



Artículo Original / Original Article

Voces sobre el talento académico en universidades públicas de la sierra central del Perú.

Comprensión cualitativa del talento académico como experiencia de vida, esfuerzo y compromiso en contextos de vulnerabilidad

Voices on Academic Talent in Public Universities in the Central Highlands of Peru.

A Qualitative Understanding of Academic Talent as a Life Experience, Effort, and Commitment in Contexts of Vulnerability

Elisabet Sara Santos López; Isaac Sicilio Córdova Baldeón

Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú

Email de correspondencia: *esantosl@undac.edu.pe*

Cronograma editorial: *Artículo recibido 26/06/2025 Aceptado: 11/09/2025 Publicado: 01/01/2026*

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia:

Santos-López, E. S., & Córdova-Baldeón, I. S. (2026). Voces sobre el talento académico en universidades públicas de la sierra central del Perú: Comprensión cualitativa del talento académico como experiencia de vida, esfuerzo y compromiso en contextos de vulnerabilidad. *EDUCA. Revista Internacional para la calidad educativa*, 6(1), pp 1-17. <https://doi.org/10.55040/bazbcx92>

Contribución específica de los autores: Los autores han participado conjuntamente en todas las fases de la investigación.

Financiación: No existió financiación para este proyecto.

Consentimiento informado participantes del estudio: Se han solicitado los consentimientos informados de los participantes.

Conflicto de interés: Los autores no señalan ningún conflicto de interés.



Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico, realizada con estudiantes universitarios del tercio superior de universidades públicas en la sierra central del Perú. El objetivo fue comprender el talento académico como experiencia de vida, esfuerzo y compromiso en contextos de vulnerabilidad. Los hallazgos revelan que el talento académico es una práctica cotidiana sostenida por el apoyo familiar, la autorregulación emocional, el compromiso ético con los estudios y una esperanza activa. Asimismo, se identifican limitaciones estructurales en el acompañamiento institucional, lo que refuerza la necesidad de políticas educativas más humanas e inclusivas.

Palabras clave: Capacidad intelectual, tutoría educativa, enseñanza superior, entorno educacional, esfuerzo propio.

Abstract

This article presents the findings of a qualitative research study with a phenomenological approach, conducted with top-performing university students from public institutions in the central highlands of Peru. The aim was to understand academic talent as a lived experience, grounded in effort and commitment within vulnerable contexts. The findings reveal that academic talent is a sustained daily practice supported by family backing, emotional self-regulation, ethical commitment to studies, and active hope. The study also identifies structural limitations in institutional support, highlighting the need for more humane and inclusive educational policies.

Keywords: Intellectual ability, academic tutoring, higher education, educational environment, own effort.



Fundamentación

El talento académico ha cobrado una atención creciente en los últimos años, dada su relevancia en la mejora de la calidad educativa y en la promoción de trayectorias de éxito, particularmente en contextos de vulnerabilidad. Diversas investigaciones han demostrado que el rendimiento sobresaliente en estudiantes no se limita únicamente a sus capacidades cognitivas, sino que está mediado por factores sociales, emocionales y familiares (Bonilla, 2021; Gómez-Pedraza & Meneses-Báez, 2025; Sánchez, 2022). Esta mirada integral ha contribuido a una comprensión más compleja y multidimensional del talento académico.

En América Latina, los estudiantes de primera generación -aquellos provenientes de familias con escaso capital cultural- han logrado destacar académicamente a pesar de múltiples barreras estructurales (Bonilla, 2021; Manizales Campus Universitario, 2021). El análisis de estas trayectorias evidencia que la autorregulación, la motivación intrínseca, la resiliencia y el apoyo social resultan elementos decisivos para el desarrollo del talento. Investigaciones como las de Amen (2023) y Pérez (2018) resaltan que los estudiantes exitosos suelen compartir rasgos como la constancia, el establecimiento de metas claras y la capacidad para el aprendizaje autónomo.

