

Línea de Investigación: Procesos de formación y prácticas educativas

**Estudio correlacional entre el talento académico y las características de personalidad en
jóvenes universitarios**

Aura Matilde Puentes Carreño

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

**Tesis presentada a la Pontificia Universidad Javeriana como requisito parcial
para la obtención del título de Maestría en Educación**

Juliana Jaramillo Pabón

Directora de Tesis

ARTÍCULO 23, RESOLUCIÓN #13 DE 1946.

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

Agradecimientos

Principalmente a Dios por darme salud y ánimo para mantener mis sueños vivos durante todo el tiempo de vida y por darme la oportunidad de trabajar en un ambiente universitario que ha propiciado mi crecimiento y ha favorecido el cumplimiento de mis metas en el campo profesional y académico.

A Liliana Alayon por impulsarme a iniciar esta Maestría y por estar siempre pendiente de que lograra culminar este propósito.

A Martha Jiménez por su excelente colaboración que hizo posible la estructuración exitosa de este trabajo.

A todas mis colegas y amigas docentes que me estimularon con sus palabras y me apoyaron de manera eficiente y práctica con su orientación y con los recursos, que en algún momento necesité para llevar a buen término este trabajo de investigación.

A mi tutora Juliana Jaramillo por su colaboración y apoyo.

Bogotá, Noviembre de 2011

Resumen

El objetivo de la presente investigación es establecer la relación que existe entre el talento académico y las características de personalidad, en jóvenes universitarios entre los 17 y los 25 años. Se trata de un estudio con enfoque cuantitativo, descriptivo, correlacional, de corte transversal, realizado con una muestra 221 estudiantes, pertenecientes a 19 carreras de la Universidad Javeriana, a quienes se les aplicó la Escala EDITA de Talento Académico de Alegría, Lay, Calderón y Cárdenas (2008), la cual fue revisada y adaptada para la presente investigación y el Cuestionario de Personalidad 16 PF de Cattell (1982). Los resultados obtenidos muestran que existe una relación directa, estadísticamente significativa, con un alfa de 0,05, entre el talento académico y los factores E, G e I del test de Cattell; se observa además, relación directa, con un alfa de 0,01, entre el talento académico con los factores H, L, Q3 y QII. Respecto a las dimensiones específicas del talento académico se encontraron relaciones directas significativas entre conocimientos y habilidades de aprendizaje con los factores E, G, Q2 Q3 y QII, con un alfa de 0,05 y con los factores I, L, con un alfa de 0,01. Creatividad y productividad muestra una relación directa al 0,05 con los factores I y Q1 y con un nivel del 0,01 con los factores E, H, L y QII. En la dimensión socio afectiva se observa una relación directa, con un alfa de 0,05 con el factor M, y con un alfa de 0,01, con los factores G, H, Q3 y QII. Se encontró, además, una relación inversa del factor B, tanto con el Talento Académico General, como con la dimensión socio afectiva, aspecto que se analiza en la discusión. Se concluye que los estudiantes con talento académico, ya sea este en su forma general, como en sus dimensiones específicas, se diferencian de quienes no lo poseen, por ciertos rasgos de personalidad que pueden ser identificados a través de la aplicación del test de Cattell 16 P.F.

Palabras clave: Talento Académico, Conocimientos, habilidades, Aprendizaje, Creatividad, Productividad, Inteligencia, Afectividad, Personalidad, Sumisión. Racionalidad. Emocionalidad, Espontaneidad, Dependencia; Autosuficiencia.

Abstract

The aim of this study is to establish a relationship between the academic talent and personality traits, in young university students between 17 and 25 years old. This is a study with quantitative, descriptive and correlational approach with a transversal perspective, with a sample of 221 students from 19 study programs at Universidad Javeriana, to whom Catell's 16 PF questionnaire (1982) and the scale EDITA, the Academic Talent by Alegria, Lay, Calderón y Cárdenas (2008) were applied. The EDITA scale was revised and adapted for this research study. The results show that there is a statistically significant correlation, with a 0,05 alpha, between the academic talent and the factors E, G and I from Catell's test; additionally a direct relation is observed with a 0,01 alpha between the academic talent and the factors H, L, Q₃ and Q_{II}. According to the talent specific dimensions, significant direct relationships were found between knowledge and learning abilities in the factors E, G, Q₂ Q₃ and Q_{II}, with a 0,05 alpha and the factors I, L, with an 0,01 alpha. Creativity and productivity show a direct relationship with 0,05 with factors I and Q_I and with a 0,01 level with factors E, H, L, y Q_{II}. In the socio-affective dimension, there is a direct relationship, with a 0,05 alpha with the factor M, and the factors G, H, Q₃ and Q_{II}, with a 0,01 level. Besides, there is an inverse relationship with factor B, not only with the General Academic Talent, but with the socio-affective dimension, what is analyzed in the discussion. It is concluded that students with academic talent, whether at a general level or at specific dimensions, differentiate from the ones with no talent, by means of specific personality traits that can be identified by applying the Catell's 16 P.F. test.

Key words: Academic Talent, Knowledge, abilities, Learning, Creativity, Productivity, Intelligence, Affectivity, Personality, Submission, Rationality, Emotionality, Spontaneity, Dependence; Self-sufficiency.

