacher* o *effective teacher* (asociadas al profesor destacado/experto bajo los criterios de una evaluación docente estandarizada) las autoras aluden a características sobresalientes intrínsecas y/o desarrolladas con la experiencia, tales como: apoya el autodesarrollo del estudiante, evalúa el proceso de aprendizaje y reflexiona acerca de este, tiene autonomía profesional, es eficiente en la comunicación, posee conocimientos de su disciplina, entre las más destacadas. Estas pueden ser calificadas como *talentos* y se distribuyen de acuerdo al foco que poseen (centrada en el estudiante, en la actividad pedagógica, en la profesión o en la educación). Un aspecto que hace particularmente interesante a esta investigación es la potencial diferencia que habría en la manifestación de aquellas características especiales en profesores talentosos de acuerdo al tipo de estudiantes con los que trabajan. En este caso, la muestra estaba dividida en tres grupos, conformados por profesores que imparten clases a estudiantes de alto riesgo y a estudiantes talentosos, más la adición de un grupo de profesores supervisores, y los resultados arrojaron similitudes entre el grupo de profesores supervisores y de profesores de estudiantes de alto riesgo en diversos aspectos, viéndose como diferentes los profesores que trabajan con estudiantes talentosos (lo cual de acuerdo a las autoras se explica, en parte, por el carácter homogéneo que tiende a tener un grupo de estudiantes talentosos en comparación a otros). Este resultado es relevante, ya que abre la puerta a la incorporación del contexto como una variable determinante al momento de construir una definición de *profesor talentoso*, ya sea por las condiciones que proveen los contextos socioeconómicos escolares, las disciplinas de estudio, los niveles educativos, el capital cultural, el tipo de estudiante, entre otros; por otra parte, invita a pensar en la diferencia entre características propias de un docente talentoso que lo hacen serlo y características propias de un docente talentoso que lo hacen particular y

distinto a otros, pero que no necesariamente contribuyen a erigirse como talentoso. Por ejemplo, y por mencionar algunos adjetivos dentro de los datos obtenidos, la investigación arrojó que los profesores que trabajaban con estudiantes talentosos se calificaban como más distantes, conservadores, serios, críticos, racionales y rígidos que sus pares de los otros dos grupos, lo cual no implica necesariamente que tales características los llevan a maximizar el despliegue de su talento.

Discusión y conclusiones

La revisión exhaustiva de la literatura ha resultado fundamental para identificar lineamientos comunes que contribuyen a la definición de un *profesor talentoso*. Esta comprensión se torna crucial al abordar problemáticas específicas, como las dificultades en la incorporación de docentes al sistema educativo nacional y la necesidad de atender de manera efectiva las demandas educativas de estudiantes talentosos. A continuación, se profundizará en diversos aspectos vinculados con la definición de *profesor talentoso*, destacando ideas relevantes emergidas del análisis bibliográfico.

Profesor destacado y competencias nacionales e internacionales

En el contexto nacional, el *profesor destacado* surge como una figura sobresaliente en el ámbito de la pedagogía, clasificación derivada de la categorización vigente en términos de desempeño docente, según el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021). La exploración de marcos de referencia nacionales e internacionales revela similitudes, especialmente en lo que respecta al máximo esperado de un docente, alineándose con la concepción de un *profesor talentoso*. El análisis de propuestas que trabajan en términos de competencias se presenta como una vía interesante, coherente con las tendencias contemporáneas en la educación.

Diferenciación entre gifted y talented

La búsqueda de una definición precisa de *profesor talentoso* demanda una clara distinción entre las nociones de *gifted* y *talented* (Fedorov et al., 2019). La idea de *gifted*, asociada a potenciales innatos, podría no ser completamente aplicable al *profesor talentoso*. Este último término parece desarrollarse con el tiempo y experiencias específicas, aunque ciertas habilidades o características podrían considerarse intrínsecas, innatas o excepcionales desde el inicio (Orgoványi-Gajdos & Kovács, 2020). La noción de *talented*, entendida como la manifestación concreta de habilidades trabajadas y potenciadas, se ajusta mejor a la construcción de la definición de *profesor talentoso*. Surge así la pregunta crucial sobre la manifestación y detección del talento en la adultez (Mikulic et al., 2017).

Valor agregado y superación de estándares de evaluación

Una característica distintiva del *profesor talentoso* radica en su capacidad para agregar valor, superando los estándares de evaluación docente convencionales. Aunque la definición inicial podría alinearse con la de un *profesor destacado/experto* según evaluaciones

estandarizadas, se espera que la distinción entre ambos recaiga en un valor agregado asociado a la manifestación o despliegue excepcional de ciertos aspectos distintivos (Orgoványi-Gajdos & Kovács, 2020). Este valor añadido trasciende los requisitos de una evaluación docente tradicional y se evidencia en contextos no habituales, como el trabajo con estudiantes talentosos, la participación en formación docente y el liderazgo dentro de las comunidades educativas.