La influencia del entorno familiar también ha sido ampliamente documentada. Desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1987), se reconoce que las relaciones familiares, los valores transmitidos y el acompañamiento emocional son determinantes en la trayectoria educativa. López et al (2002) identifican que las representaciones sociales del talento incluyen componentes éticos y familiares, mientras que Werner y Smith (1992) destacan el papel del apoyo de figuras adultas significativas en la construcción de la resiliencia, especialmente en contextos de precariedad económica y educativa.

En este marco, la tutoría universitaria se posiciona como un recurso estratégico para fortalecer el talento académico. Estudios recientes en el ámbito latinoamericano subrayan su potencial para generar vínculos significativos, orientar procesos de autorregulación y fomentar el sentido de pertenencia institucional (Albites, 2023; Elgegren, 2022). Desde una perspectiva integradora, Álvarez (2017) propone que la tutoría debe trascender la dimensión académica e incorporar aspectos afectivos y éticos. Hernández (2021) sostiene que la satisfacción con el



acompañamiento tutorial está relacionada con la atención personalizada y el reconocimiento de la historia de vida del estudiante.

Por otro lado, el estudio de las emociones asociadas al talento ha cobrado relevancia en la investigación contemporánea (Gómez-Pedraza & Meneses-Báez, 2025). Nieto et al. (2024) argumentan que la emocionalidad puede transformarse en motor de logro cuando es comprendida y canalizada adecuadamente. En la misma línea, Rincón-Flores et al. (2024) recomiendan que los programas dirigidos a estudiantes pueden fortalecer diversas dimensiones del bienestar estudiantil, incluyendo la emocional.

Desde una mirada crítica, autores como Fraser (2008) y Murillo (2019) sostienen que el sistema educativo debe repensarse desde una lógica de justicia social, que no solo reconozca la excelencia académica, sino también las desigualdades estructurales que afectan el desarrollo del talento. López Melero (2020) enfatiza que una educación inclusiva y equitativa requiere atender las trayectorias vitales, reconociendo el esfuerzo, la resiliencia y los contextos socioculturales de los estudiantes.

Estudios recientes refuerzan esta perspectiva. Gardner y Fischman (2021) identifican que los principales problemas percibidos por estudiantes universitarios giran en torno a la salud mental, el bienestar emocional y la falta de pertenencia. Palacios Ibarra et al (2025) señalan que los conflictos familiares influyen en el rendimiento académico desde la perspectiva docente. En el contexto peruano, CARE (2023) advierte que las brechas estructurales, los costos educativos y la desigualdad de género profundizan las condiciones de vulnerabilidad. Según reportes institucionales como Manizales Campus Universitario (2021), los estudiantes enfrentan dificultades emocionales, económicas y académicas. González Adonis et al. (2017) también subrayan que la vulnerabilidad escolar constituye un obstáculo significativo en el desarrollo del talento académico.

Asimismo, investigaciones como las de Arancibia, López y Bralic (2002) y Tirry y Nokelainen (2011) destacan la importancia de las creencias de autoeficacia, la percepción de habilidades y los estilos de atribución en la toma de decisiones académicas. Estas dimensiones internas permiten comprender cómo ciertos estudiantes logran sobreponerse a adversidades significativas. En esta línea, Bandura (1986) ya había planteado que el comportamiento humano



resulta de la interacción entre procesos cognitivos, afectivos y ambientales, dando lugar a lo que hoy se reconoce como un enfoque socioemocional del aprendizaje.

En este contexto, la presente investigación cualitativa se propuso comprender las experiencias, percepciones y trayectorias de estudiantes universitarios con talento académico, pertenecientes a contextos de vulnerabilidad social y económica. A través de entrevistas en profundidad, entrevistas a padres de familia y un grupo focal, se buscó identificar los factores internos y externos que contribuyen al desarrollo del talento académico, así como los significados que los propios estudiantes atribuyen a su desempeño.