Tabla de contenido

Introducción,	1
Antecedentes,	1
Planteamiento del problema,	8
Pregunta de investigación,	9
Justificación,	10
Revisión de la literatura,	11
Acerca de las categorías implicadas en el presente proyecto,	11
Educación,	11
Educación universitaria,	16
El estudiante universitario: Caracterización y estudio de las necesidades del joven universitario,	22
Proyecto de vida,	27
El talento: Características teóricas desde la historia, la psicología y la educación,	29
La personalidad,	38
Tests psicológicos para medir la inteligencia,	41

Objetivos, **42**

Hipótesis, **43**

Método, **47**

Tipo de investigación, **47**

Participantes, **48**

Variables, **49**

Instrumentos, **57**

Procedimiento, **60**

Resultados, **62**

Discusión, **77**

Referencias **85**

Lista de Tablas

- Tabla 1** Rasgos de personalidad planteados por Cattell (1982), **50**
- Tabla 2** Estructura de la escala de Talento Académico Edita Revisada, **58**
- Tabla 3** Resultado del proceso de validación de la Escala Edita Revisada, **59**
- Tabla 4** Coeficiente de correlación entre la Escala de Talento Académico y los factores de personalidad, **66**
- Tabla 5** Comparación de promedios por factor de personalidad según Talento Académico, **69**
- Tabla 6** Comparación de promedios por factor de personalidad asociado a Conocimiento y Habilidades de aprendizaje, **71**
- Tabla 7** Comparación de promedios por factor de personalidad según Talento Académico asociado a Creatividad y Productividad, **73**
- Tabla 8** Comparación de promedios por factor de personalidad según Talento Académico asociado a la dimensión Socio afectiva, **75**

Lista de Figuras

- Figura 1** Distribución de la muestra por sexo, **62**
- Figura 2** Distribución de la muestra por edad, **63**
- Figura 3** Distribución de la muestra por carreras, **63**
- Figura 4** Distribución comparativa del talento académico y sus dimensiones, en la muestra evaluada, **65**

Apéndices

- Apéndice A** Hojas de Vida de las Psicólogas que participaron en la evaluación de expertos para la validación de la Escala de Talento Académico, **92**
- Apéndice B** Ejemplar del cuestionario de la Escala de Talento Académico, revisada, con instrucciones de aplicación, **95**

Introducción

Antecedentes

La presente propuesta de investigación es un intento de hacer una reflexión sobre el significado del concepto talento y su relación con algunos factores de personalidad en estudiantes universitarios. Para tal efecto se revisó su ubicación en el campo de la psicología aplicada a los ámbitos educativos y se examinó su significación como herramienta de la orientación vocacional y como identificador de desempeños excepcionales en algunas áreas del conocimiento.

Para ello se acudió a fuentes bibliográficas e investigaciones que sirvieron de punto de referencia y que se constituyeron en parámetros orientadores que condujeron a dar soporte lógico y concreto al paradigma del talento, pues debido a la popularización del concepto, su verdadero significado se ha perdido en especulaciones y tiende a convertirse en un producto gaseoso e incierto (Kaplan, 2008), que no logra dar cuenta de un matiz personal concreto del ser humano.

Se hicieron comparaciones y relaciones con otros términos cuyos significados oscilan paralelos, buscando dar respuesta a determinadas categorías de comportamientos, cuya diferenciación, a veces tan sutil, dificulta la percepción correcta de la acción a la cual se refieren.

Se tuvo en cuenta el talento, en su dimensión general de potencial que genera movimiento energético hacia la consecución de metas (Sheele, 1.997); de acuerdo con este autor “Todos tenemos en nuestro interior unos inmensos recursos internos, pero a menos de que seamos capaces de acceder a ellos perderemos su gran potencial” (p. 21); igualmente se revisó el concepto de los talentos en su acepción particular, es decir orientados al análisis de talentos específicos ya sea en el área de los deportes, las artes, los desempeños intelectuales, la elección de carrera y el posterior desempeño profesional; desde este punto de vista se analizó su utilidad, teniéndolo en cuenta en los modelos pedagógicos, en las relaciones docente-estudiante y en el manejo académico en las diferentes facultades.

De la misma forma se revisó este concepto desde el punto de vista epistemológico, indagando en los estudios que lo asumen como potencial que se desarrolla con el tiempo, así como de quienes lo ven únicamente como procedente de factores genéticos, fisiológicos

(Coyle, 2009), o bien que el talento es susceptible de ser manipulado instrumentalmente por mediaciones culturales. (De Zubiría J., Muñoz, J.C., Reina, D., Valencia P., Sánchez, D. Yepes, A. Mosquera, U., Hernández S., Perea, F., De Zubiría, X. y Andrade, G, 2009).

El tema de los talentos ha despertado la curiosidad, naturalmente de la psicología aplicada a los ámbitos educativos, así como las investigaciones al respecto, han estado orientadas a establecer y descubrir pautas de desempeños superiores a los esperados por la denominada “población normal”, es decir, que muchas de las investigaciones se centran en los niños y jóvenes superdotados, con el fin de responder a las demandas de la educación que sugiere crear programas que permitan potenciar su talento natural (Perrenoud, 2001).

Inicialmente se pensaba que los estudiantes detectados como talentosos, tenían la capacidad de adaptarse a cualquier programa, pero esto, a la postre, no es verdad, y lo que se encontró fue que se desperdiciaba el talento natural, de ahí la necesidad de crear programas especiales para este tipo de estudiantes.

Los términos talento e inteligencia se utilizan indistintamente para expresar la misma idea. En un artículo sobre este tema publicado en la revista Investigación y Ciencia se encuentra la siguiente afirmación “En busca de una definición de la inteligencia. ¿Qué significa tener “talento” o “capacidad intelectual”?” (Yam, 1999). Algunos autores hablan de la inteligencia y el talento como nociones similares (Kaplan, 2008). Citando las investigaciones realizadas por Gardner (1994, 2004) sobre lo que él llamó las Inteligencias múltiples, se dice que este autor utilizaba indistintamente los términos inteligencia y talento (Feldhusen, 1992). Por lo anterior parece pertinente hacer referencia a las primeras investigaciones que se realizaron para explorar las variables que intervenían en un mayor rendimiento frente al aprendizaje que presentaban algunas personas, es decir por la capacidad intelectual y en el cómo medir esta capacidad. Francis Galton psicólogo y filósofo francés fue quien primero se interesó por investigar acerca de este tema (Anastasi, 1998). Sus investigaciones concluyeron en que estos desempeños tenían una raíz genética, en estos comienzos no se habló específicamente de inteligencia sino de genialidad.