Rol de la inteligencia

La inteligencia, entendida tanto en su dimensión interpersonal (Porath, 2009; Towers & Porath, 2001) como intelectual, juega un papel fundamental en la definición del *profesor talentoso*. La discusión se centra en si el *profesor talentoso* es inherentemente más inteligente, según las concepciones pertinentes de inteligencia. Se plantea la interrogante de si la inteligencia es un factor determinante en la identificación y definición final del *profesor talentoso*.

Vocación como factor determinante

En el contexto nacional chileno, la vocación emerge como un rasgo distintivo del *profesor talentoso*, contrastando con investigaciones internacionales. La influencia de la vocación en la clasificación del docente como talentoso debe evaluarse cuidadosamente, ya que este rasgo podría ser particular del profesorado chileno, afectando la concepción general del talento docente. Este énfasis en la vocación podría desviar la atención de lo que, según la mayoría de las investigaciones, parece ser fundamental en la concepción del *profesor talentoso*.

Capacidades clave identificadas

La revisión de la literatura ha permitido identificar capacidades clave que configuran la figura del *profesor talentoso*. Estas capacidades se dividen en distintos ámbitos: social (relacionado con las interacciones sociales), emocional (vinculado al despliegue emocional), cognitivo (relacionado con el desarrollo intelectual), didáctico/pedagógico (propio de las interacciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje), disciplinar (específico del conocimiento en el que se imparte la docencia) y profesional (transversal y observable en diversos contextos laborales). Estas capacidades, a su vez, pueden ser agrupadas en dimensiones que definan una visión diversa de la identidad del *profesor talentoso* (Catalán & Jurado, 2023), lo cual se alinea con una perspectiva moderna e integral de la presencia del talento, sin circunscribirlo o limitarlo a un campo particular.

En suma, la revisión de la literatura proporciona una base sólida para la conceptualización del profesor talentoso. La distinción entre *gifted* y *talented*, el valor agregado que va más allá de los estándares de evaluación, el papel de la inteligencia, la influencia de la vocación y la identificación de capacidades clave son aspectos fundamentales que contribuyen a la comprensión integral de esta figura.

Referencias

- Araya, J., & Wong, T. (2013). Programa de Educadores Líderes con Vocación Pedagógica Temprana de la Universidad de Santiago de Chile. En *Tercera conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. México DF, México.
- Arlin, P. K. (1999). The wise teacher: A developmental model of teaching. *Theory into Practice*, 38, 12-17. <https://doi.org/10.1080/00405849909543825>
- Bégin, J. & Gagné, F. (1994). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and blueprints for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(2), 161-179. <https://doi.org/10.1177/016235329401700206>
- Cabezas, V. & Claro, F. (2011). Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? *Temas de la agenda pública*, 6(42), 1-18. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/valoracion-social-del-profesor-en-chile.pdf>
- Cabrera, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 43-59. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200002>
- Camci-Erdogan, S. (2015). Investigating Pre-Service Gifted Education Teachers' Self-Efficacy toward Science Teaching and Scientific Attitudes. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 133-148. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.59.8>
- Castro, R. & Jaramillo, C. (2018). Autopercepción de estudiantes novatos de pedagogías relativa a la vocación y talento pedagógico. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 1(1), 33-56. <https://doi.org/10.22320/reined.v1i1.3404>
- Catalán, M. (2023). El profesor talentoso de acuerdo a los docentes chilenos: construcción de un instrumento que apoye su caracterización. En A. M. Porto-Castro, J. M. Muñoz-Cantero, & C. I. Ocampo-Gómez. (Eds.), *XX Congreso Internacional de Investigación Educativa, AIDIPE 2022* (pp. 2273-2278). Ediciones USC. <https://dx.doi.org/10.15304/9788419679543>
- Catalán, M., & Jurado, P. (2023). Dimensiones del talento a la base de la figura del profesor talentoso: propuesta teórica desde un paradigma diverso. En D. Ortega-Sánchez & A. López-Padrón (Eds.), *Educación y sociedad: claves interdisciplinarias* (pp. 307-316). Ediciones Octaedro.
- Centro de Estudios MINEDUC (2017). *Revisión de las Políticas Educativas en Chile desde 2004 a 2016*. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR_Mineduc-WEB.pdf
- Clark, C., & Shore, B. (2004). *Educating Students with High Ability*. UNESCO Publishing.
- Cruz, S., Castillo, J., & Annunziata, P. (2020). El talento pedagógico: aportes desde la didáctica para el aprendizaje significativo. *Revista Akadèmeia*, 18, 54-87. <https://doi.org/10.61144/0718-9397.2019.289>
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 325-339). Cambridge University Press.
- Elige Educar (2021). *Índice Elige Educar 2020: Reporte de resultados*. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/03/reporte-indiceee2020-210326.pdf>
- Fedorov, A. A., Ilaltdinova, E. Yu., & Frolova, S. V. (2019). Pedagogical talent: psychological and pedagogical solutions for identification, selection, and support. *Perspectives of Science and Education*, 37(1), 262-274. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.1.19>
- Fuentes, R., Araneda, A., & Verdugo, C. (2013). Aproximación al concepto de talento pedagógico: un paso en la selección de personas con potencial docente para la FIP en Chile. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 12(23), 61-74.