La pregunta que orientó este estudio fue: ¿Qué factores, familiares y sociales influyen en la construcción del talento académico en estudiantes universitarios en situación de vulnerabilidad? La investigación partió de la hipótesis de que el talento académico es el resultado de una interacción compleja entre capacidades individuales, contextos familiares de apoyo, experiencias educativas significativas y valores ético-afectivos que permiten la autorregulación y la perseverancia frente a la adversidad.

Metodología

Diseño y población de interés

Para explorar las percepciones sobre el talento académico, se adoptó un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico. Esta elección metodológica permitió aproximarse en profundidad a las experiencias vividas por los estudiantes universitarios y a las percepciones de sus padres, reconociendo el carácter subjetivo y contextual de dichas vivencias. La población estuvo conformada por estudiantes ubicados en el tercio superior de las tres universidades públicas del distrito de Tarma, las cuales comparten características socioculturales y socioeconómicas similares, y albergan estudiantes de diversas especialidades como Enfermería, Obstetricia, Administración e Ingeniería Industrial.

Muestra y criterio de selección

Se entrevistó a 9 estudiantes (3 de cada universidad) por recomendación de sus docentes y a 5 padres de familia, elegidos intencionalmente por su disposición y riqueza informativa. La decisión de no ampliar el número de participantes respondió al criterio de saturación teórica, dado que la información comenzó a repetirse y no surgieron categorías nuevas. Asimismo, se



organizó un focus group con los 10 estudiantes entrevistados, lo que permitió contrastar, ampliar y triangular los hallazgos individuales.

Técnicas de recolección y análisis de la información

Como instrumento principal se utilizó la entrevista semiestructurada, aplicada tanto a los estudiantes como a sus padres. En el caso de los estudiantes, se emplearon cuatro preguntas orientadoras: ¿Cómo te defines, considerando que tienes talento académico?, ¿Cómo percibes a los estudiantes con talento académico?, ¿Cómo crees que te perciben tus compañeros?, ¿Cómo crees que te perciben tus profesores? Para los padres, las preguntas fueron: ¿Cómo defines a tu hijo con talento académico?, ¿Qué lo hace diferente? Además, se aplicó un grupo focal con estudiantes, en el que se abordaron temáticas como experiencias personales, apoyos y recursos disponibles, relaciones sociales, desafíos, aspiraciones, metas, opiniones y reflexiones generales que orientan sus decisiones y acciones. En análisis de la información se realizó de forma manual y con el apoyo de herramientas de inteligencia artificial. A partir de los testimonios, se identificaron categorías emergentes que permitieron organizar e interpretar los datos, en consonancia con los objetivos del estudio y el enfoque fenomenológico adoptado.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos fundamentales: consentimiento informado, confidencialidad y respeto por la dignidad de los participantes. En el primer contacto con cada entrevistado, se les proporcionó información clara y detallada sobre los objetivos del estudio, la naturaleza de su participación y la relevancia de sus experiencias para enriquecer las prácticas del docente tutor en el contexto universitario.

Cada participante firmó un consentimiento informado que incluía la explicación de los propósitos de la investigación, el uso de los datos recopilados y la garantía de una participación voluntaria. Asimismo, se aseguró la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes, empleando los datos exclusivamente con fines investigativos y respetando en todo momento la privacidad de sus testimonios.

Resultados

Los hallazgos de esta investigación se organizaron en cinco categorías emergentes, las cuales reflejan las experiencias, percepciones y motivaciones de los estudiantes universitarios con talento académico en contextos de vulnerabilidad, así como las voces complementarias de



algunos padres de familia. Estas categorías son: (1) Origen y condiciones familiares, (2) Sentido del compromiso académico, (3) Estrategias de afrontamiento y autorregulación, (4) Vinculación emocional con la universidad y (5) Proyecciones de vida con base en el mérito y la esperanza.