Los psicólogos se interesaron, entonces, por el desarrollo de los tests para medir la inteligencia; Catell, como se citó en Anastasi (1998), utilizó por primera vez el término test

mental al referirse a una pruebas que se aplicaban a los estudiantes universitarios en un intento para determinar su nivel intelectual, los anteriores estudios sirvieron de base para posteriores investigaciones. En Norteamérica Louis Terman de la Universidad de Stanford consiguió la creación del primer test de inteligencia Terman Binet. Se concluyó por esta época que un mayor talento o una mayor inteligencia (pues no se diferenciaban muy bien estos conceptos), tenían que ver con la superioridad física, la herencia y el ambiente (Gallardo, 2000).

Al explorar sobre el tema de los talentos, gran parte del material que se encuentra, como se anotaba en párrafos anteriores, se refiere a la superdotación, es decir, al desempeño excepcional que muestran algunas personas frente al manejo de los procesos de pensamiento, lo cual les facilita el abordaje de la realidad.

Respecto a lo anterior, se han tenido en cuenta varios modelos: a) modelos basados en las capacidades. Aquí la excepcionalidad es tomada en cuenta como la manifestación de un alto grado de talento; b) modelos basados en el rendimiento. Aquí se habla de que la superdotación se convierte en talento y para ello precisa de ciertos catalizadores; c) modelos de componentes cognitivos, que hacen hincapié en los procesos de orden superior y en las fases del proceso de la información; d) modelos socioculturales, que destacan que la persona excepcional es producto de la sociedad en la cual se forma. Entre todos estos modelos, ha tenido mayor trascendencia el modelo de Renzulli, porque según los autores como Pérez Luján, González Morales y Díaz Alfonso (2005), han contribuido a un mayor esclarecimiento sobre el tema. A su vez, esta obra proporciona alguna información sobre este importante estado del arte:

Siguiendo a Pérez Luján, González Morales y Díaz Alfonso (2005), estos investigadores citan a algunos investigadores como los que se mencionan a continuación que se han interesado por esta problemática; son ellos: Reis y Renzulli (1985), Freeman, (1985); Duna y Duna (1992,1993), Arocas, Martínez y Samper, (1994); Alonso y Benirto, (1996); Benito y Moro (1997); Porter, (1999); Purcell y Renzulli (1998), entre otros. En Cuba en los últimos años se han llevado a cabo diversas investigaciones orientadas a fundamentar e instrumentar alternativas para atender a este tipo de alumnos: Gallardo (2000) García (1996) Córdova, (1996) Castro Guevara (1997) AmexhazurraTam, (1999); Ávila Solís, (1999) Álvarez, T (2001); Livina Lavigne, (1999). Sin embargo, estos trabajos han estado orientados fundamentalmente hacia la enseñanza primaria y media, mientras que en el sector universitario, el estado actual del estudio

del talento, particularmente de la identificación, revela déficit, según Heller y Vieck, 1999, como se citó en Pérez et ál (2005).

Es interesante el aporte de Renzulli (1994), quien sitúa el talento en la intercepción de la creatividad, la inteligencia y la motivación, añadiendo que también tiene gran importancia en su desarrollo, la dedicación a la tarea, el análisis de la experiencia y los procesos de socialización del individuo.

Existe otro modelo a través del cual se trabaja el tema de la superdotación y que complementa el modelo de Renzulli, y es el de la interdependencia triádica que incluye: la familia, los compañeros y la escuela.

Vigosky (1993), señala que la educación especial para estudiantes talentosos permitirá formar potencial humano calificado que promueva el desarrollo económico y cultural, garantizando la formación de investigadores que busquen soluciones a problemas que mejoren la educación e impulsen la productividad.

Las instituciones educativas han hecho eco a esta necesidad; después de hacer un breve recorrido bibliográfico por algunos países del mundo latinoamericano, se han encontrado experiencias significativas que vale la pena compartir. En la Universidad Continental de Ciencias e Ingeniería, Corporación Educativa Continental del Perú en la ciudad de Huancayo, vienen desarrollándose talleres de Orientación Vocacional, denominados “Identificando mis Talentos”, estos talleres están dirigidos no solo a estudiantes de la universidad sino a la población en general como un aporte para que todas las personas tomen conciencia acerca de la importancia que reviste el conocer sus talentos. En la misma Corporación Educativa, en la Facultad de Psicología se creó una línea de investigación denominada: Inteligencia, creatividad y talento, dentro de la cual la profesora Sheyla Blumen (s.f.) ha tenido la iniciativa de realizar un trabajo de investigación que se titula: Talento, creatividad y liderazgo.

Por otra parte, la Universidad Católica de Chile (2011) patrocina un programa a través del Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos, liderado por su Directora, Violeta Arancibia Clavel, en este programa se busca potenciar en los jóvenes aspectos de personalidad que les permitan ser excelentes en características tales como el respeto, la tolerancia, la aceptación de las diferencias. Luego de participar en una serie de talleres en los cuales se hacen ejercicios que exaltan el talento

para la convivencia, los jóvenes seleccionados tendrán la oportunidad de compartir experiencias de convivencia con jóvenes de otros países y de otros continentes.

El talento también se ha estudiado teniendo en cuenta las representaciones subjetivas de los profesores con relación a esta caracterización en sus estudiantes (Kaplan, 2008), varios estudios confirman la tesis planteada por Rosenthal y Jacobson, como se cita en Kaplan (2008, p.30), de que los resultados que ofrecen los alumnos en sus desempeños escolares, son directamente proporcionales a las expectativas de éxito que perciben en sus maestros, igualmente si un maestro evalúa a un alumno como talentoso, posiblemente este alumno se esforzará por mostrar con mayor fuerza este matiz de su personalidad; estamos aquí hablando de lo que es el efecto Pigmalión, si partimos del supuesto de que todos los alumnos poseen *talentos*, el maestro tendrá una visión positiva de todos sus alumnos y sus didácticas serán concebidas para tratar de detectar este aspecto en sus pupilos.

En Colombia se encuentra una iniciativa interesante por parte del Gobierno al establecer el Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE) (1974), para dar cubrimiento al siguiente proyecto: “Los escolares de los barrios populares de Bogotá, una reserva de talentos.