- Gagné, F. (1991). Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. En N. Collangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 65-81). Allyn and Bacon.
- Hermosilla, M., & Lara, J. (2017). *Caracterización del concepto de talento pedagógico desde la visión de estudiantes de pedagogía de la UCSC* [Tesis de pregrado, Universidad Católica de la Santísima Concepción]. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/1205>
- Hernández, C., Pavez, A., González, A. & Tecpan, S. (2017). ¿Se sienten valorados los profesores en Chile? *Educación y Educadores*, 20(3), 434-447. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.6>
- Hernández, C., Peña, S., Sepúlveda, A., Minte, A., Carrasco, H., Barraza, E., & Sánchez, F. (2020). Evaluación del Programa Vocación y Talento Pedagógico de la Universidad de Los Lagos (Chile): experiencia piloto. *Espacios*, 41(16), 11-18.
- Hormazabal, N., Abricot, N., Oyarzo, K., Alvarado, M., & Bravo, C. (2020). Programas de acceso especial a las carreras de pedagogía: Sus características en las Universidades del Estado de Chile. *Sophia Austral*, 25, 93-119. <https://doi.org/10.4067/S0719-56052020000100093>
- Hosseinkhanzadeh, A. A., Yeganeh, T., & Taher, M. (2013). Investigate Attitudes of Parents and Teachers About Educational Placement of Gifted Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 631-636. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.616>
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. & Pérez, M. V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.
- Mikulic, M., Racki, Z. & Brajkovic, S. (2017). In Support of Agreement on Gifted Teachers and Education as a Giftedness Performance Domain. *Croatian Journal of Education*, 19(3), 891-917. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i3.2381>
- MINEDUC (2016). *Ley N° 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2021/04/Ley-20903_01-ABR-2016.pdf
- MINEDUC (2017). *El primer gran debate de la Reforma Educacional: Ley de inclusión escolar*. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/03/libro_Inclusio%CC%81n_final.pdf
- MINEDUC (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. <https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>
- National Association for Gifted Children (2013). *Advanced Standards in Gifted Education Teacher Preparation*. <https://eric.ed.gov/?id=ED562615>
- Orgoványi-Gajdos, J., & Kovács, E. (2020). Teachers' Views about the Characteristics of Pedagogical Talents. *Acta Educationis Generalis*, 10(2), 78-94. <https://doi.org/10.2478/atd-2020-0011>
- Pizarro, R., Clark, S., Pinto, A., González, C., & Bonnefoy, N. (2018). Análisis psicométrico de batería de talentos educativos y habilidades blandas, en alumnos de pedagogías de la Universidad de Playa Ancha, 2017. *Foro educacional*, 31, 47-67. <https://doi.org/10.29344/07180772.31.1829>
- Poblete, R. & Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Porath, M. (2009). What Makes a Gifted Educator? A Design for Development. En L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 825-837). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_40
- Reid, E. & Boettger, H. (2015). Gifted Education in various countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4(2), 158-171. <https://doi.org/10.18355/PG.2015.4.2.158-171>

- Renzulli, J. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge University Press.
- Renzulli, J. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Rojas Fabris, M., Fernández, M., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P. & Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1007/978-94-009-4406-0_9
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Tourón, J., & Freeman, J. (2018). Gifted education in Europe: Implications for policymakers and educators. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 55-70). APA Books. <https://doi.org/10.1037/0000038-004>
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Towers, E., & Porath, M. (2001). Gifted teaching: Thought and action. *Roeper Review*, 23(4), 202-206. <https://doi.org/10.1080/02783190109554099>
- UNESCO (2004). *La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139179>
- Vidergor, H. E., & Eilam, B. (2012). Israeli Teachers' Perceptions of Gifted Teachers' Desired Characteristics: A Case of Cultural Orientation. *Roeper Review*, 34(1), 26-37. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627550>
- Walker-Janzen, W., González-García, G., & García-Olguín, R. (2020). Características socioacadémicas de estudiantes en Chile postulados con talento escolar para la pedagogía. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046219434>