Origen y condiciones familiares

Los estudiantes entrevistados provienen mayoritariamente de hogares rurales o periurbanos, de bajos ingresos y con padres que no han accedido a la educación superior. La figura materna, en particular, ocupa un lugar simbólico de gran valor, no solo por el acompañamiento afectivo, sino por ser el modelo de esfuerzo y superación. A pesar de las limitaciones económicas y educativas, la familia se configura como un núcleo motivador. “Mi mamá nunca estudió, pero ella me impulsó a seguir. Aunque no tenía cómo darme todo, me decía: ‘hijita, tú puedes llegar lejos’” (E3). Los testimonios evidencian que, aunque las condiciones objetivas no eran favorables, el entorno familiar ofreció contención emocional y expectativas elevadas. Los padres valoran profundamente la educación como medio de ascenso social, aunque su comprensión de la vida universitaria sea limitada. “Yo no entiendo mucho de lo que estudia mi hijo, pero sí sé que tiene que ser mejor que yo. Yo lo apoyo, aunque tenga que trabajar el doble (P2). En este contexto, el talento académico no surge de condiciones excepcionales, sino del entrecruce de precariedad y afecto, de carencias materiales compensadas con el discurso esperanzador, que paradójicamente, refuerza la resiliencia de los estudiantes.

Sentido del compromiso académico

Los estudiantes con talento académico entrevistados muestran una fuerte ética del esfuerzo y un compromiso autoimpuesto con el rendimiento académico. Este compromiso no responde únicamente a la presión externa, sino a una convicción personal asociada al deseo de transformar sus condiciones de vida y retribuir a sus familias. “Yo estudio con ganas, porque sé que esto va a cambiar mi vida y la de mi familia. A veces no duermo bien, pero no me quejo” (E5). El compromiso se manifiesta también como una forma de gratitud: muchos consideran que aprovechar la educación universitaria es una deuda moral con sus padres y una oportunidad que no debe desaprovecharse. En sus discursos, el éxito académico aparece ligado al sacrificio y la disciplina, más que el talento innato. “No me creo inteligente, solo soy constante. Si no



entiendo, estudio más” (E2). Este compromiso se acentúa en contextos donde los recursos institucionales son escasos, lo que obliga a los estudiantes a sumir de manera autónoma la gestión de su aprendizaje, demostrando una alta capacidad de autorregulación y perseverancia.

Estrategia de afrontamiento y autorregulación

Los estudiantes desarrollan estrategias personales para enfrentar las múltiples exigencias académicas, económicas y emocionales que atraviesan. La mayoría ha aprendido a organizar su tiempo, priorizar tareas, controlar distracciones y resistir la presión social de ambientes poco estimulantes. “Sé que hay fiestas, que hay cosas que otros disfrutaban, pero yo decidí enfocarme. No vine a perder tiempo” (E4). Algunos han adoptado prácticas como el estudio autodidacta, la búsqueda de materiales virtuales, la participación activa en clases y el uso de apoyo con otros estudiantes destacados. La autorregulación emocional también juega un rol importante: muchos recurren a la meditación, la fe o el pensamiento positivo para mantener la motivación. “Cuando me siento mal, me acuerdo por qué estoy aquí. Me digo a mí misma que todo va a valer la pena” (E1). Estas estrategias no han sido aprendidas explícitamente en la universidad, sino que emergen como respuesta a la necesidad de sobrevivir en el sistema que no siempre les ofrece condiciones de equidad. El talento, en este sentido, se revela como una práctica sostenida de resistencia cotidiana.

Vinculación emocional con la universidad

Pese a las carencias institucionales, la universidad es percibida como un espacio de transformación personal. La mayoría de estudiantes establece una relación afectiva con su carrera y con la idea misma de ser universitario. Este vínculo emocional favorece su sentido de pertenencia y refuerza su compromiso. “Yo amo mi carrera. Me gusta aprender, me gusta saber que soy a ayudar a otros algún día” (E6). No obstante, también emergen experiencias de desarraigo, discriminación o soledad, especialmente en estudiantes que migraron desde zonas rurales. Estas situaciones, aunque dolorosas, no quebraron su determinación, sino que agudizaron su necesidad de demostrar que merecen estar en la universidad. “Cuando llegué me sentí menos... hablaban diferente, no entendía algunas cosas, pero con el tiempo fui ganando confianza” (E2). Los programas de tutoría y orientación han sido poco mencionados, y cuando lo fueron, no siempre fueron valorados como herramientas efectivas. Algunos estudiantes



consideran que el acompañamiento institucional debería fortalecer con más cercanía y pertinencia cultural.