Partiendo de las características que debe poseer la persona con talento como son: un sistema afectivo fuerte, que les permite hacer frente a la frustración de forma exitosa; autovaloración adecuada, es decir, que conocen sus cualidades y sus defectos de una manera bastante precisa, saben qué pueden hacer con mayor facilidad y qué son aquellas actividades que se les dificultan; son apasionados, lo cual quiere decir que se entregan de manera plena a aquello que despierta su interés, se comprometen con su labor; alto nivel de atención y concentración, focalizados de una manera decidida en lo que quieren; finalmente, muestran interés por el conocimiento (Mahecha Rodríguez y Ríos Ángel, 2001). El programa se orienta a la creación de didácticas específicas de acuerdo a los niveles de escolaridad, a saber, preescolar, primaria y bachillerato con el propósito de estimular en los niños el desarrollo de esas características que tienen que ver con el talento, pues consideran que todos poseemos un potencial humano que debemos cultivar y que la educación debe promover el capital del talento.

En tal forma durante la etapa preescolar el énfasis está dado en fortalecer la autoconfianza y la seguridad en sí mismos; en la primaria se desarrollan actividades tendientes a despertar y

reafirmar la motivación, a entender y apropiarse del significado de los diferentes roles que deben asumir y en el bachillerato, las didácticas están encaminadas a preparar al estudiante para abordar experiencias culturales e interacción con grupos.

Las experiencias mencionadas dan cuenta de que la exploración y trabajo sobre los talentos, es un tema vigente sobre el cual vale la pena colocar mayor énfasis de manera que se estimule la creación de semilleros de talentos; a lo largo de la historia se han tenido referencias de cómo en diferentes civilizaciones y en momentos históricos especiales, han surgido de manera, casi inexplicable, grupos de pensadores, escritores, artistas, deportistas, es decir talentos desarrollados, cuyas acciones han posibilitado cambios positivos en sus respectivas regiones (Coyle, 2009).

Es conveniente tener en cuenta que algunos investigadores como Kaplan, (2008), están en desacuerdo con la connotación que se les da a los términos talento o inteligencia, por considerar que no contribuyen a promover la igualdad y la inclusión, sino que más bien tienden a aumentar las diferencias puesto que si se supone que existen unos individuos con talentos y otros no, pues a los primeros tocaría en las sociedades, posiciones de privilegio, estas son consideraciones del campo de la sociología educativa, que solamente tomaremos en cuenta en la presente investigación porque se relacionan con la importancia que el tema de los talentos reviste desde todas las posiciones educativas e ideológicas.

En esta investigación, naturalmente, el propósito no es el de reafirmar la diferencia que pueda existir entre estudiantes universitarios con talento vs estudiantes universitarios no talentosos; todo lo contrario, la tesis que se defiende se relacionan con que todos los seres humanos nacen con un potencial de talento susceptible de desarrollarse. Se observa desde la escuela que algunos niños muestran más talento para las matemáticas; otros para la escritura creativa; quien más para la comunicación verbal (Feldhusen, John F., 1995), “existen grandes diferencias entre los jóvenes en sus aptitudes para estas áreas variadas y en su interés o motivación por estudiarlas” y es tarea de la educación crear contextos adecuados para que los estudiantes desarrollen todo su potencial en aquellas áreas específicas para las cuales se sienten más capacitados.

Existe un grupo de estudiantes que, aparentemente, no muestran inclinación especial hacia una u otra actividad académica, y en general la posición de los educadores es considerar a este grupo como estudiantes “normalitos” en quienes no se perfilan ninguna capacidad especial; al respecto, el maestro debe ampliar su visión y no sesgarse a creer que los talentos sólo se refieren a aspectos académicos o artísticos, Warren Buffet, conocido hombre de negocios, tiene el talento “paciencia”, así otros pueden tener como talento la empatía, el carisma, la armonía, la comunicación (Buckingham y Clifton, 2001). Igualmente Renzulli (1994) habla de que para identificar la superdotación, refiriéndose también a que el desarrollo del talento debe ser objetivo central de la educación, deben crearse escalas para identificar características motivacionales, de creatividad, de liderazgo, de planificación, entre otras. Por otra parte Bloom, (1976) afirma lo siguiente: “Todo esto indica que es enorme el potencial humano disponible en cada sociedad y demuestra que solo una pequeña cantidad de este potencial humano es desarrollado. Creemos que cada sociedad podría aumentar bastante el número y los tipos de talento que desarrolla. ”

La presente investigación se identifica plenamente con la afirmación de Bloom (1976) y uno de sus propósitos está orientado a despertar el interés, por parte de la comunidad educativa en las universidades, de hacer énfasis en procurar el desarrollo de los talentos en sus estudiantes con miras a apoyarlos para que sean mas exitosos en sus vidas, logren ser un mejor apoyo en el crecimiento del país y se sientan más satisfechos y felices frente al desarrollo de sus actividades profesionales o laborales, en cualquier arte u oficio, pues el talento está relacionado con hacer lo que a cada quien, mas le agrada y sentir satisfacción en realizarlo (Buckingham et ál. (2001).

De la misma manera como en el área de los deportes se han creado métodos innovadores para detectar talento, para asegurarse el éxito en las olimpiadas y campeonatos internacionales, y se tienen métodos de adiestramiento permanente y personal con capacitación especial para que se conviertan en entrenadores y acompañantes de los deportistas talentosos (Bompa, Tudor O., 2009, p. 78), de igual forma, parece importante orientar la atención de la educación hacia la necesidad e interés de crear pedagogías que faciliten la detección de talentos particulares en otras áreas del desarrollo humano, pues aunque existe ya una preocupación por este tema, tal como se menciona en párrafos anteriores sobre los programas que se están llevando a cabo en algunas universidades latinoamericanas, hace falta poner más énfasis, dar mayor trascendencia a este potencial del estudiante.

Problema

Desde el punto de vista profesional, la propuesta de este trabajo tiene un elemento significativo en la observación de que un alto porcentaje de los estudiantes universitarios al ser interrogados acerca de ¿qué es lo que ellos consideran como talento?, las respuestas generales apuntaban a que el talento se relacionaba con un desempeño excepcional en la parte artística, en la parte de las letras o en el área de los deportes, fuera de estos campos no existía para ellos la noción *de* talento, por consiguiente, si no percibían que poseían fortalezas en tales áreas, pues consideraban que no eran portadores de ningún talento.(comunicación personal).

Por consiguiente, es importante que los estudiantes identifiquen sus talentos y además, que tengan la posibilidad de conocer que estos pueden estar relacionados con una amplia gama de características personales tales como: empatía, equidad, prudencia, comunicación, responsabilidad, (Buckingham, Clifton 2001), porque al hacer contacto con un aspecto específico de su potencial de desarrollo relacionada con una tarea o actividad que se les facilite ejecutar y que, por consiguiente, sientan satisfacción en llevarla a cabo, Buckingham, M. Clifton, D. (2001), ellos podrán utilizarlo para proyectarse mejor en su desarrollo personal, profesional y laboral.

De esta manera, se considera también importante, que los estudiantes identifiquen sus talentos para que revisen qué tan satisfechos se encuentran con su decisión de carrera, puesto que una elección vocacional errónea, repercute en la deserción universitaria y en la falta de motivación frente al estudio profesional.

Otro aspecto que se relaciona con la importancia de que los estudiantes identifiquen sus talentos oportunamente, es que puede ser un tema de interés para los padres de familia, para quienes cada día se ha vuelto más complejo el orientar a sus hijos en la elección de carrera u oficio para la vida; de igual manera para los directivos de las universidades, quienes están encargados de los procesos de admisión y seguimiento a la deserción escolar.

En el contexto laboral, Buckingham y Clifton, (2001) de la Organización Gallup, realizaron una investigación a través de la cual entrevistaron a dos millones de ejecutivos, con el

fin de detectar el por qué de su éxito; como resultado de su investigación lograron determinar 34 “temas” que ellos definieron como talentos, dado que eran las cualidades o características, que les habían permitido mostrar desempeños excepcionales en su vida. Estos investigadores definieron de una manera operacional cada uno de los talentos, especificando cuáles eran las tareas y funciones que su talento le permite ejecutar de manera casi perfecta; los resultados de esta investigación les permitió dar una serie de pautas a los ejecutivos de las empresas con el fin de que lograran ubicar a sus empleados en aquellos cargos relacionadas con cada talento, es decir en aquellas funciones que mejor podían desempeñar lo cual redundaría en beneficios para la empresa en términos de mayor productividad y para los empleados en términos de mayor satisfacción frente al trabajo.

Teniendo en cuenta la importancia de los talentos en el campo del desarrollo de potencial en lo estudiantes, la presente propuesta de investigación se centró en la siguiente pregunta de investigación:

¿Existe relación entre el talento académico y características de personalidad, en jóvenes universitarios, entre los 17 y los 25 años de edad?

Justificación

Esta investigación se justifica ampliamente puesto que todos los seres humanos poseen talentos, entendida la palabra como “patrones de pensamiento, sentimiento y comportamiento que se repiten de forma natural” (Buckingham y Clifton, 2001), pero en la medida en que se logre identificarlos a una edad temprana, estos se convertirán en fortalezas, que a la vez serán herramientas eficaces para el logro de metas en la vida. Por consiguiente, es necesario crear contextos e instrumentos que posibilite en el estudiantes el contacto con el potencial interno, en donde se encuentra la fuente de sus talentos, para que logren tomar conciencia de ellos, los desarrolle y los comience a utilizar de forma práctica en su vida cotidiana, de tal manera, que logren integrarlos a su Proyecto de Vida.

Es así como desde la experiencia observada en la asignatura electiva denominada Talentos y Proyecto Vital, que se dictó durante 10 años, en la Universidad Javeriana se pudo detectar el interés que despierta el tema de los talentos en los estudiantes universitarios, tal conclusión se deriva de la persistencia y continuidad con que se inscribieron a esta materia, semestre tras semestre y por la participación activa que mostraban en las acciones de la clase, estas circunstancias crearon un clima propicio para explorar acerca de los trabajos realizados al respecto en los campos de la psicología y de la educación creando la posibilidad de elegirlo como tema del presente Proyecto de Grado.

Con este proyecto se busca contribuir en la profundización del conocimiento acerca de del camino recorrido hasta el momento en el ámbito de los talentos, de lo que se está haciendo en la actualidad y, de una manera práctica, hacer un pequeño aporte de pronóstico de talentos, que podría ser de utilidad tanto en el área de la orientación vocacional, como dentro de las carreras universitarias para confirmar determinados talentos en sus estudiantes, que pueden ser reforzados mediante una atención focalizada sobre ellos, por parte del mismo estudiante, promoviendo en él la curiosidad y el deseo intenso de emprender acciones tendientes a buscar un mayor desarrollo.

Para complementar la problemática se presenta a continuación una revisión de literatura científica relacionada con las temáticas principales que permitirán tener una mayor claridad de los conceptos y categorías implicadas en la presente investigación.

Revisión de la literatura

Acerca de las categorías implicadas en el presente proyecto

El talento como objeto de estudio en el presente trabajo de investigación, se refiere al campo de la educación y, específicamente, a la educación superior, es decir en el ámbito universitario; se busca que los estudiantes universitarios lo incluyan dentro de su proyecto de vida; se pretende además, detectar algunos talentos relacionados con aspectos de personalidad, a través de la utilización de tests psicológicos, por consiguiente, a continuación se realizará una revisión teórica de los conceptos anteriores.