Proyecciones de vida con base en el mérito y la esperanza

El talento académico, para estos estudiantes, no es un destino, sino una construcción diaria. Sus proyecciones de vida están impregnadas de esperanza, pero también de realismo. Aspiran a continuar estudios de posgrado, emprender, contribuir al desarrollo local o mejorar las condiciones de su familia. El mérito aparece como el único camino legítimo para alcanzar esos sueños. “Yo quiero estudiar más, seguir aprendiendo. Sé que no es fácil, pero si ya llegué hasta aquí, puedo llegar más lejos” (E3). El reconocimiento externo -como becas, felicitaciones o premios- es valorado, pero no constituye el principal motor de su desempeño. Lo que los impulsa es una visión interna de éxito, más relacionada con la superación personal que con la competencia. “No quiero ser el mejor por competir, sino por mí. Quiero demostrarme que sí puedo” (E5). Esta última categoría sintetiza el horizonte ético y emocional que anima la trayectoria de estos estudiantes: el deseo de vivir una vida digna, sustentada en el esfuerzo, la autonomía y el sentido.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación permiten comprender el talento académico no como una cualidad estática o innata, sino como una construcción dinámica en contextos de adversidad, configurada por el esfuerzo, la autorregulación y un profundo sentido de compromiso personal. Esta perspectiva coincide con las investigaciones que subrayan el carácter multifactorial del talento académico, entendido como una combinación de habilidades, motivaciones, contexto y oportunidades (Madrid Valdiviezo, J. 2020; López et al., 2002; Subotnik et al., 2011).

Origen y condiciones familiares: la precariedad como semilla de resiliencia

En línea con lo encontrado en Manizales Campus Universitario (2021) y Pérez (2018), el entorno familiar de los estudiantes entrevistados es fundamental para comprender su desarrollo académico. A pesar de las limitaciones materiales, las familias transmiten valores de superación y elevadas expectativas, lo que coincide con estudios que reconocen el rol de la familia como mediadora emocional y simbólica en la trayectoria educativa (Benites, 2020; Álvarez, 2017; Hernández, 2021). La resiliencia, en estos casos, emerge como respuesta



adaptativa frente a la adversidad y no como su negación, como ha destacado la investigación contemporánea (Masten, 2014).

Este hallazgo confirma lo planteado por Elgegren (2022), quien sostiene que el capital afectivo y el discurso esperanzador en familias vulnerables pueden operar como dispositivos de impulso académico. Así, los estudiantes no solo cargan con la expectativa familiar, sino que la convierten en motor de su desempeño, tal como lo ha señalado también Amen (2023) en sus estudios sobre estudiantes rurales sobresalientes en América Latina.

Sentido de compromiso académico: ética del esfuerzo y autovaloración

La autoexigencia observada en los estudiantes se vincula con una ética del esfuerzo que responde a la necesidad de transformar su condición de origen, lo cual se alinea con la noción de “motivación de logro” desarrollada por McClelland (1961) y actualizada en contextos de vulnerabilidad por autores como Olivo (2018) y Madrid Valdiviezo, J. (2020). En contraposición a enfoques meritocráticos convencionales, los estudiantes no perciben el éxito como una ventaja comparativa, sino como un deber ético que implica disciplina, constancia y sentido de propósito (Alvarado-Ochoa et al., 2017).

Este compromiso es similar al que identifica López et al. (2002) en estudiantes que destacan por sus logros a pesar de la exclusión social y se esfuerza por la ausencia de recursos externos. Como plantea Tinto (1997), la persistencia académica está íntimamente relacionada con el sentido de pertenencia y la autovaloración, aspectos que en esta investigación se expresan con claridad.