Educación

Dos vocablos latinos *Educare* y *Educere*, se consideran como la raíz o génesis de la palabra educación (Marín Ibáñez R., 1998), la primera significa nutrir, alimentar, guiar, conducir, instruir es decir en acción que se hace desde el exterior y *Educere*, que se relaciona con extraer, sacar; estas dos acepciones han tenido especial importancia en la historia de la educación, pues se relacionan, por una parte, con la posición filosófica frente a la educación y por otra, con la posición pedagógica que adopten los maestros frente al educando (Marín Ibáñez R., 1998, p.9). Si estamos de acuerdo con la idea pregonada por el empirismo de que el ser humano al nacer es una tabula rasa, es decir un papel en blanco y que son las experiencias y la estimulación recibida a través de la educación lo que la llena de contenido, pues entonces, la educación, *Educare*, sería el proceso que guía orienta, dirige por medio de los adultos a los más jóvenes ; pero si, por el contrario, nos adherimos a las ideas de los enfoques organicistas, que afirman que el ser humano llega a la vida con un potencial innato de desarrollo que se va desenvolviendo a la par con su proceso de maduración, pues entonces, estaríamos hablando de educación, como *Educere* y aquí el proceso educativo se referiría a realizar acciones pedagógicas tendientes a crear ambientes de propiciatura para que el ser humano llevara a feliz término su proceso de desarrollar su potencial (Marchesi, Palacios, y Coll, 2003).

La anterior introducción a la categoría Educación nos incita a hacer una breve relación histórica del concepto, pues la percepción que se tiene de él en cada época determina el curso de la cultura de los pueblos y la forma como las sociedades abordan su realidad. Platón (como se cita en Banchi, 2004) se refería a que la verdadera educación implicaba la adopción de una mirada nueva, la cual se adquiriría, en la medida en que el hombre se alejaba de lo cotidiano para observar la realidad con otros ojos, este filósofo concebía la educación como la herramienta que conducía al hombre a su verdadera realización pues tenía una visión trascendente del ser humano; sostenía que la educación era como el cincel que modelaba el carácter y en principio estaba en manos del estado a través de los educadores o de los maestros el arte de impartir educación, pero era un proceso que cada quien debía continuar por si mismo a lo largo de la vida.

Siglos después el maestro de los educadores Rosseau, como se cita en Arrambide (s.f.), definía la educación como “un proceso natural de desenvolvimiento que surge dentro del ser y no una imposición, es una expansión de las fuerzas naturales que pretende el desarrollo personal y el desenvolvimiento de todas las capacidades del ser humano para conseguir una mayor perfección”. Este enfoque acerca de la educación coloca al educando en una posición activa, actuante, dinámica y está en oposición a una educación tradicionalista que se venía impartiendo en esa época y que lo ubicaba en una posición pasiva frente al aprendizaje Es bien conocida la frase de Rosseau, quien afirma que el “joven nace bueno pero que la sociedad lo corrompe”, tenía la certeza de la natural bondad del ser humano. Su forma de concebir la educación ha trascendido y se ha plasmado a través del movimiento “naturalista”.

Posteriormente John Dewey (1.896), como se cita en Narváez, (2006), presenta un enfoque nuevo frente a la educación, su preocupación se centra en el bienestar del ser humano el cual es posibilitado por su capacidad de adaptación a la vida que se da mediante los hábitos rutinarios, que permiten una adaptación normal a situaciones relativamente estáticas, pero cuando las situaciones cambian se requiere una adaptación más flexible, la inteligencia es el hábito más flexible que favorece la adaptación a las nuevas situaciones.

Dewey es el impulsor de la Escuela Nueva que propone una mirada de la educación teniendo en cuenta las capacidades y aptitudes del docente, pues se basa en la Psicología del desarrollo, con miras a procurarle una infancia feliz. Concibe la educación como “una necesidad de la vida en cuanto asegura la transmisión cultural, a través de ella se transmiten los hábitos de

hacer, pensar y sentir, de los más viejos a los más jóvenes”. A través de la educación los individuos participan en una conciencia social y en una inteligencia común. Los planteamientos de Dewey están orientados hacia una educación para la democracia. Dewey compartía con Erich Fromm el temor de que una educación basada en la sumisión se convertiría en enemiga de la democracia: “La amenaza más seria para nuestra democracia, no es la existencia de los estados totalitarios extranjeros. Es la existencia en nuestras propias actitudes personales y en nuestras propias instituciones, de aquellos mismos factores que en esos países han otorgado la victoria a la autoridad exterior y estructurada la disciplina, la uniformidad y la confianza en el “líder”. Por lo tanto el campo de batalla está también aquí en nosotros mismos y en nuestras instituciones.”(Como se cita en Narváez, 2006, y en Fromm, 1971, p. 29,30)

El concepto de educación fue revisado y adoptó un giro mucho más progresista a partir de los planteamientos de la escuela de Frankfurt; pensadores como Habermas, Adorno, Marcuse, Fromm influyeron notablemente en el desarrollo y creación de la nueva educación para la liberación (Ordóñez, 2002); en Latinoamérica e ha sentido de manera especial la influencia de Habermas (2010). La Pedagogía crítica estimulada por esta escuela, piensa la educación como un proceso orientado a promover la creatividad en el estudiante, a hacer de él un sujeto activo; desde este punto de vista, se debe adoptar una posición, en la cual, como afirma Ordóñez (2002), es necesario evitar la repetición y la repetición y la acomodación, a cambio de ello se debe luchar por la participación, la recreación y la imaginación científica.

Para Giroux, 2001, como se cita en Maldonado (2005. p. 153) “la educación representa un escenario de posibilidades para que los sujetos ocupen espacios de poder en la sociedad en vez de subordinarlos ideológicamente y económicamente”. Giroux fue el fundador de la pedagogía crítica en Estados Unidos, proponía que el alumno se cuestionara desafiando las creencias y prácticas establecidas con el fin de crear una conciencia crítica. Por su parte Maldonado (2005) afirma que “el individuo debe acceder a la educación a través de hacer suyo el mundo objetivo en el que se desenvuelve”. Esta nueva acepción del concepto *educación*, parece tener en cuenta, por una parte, al individuo como ente pleno de potencialidades para desarrollar dentro de un contexto apropiado para que prospere este desarrollo, enfatizando en todo momento el fortalecimiento de la autonomía y el derecho, tanto como el deber, de auto promover su humanización a través de ser cada vez mas consciente de sus percepciones con miras a

convertirlas en maduración y evolución de conciencia que le facilite la toma de decisiones en pro de experiencias, paulatinamente, mas equitativas y justas para sí mismo y para la colectividad en que se mueve.