Estrategias de afrontamiento y autorregulación: talento como práctica cotidiana

Los estudiantes no solo enfrentan condiciones adversas, sino que desarrollan estrategias cognitivas y emocionales para superarlas. Este hallazgo se vincula con lo propuesto por Zimmerman (2000), quien define la autorregulación como la capacidad de planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje. Estudios recientes también destacan la relevancia de estas habilidades en estudiantes exitosos de contextos vulnerables (Benites, 2020; Amen, 2023).

La autorregulación emocional -manifestada en prácticas de contención como la fe, el diálogo interior o el pensamiento positivo- coincide con investigaciones sobre el afrontamiento resiliente (Grotberg, 2006; Rutter, 2013) y se opone a la narrativa que asocian el talento solo



con el rendimiento medible. En este sentido, se reafirma que el talento académico debe comprenderse como una práctica sostenida más que como una cualidad excepcional (Subotkic et al., 2011; Madrid Valdiviezo, J. 2020).

Vinculación emocional con la universidad: entre el arraigo y la exclusión

Aunque los estudiantes encuentran en la universidad un espacio de transformación, también emergen experiencias de exclusión, principalmente lingüística, cultural o afectiva, especialmente en estudiantes migrantes o de origen rural. Este hallazgo ya ha sido reportado por autores como Elgegren (2022) y Alvarado-Ochoa et al. (2017), quienes advierten que la cultura universitaria hegemónica puede generar desarraigo en estudiantes que no responden al perfil urbano-mestizo dominante.

Los programas de tutoría, si bien existen, no son percibidos como un soporte efectivo. Esto coincide con lo señalado por Albites (2023), quien propone una tutoría transformadora basada en el reconocimiento de las trayectorias individuales y no solo en el monitoreo del rendimiento académico. Asimismo, Álvarez (2017) y Hernández (2021) coinciden en que la tutoría debe ser sensible al contexto y enfocarse en el desarrollo personal y emocional, más allá del rendimiento.

Proyecciones de vida: mérito, dignidad y esperanza

Finalmente, los estudiantes construyen su futuro sobre la base del mérito, entendiendo no como competencia, sino como dignidad. Este hallazgo reafirma la tesis de Olivo (2018) sobre la “esperanza activa” como motor de los estudiantes talentosos. No se trata de una esperanza ingenua, sino de una construcción basada en el esfuerzo, la coherencia interna y el deseo de vivir con sentido (Freire, 1996; Dweck, 2006).

Las metas de los estudiantes -como seguir estudios de posgrado, apoyar a sus familias o retornar a sus comunidades- evidencian una visión del éxito anclada en la solidaridad y el retorno social. Esta mirada contrasta con los modelos individualistas de éxito y se vincula con enfoques de desarrollo humano integral (UNESCO, 2015; Nussbaum, 2011).

Así, el talento académico en contextos de vulnerabilidad no puede ser interpretado desde una lógica elitista ni meritocrática tradicional. Más bien, debe comprenderse como una práctica ética, una respuesta creativa a la adversidad y una manifestación de compromiso con la vida. Tal como lo ha propuesto Madrid Valdiviezo, J. (2020), la inteligencia académica en estos



estudiantes no reside solo en sus logros, sino en la manera cómo resignifican su historia y proyectan su futuro con sentido.

Conclusiones

Esta investigación cualitativa ha permitido comprender el talento académico como una experiencia vital profundamente enraizada en el esfuerzo, la resistencia emocional y el compromiso con un proyecto de vida digno. Lejos de las visiones tradicionales que lo asocian exclusivamente con altas capacidades intelectuales o rendimiento medible, el talento académico, en contextos de vulnerabilidad, se manifiesta como una práctica sostenida que integra el deseo de superación personal, la autorregulación emocional y la gratitud hacia la familia.