Aunque cuando se habla de educación, generalmente se piensa en la escolarización, se debe tener en cuenta que las personas como miembros de una sociedad aprehenden las claves de su cultura no sólo en la escuela sino en una serie de espacios, procesos instituciones, relaciones personales. Lo anterior nos lleva a hacer una distinción entre lo que es la educación *no formal*, nominación que tuvo su origen en la Conferencia Internacional sobre la crisis mundial de la educación, celebrada en Willimsburgo, Virginia (USA) en 1967, y que se refiere a toda aquella educación que se recibe fuera del aula en diferentes escenarios, la familia, los amigos, relacionando los diferentes mensajes que transmite una cultura a través de los símbolos, y el vocablo educación formal, que es aquella impartida por instituciones organizadas y reglamentadas para tal efecto como son las escuelas colegios y universidades.

La descripción que se ha hecho en el presente texto del concepto educación, citando unos pocos, entre los muchos pensadores y filósofos que se han dedicado juiciosamente a analizar y trabajar este tema; permite concluir que el término educación arrastra consigo un claro significado de que a través de él se realiza en cada pueblo el proceso de socialización de sus individuos, mediante lo cual se tejen las culturas en cada momento histórico.

Por consiguiente parece pertinente concluir, que de una u otra manera, la educación se va estructurando para dar respuesta a las necesidades de la colectividad es así como en el siglo XII comenzó a vislumbrarse en Europa lo que puede entenderse como los cimientos de lo que es hoy la universidad, Bruner (1990), espacio en donde se imparte la educación superior.

Acebo García, S., & Vicien Mane, E. (2000), definen universidad como palabra “derivada del latín *universitas*. Grupo de escuelas llamadas facultades o colegios, según los países que suministran la educación superior”. También cita que es un “conjunto de personas que forman una Corporación”.

Según Bruner (1990), las universidades nacieron como escuelas vocacionales para la enseñanza profesional. Si bien es cierto que en sus comienzos (siglo XII) las profesiones no estaban establecidas de la manera como las entendemos actualmente, en sus comienzos eran

grupos de personas que tenían conocimientos acerca de cierto oficio o disciplina, y se reunían con el objeto de transmitir a otros sus conocimientos. Los antecedentes de la forma en que se fue estructurando el cuerpo académico que hoy se conoce como Universidad, en diferentes textos como el de Bruner, hablan de que la primera universidad organizada como tal fue la de Bolonia en 1119; posteriormente siguió la de París en 1150, y la de Parma y Oxford. Dirigía cada universidad un rector asistido por un consejo. Tenía un grupo de profesores titulados y se dividía en Facultades. En sus comienzos existían cuatro Facultades únicamente: Teología, Derecho, Medicina y Arte, y los títulos que se otorgaban eran los de bachiller, licenciado y maestro.

Este sistema educativo se fue expandiendo en toda Europa, teniendo como modelo principal el de la Universidad de Bolonia, pero naturalmente, en cada país, las instituciones universitarias tenían un sello particular acorde con las necesidades y la idiosincrasia particular del lugar. El modelo tuvo tanto éxito que ya para el año 1500, existían en Europa 60 universidades (cf. *Ibíd.*).

En sus comienzos, como afirma López Segrera (2006), se creó la universidad como una institución monástica —por demás elitista— para la formación de los jóvenes con miras a su preparación para el manejo del Estado. El estudiante permanecía bajo la vigilancia y tutoría de un maestro que lo preparaba en temáticas que se relacionaban con la retórica, la cívica, la música y las artes. Más adelante fueron incluyendo conocimientos de aritmética, cívica y geografía.

Ya hacia el siglo XIX aparecieron en Europa cuatro modelos básicos de estructura universitaria, que han sido punto de referencia para la organización de los sistemas de educación superior en el mundo; ejemplo el napoleónico, cuyo objetivo era utilizar la universidad como un instrumento para el avance y desarrollo de la sociedad. En tal sentido, mantenía un estricto control de la educación a través del financiamiento y el nombramiento de profesores; buscaba además que los recursos financieros se distribuyeran equitativamente en todo el territorio. Este modelo ha sido utilizado en diferentes países de América Latina, entre ellos Colombia.

Los otros modelos son el de Oxford, llamado “sistema universitario residencial”. El modelo alemán de Humbolt, que privilegia la investigación y la ciencia, y el norteamericano, que toma aspectos de los otros tres y crea su propio modelo particular.

La historia de la educación superior, es decir de la universidad a lo largo de los siglos, muestra la evolución del pensamiento del mundo occidental con el desarrollo intelectual de grandes hombres que con sus teorías sobre diferentes temáticas, sus descubrimientos y acciones creativas, han sido gestores de los cambios de costumbres, de nuevas formas de pensar frente a la forma de manejar el mundo y la vida individual. Adicionalmente, la universidad, al hacerse accesible a todas las capas sociales, ha posibilitado un cambio cultural que contribuye, aunque en forma lenta, a hacer sociedades más igualitarias.

En Europa las universidades se fueron gestando al abrigo de inconformidades y rebeldías de grupos minoritarios, desfavorecidos, que resentían el despotismo de una élite que ostentaba el poder, caso por ejemplo el de la Enciclopedia francesa liderada por Denis Diderot, y en cuya realización colaboró el filósofo J.J. Rousseau.

En América, el asunto fue diferente: Nació de un acto de decisión de la autoridad”, “La primera Universidad se estableció en la ciudad de Santo Domingo en la isla La Española, (1.538) le siguen en antigüedad, la Real y Pontificia Universidad de San Marcos en Lima y la Real Pontificia Universidad de México (Bruner, J., op. Cit.).

A pesar de las fuertes críticas de muchos educadores, incluso del mismo López Segre, (2006), quienes tildan a la universidad de ser excluyente, lo cual puede haberse dado en sus comienzos, lo cual también se puede apreciar en el actual sistema de universidad privada, de todos modos, se considera la universidad, como un elemento de desarrollo, estructurada para actuar bajo principios de equidad auspiciadora y facilitadora de espacios en donde los estudiantes concretan muchos de los elementos relacionados con el alcance de sus sueños y la consolidación de muchos elementos vitales incluidos en sus proyectos de vida.