Los estudiantes entrevistados construyen su trayectoria académica sobre bases afectivas, éticas y simbólicas que les permiten transformar la precariedad en fuerza interior. La universidad, a pesar de sus limitaciones estructurales, representa para ellos un espacio de posibilidad, un lugar donde sus sueños adquieren sentido y legitimidad. Sin embargo, persisten vacíos institucionales en términos de acompañamiento, inclusión y reconocimiento de las diversidades culturales y emocionales de estos jóvenes.

La investigación revela que el talento académico en contextos adversos no puede ser explicado sin atender a los factores sociales, familiares y emocionales que lo sostienen. Por tanto, se requiere una mirada más integral del rendimiento académico, que reconozca la dignidad del esfuerzo, la diversidad de trayectorias y la necesidad de políticas educativas más humanas, inclusivas y sostenibles.

Limitaciones del estudio

Entre las principales limitaciones de esta investigación, se encuentra el número reducido de entrevistas a padres de familia, debido a dificultades de acceso y disponibilidad. Aunque las voces parentales resultaron significativas, su representación no permite establecer patrones concluyentes. Asimismo, se descartaron algunos testimonios por no cumplir con los criterios de riqueza informativa, lo cual, si bien favoreció la profundidad del análisis, limitó la diversidad de casos. Otro aspecto a considerar es que el estudio se centró en tres universidades públicas de



un solo distrito de la sierra central del Perú, por lo que sus resultados no son generalizables, aunque sí transferibles a contextos similares.

De estas limitaciones se desprenden líneas futuras de investigación. En primer lugar, ampliar la muestra de padres y madres permitiría comprender con mayor amplitud el papel del entorno familiar en el desarrollo del talento académico. En segundo lugar, sería relevante incluir universidades privadas y de otras regiones lo que enriquecería la comparación de contextos educativos y socio culturales. Un tercer aspecto está relacionado con el rol de los docentes y tutores universitarios, cuya influencia resulta clave en la construcción del rendimiento académico y que merece ser explicado de manera específica. Finalmente, una ruta particular prometedora es la articulación de metodologías cualitativas y cuantitativas. En esta línea, la investigación cuantitativa realizada en paralelo y los hallazgos sistematizados en el libro *Lo que mueve a los estudiantes brillantes* constituyen un punto de partida para futuros estudios que integren evidencias estadísticas y narrativas de vida. Esto permitiría fortalecer la validez de los resultados, generar instrumentos replicables y ofrecer orientaciones prácticas que trasciendan el ámbito académico, contribuyendo a democratizar el éxito educativo en estudiantes de contextos vulnerables.

Referencias bibliográficas

- Albites, E. (2023). La competencia tutorial en docentes de una universidad nacional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(1), 105–123. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37403>
- Alvarado-Ochoa, W., González-Gordillo, W., Fontaines-Ruiz, T., Salamea-Nieto, R., & Blacio-Aguilar, G. (2017). Personalidad del estudiante exitoso. *Revista Ciencia UNEMI*, 10(25), 89–96.
- Álvarez, R. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educación y Desarrollo*, (43), 15–29. <https://doi.org/10.6018/j/298501>
- Amen, D. G. (2023). *Los secretos de los estudiantes de éxito: Cómo ser mejor en los estudios*. Edhasa; Madre Editorial.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.



- Benites, L. (2020). El papel de la tutoría académica para elevar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Conrado*, 16(77), 78–85. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600078
- Bonilla Murillo, E., & Solís Herebia, V. S. (2021). *Experiencias de los estudiantes exitosos de primera generación en la educación superior mexicana: un estudio narrativo*. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), e035. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1054>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- CARE Perú. (2023, febrero 7). *5 cifras alarmantes de la educación en el Perú*.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Elgegren, J. (2022). *La tutoría universitaria en el proceso formativo profesional*. *Revista EDUCA UMCH*, (20), 238-254. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202220.246>
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books.
- Gardner, H., & Fischman, W. (2021, octubre 20). *Los universitarios consideran que sus principales problemas son la salud mental, el bienestar y la falta de pertenencia*. *elEconomista.es*. <https://www.economista.es/ecoaula/noticias/11432273/10/21/Los-universitarios-consideran-que-sus-principales-problemas-son-la-salud-mental-el-bienestar-y-la-falta-de-pertenencia.html>
- Gómez-Pedraza, M. A., & Meneses-Báez, A. L. (2025). El talento académico: una revisión conceptual. *Educación y Educadores*, 26(3), e2634. <https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.3.4>
- González Adonis, P., Arancibia Claves, V., & Boyanova, D. (2017). Talento académico, vulnerabilidad escolar y resultados en la prueba de selección universitaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100011>
- Grotberg, E. H. (2006). *The International Resilience Project: Final Report*. The International Resilience Project. Recuperado de <https://www.resilnet.uiuc.edu/library/grotberg2006.pdf>



- Hernández, G. (2021). Satisfacción del alumnado sobre la atención tutorial del profesor universitario. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 19(2), 49–66. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15544>
- López Melero, M. (2020). Inclusión y equidad en educación: repensar las prácticas desde una pedagogía humanizadora. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 13–30. Disponible en <https://revistaeducacioninclusiva.es>
- López, V., Bralic, S., & Arancibia, V. (2002). Representaciones sociales en torno al talento académico: Estudio cualitativo. *Psykhé (Santiago)*, 11(1), 183–201
- Madrid Valdiviezo, J. (2020). *Construcción de la identidad en estudiantes de un colegio de alto rendimiento: Talento académico y competencias interculturales* [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio Institucional UNIFÉ. <https://repositorio.unife.edu.pe/handle/20.500.11955/XXXX>
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Manizales Campus Universitario. (2021, 23 de febrero). *Problemas que enfrentan los estudiantes universitarios: ¡Conócelos!* Manizales Campus Universitario. <https://www.manizalescampusuniversitario.com/problemas-que-enfrentan-los-estudiantes-universitarios/>
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Murillo, F. J. (2019). La investigación sobre equidad y calidad educativa en Iberoamérica: avances, limitaciones y desafíos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 5–34. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>
- Nieto, A., Sánchez-Rosas, J., & Gómez-Íñiguez, C. (2024). Identificando el rol de la inteligencia emocional en las emociones de logro y en sus efectos sobre las estrategias de aprendizaje profundo en estudiantes universitarios. *Psicodidáctica*, 29(1), 47-56. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.11.004>
- Olivo, J. (2017). Caracterización de estudiantes exitosos: Una aproximación al aprendizaje de las ciencias naturales. *Revista de Investigación Educativa*, (julio–diciembre), Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.



- Palacios Ibarra, Y. S., Guzmán Anzules, C. V., Choez Tegena, S. H., & Torres Navarrete, T. F. (2025). *Conflictos familiares y rendimiento académico: una mirada desde la perspectiva docente*. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6(2), 1990-2003. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3746>
- Pérez, A. (2018). *Claves para ser un estudiante exitoso*. Universidad de San Carlos de Guatemala, Facultad de Humanidades.
- Posso Pacheco, R. J., Chango Unapucha, M. C., Pacha Morales, M. A., Simba Pozo, A. R., & Simba Pozo, S. E. (2023). Interacciones docente-estudiante y su relación con el rendimiento académico. *GADE: Revista Científica*, 3(4, edición especial), 1–15.
- Rincón-Flores, E. G., Navarro-Tuch, S. A., Ramírez-Montoya, M. S., & López-Caballero, K. (2024). Impact of a mentoring program on the seven dimensions of students' well-being. *Education and Information Technologies*, 29(3), 3517–3537. <https://doi.org/10.22521/EDUPIJ.2024.133.9>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). *Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science*. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>
- Tirry, K., & Nokelainen, P. (2011). *The influence of self-perception of abilities and attribution styles on academic choices: Implications for gifted education.: Vol. 33(1)*.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232652>
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., & Rosario, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 86–97. Sociedad Interamericana de Psicología.
- Werner, E. E., & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press. <https://doi.org/10.7591/9780801484919>



Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>