Educación universitaria

Por otra parte la educación universitaria es un proceso en el transcurso de la preparación académica de los jóvenes, que se inicia una vez terminados los estudios secundarios o básicos. La educación superior universitaria, si se tiene en cuenta lo que se observa en Colombia y en general en el mundo occidental, está estructurada para equiparar al joven con los conocimientos necesarios en la carrera particular que elija, con el fin de que pueda desempeñarse de manera eficiente en el campo laboral, atendiendo las funciones técnicas de su profesión. Adicionalmente,

capacita al joven en el área de su desarrollo personal para que se convierta en un elemento que contribuya al crecimiento progresivo y fortalecimiento del tejido social, lo cual, en Colombia, está reglamentado en la Ley 30 de 1992 (como se cita en Caro, 1993).

Se puede percibir un vínculo bien estrecho entre las aspiraciones sociales y las oportunidades educacionales (Portuondo Montes de Oca y Cadet Ochoa, 2008), estas aspiraciones se proyectan hacia la obtención de una mejor calidad de vida en términos de acceso, más fácil, a la posesión de bienes y circunstancias que le posibiliten un mayor confort y comodidad, lo cual podrá lograr si posee educación académica de nivel superior, puesto que en este caso, el joven estará en el grupo de los elegibles para cargos laborales que le permitan una mayor estabilidad económica; en este sentido, es *la Educación Superior* el instrumento que tiene la posibilidad de abrir las puertas del éxito y de la realización personal a los jóvenes, entendidos estos conceptos, no sólo dentro del marco de los conocimientos técnicos para la ejecución de las tareas, sino como la posibilidad de recibir una educación integral que tiene que ver con los valores, con las competencias sociales y con el apoyo necesario para desarrollar todo su potencial individual, lo cual está contemplado dentro de los propósitos que reglamentan la educación superior, por lo menos en Colombia (Caro, 1993).

De hecho, los anteriores parámetros fueron objeto de atención y cuidado por parte de los integrantes de la Conferencia Mundial de Educación Superior (2009), en la sede de la UNESCO en París. En este documento se dice al referirse a su responsabilidad social que “la educación superior tiene la responsabilidad social de incrementar nuestro entendimiento en distintas dimensiones como son los social, económico, científico y cultural”. Al referirnos a la UNESCO, vale la pena anotar que es una organización que siempre se ha preocupado por enviar mensajes claros a las instituciones educativas, en el sentido de que privilegien en sus currículos el desarrollo de los aspectos que busquen una mayor humanización en sus estudiantes. En su obra “Escenarios mundiales de la Educación Superior, Francisco López Segrera (2006), se refiere a lo que la UNESCO piensa que debería ser la educación superior:

La Educación Superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, una sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría.

La Educación Superior en América Latina ha tenido una serie de cambios a lo largo de la historia, las primeras instituciones importadas desde Europa por los conquistadores, se fueron adaptando paulatinamente al Nuevo Mundo (Bruner, 1990). Inicialmente, la idea de crear estos centros educativos, no tenía el propósito de extenderse a una gran población y la incipiente educación superior organizada para preparar sacerdotes y educadores, más bien con el fin de evangelizar y expandir el culto religioso, seguramente que no tenía la pretensión de convertirse en lo que es en la actualidad la moderna Educación Superior: un proyecto masivo al cual se trata de vincular al mayor número de ciudadanos que a través de su preparación en los centros de educación superior, tiene la responsabilidad de jalonar el progreso en sus respectivos países. Actualmente el nivel de educación superior en Latinoamérica cuenta con 14 millones de alumnos matriculados (Malo, 2006).

El tradicional modelo de centro educativo estructurado bajo parámetros autoritarios, regido por órdenes religiosas, en donde solamente se enseñaban tres o cuatro carreras, Bruner (1990) subsistió por varios siglos, sin mostrar mayor dinamismo; se mantuvieron las primeras universidades coloniales y se fundaron otras en las cuales como afirma Sarmiento, como se cita en Bruner (1990, p. 23) solo cambiaban de forma, pero “eran tan atrasadas y escolástica, tan rutineras como las españolas a las que no iban en zaga”.

El proyecto de educación superior enmarcado dentro de parámetros de igualdad, orientado a dar respuestas y soluciones, desde la ciencia, a las necesidades planteadas por las nuevas culturas urbanas que se iban estructurando dentro del ejercicio de la industria y del comercio tendiente, de la misma forma, a propender por una educación integral en la cual se tuvieran en cuenta los aspectos humanísticos, artísticos y morales, proyecto que hoy en día se ha ampliado y perfeccionado, tuvo sus primeros bosquejos, en los estatutos que redactó Andrés Bello para la creación de la Nueva Universidad de Chile en 1939, Bruner, (1990), este modelo fue el ejemplo para las nuevas universidades, como las que tenemos hoy en día. Este hecho y el Movimiento de Córdoba mediante el cual los estudiantes de esta Universidad se revelaron contra las prácticas escolásticas y autoritarias y que dio nacimiento a la “idea típicamente latinoamericana de *reforma universitaria*,” Mariátegui, como se cita en Bruner, 1990, son dos hitos que han marcado de manera substancial los cambios que se han venido dando desde entonces en las diferentes instituciones de educación superior en estos países, buscando, por un

lado, ostentar mayor poder y autonomía por parte de la comunidad educativa y por otro, tratando de ofrecer respuestas a las múltiples peticiones que le demanda la cambiante y dinámica sociedad latinoamericana a la *Educación Superior*.

Dos fenómenos particulares de corte social han presionado cambios en la estructuración de currículos y formas de impartir el conocimiento desde la *Educación Superior*, uno, Bruner (1990), el hecho de que cada vez un mayor número de personas de las clases media y emergentes han reconocido un mayor significado a la ostentación de un título universitario, por consiguiente se esfuerzan porque sus hijos participen de la *Educación Superior*, es así como las instituciones universitarias han tenido que prepararse para una educación masiva, con todas las implicaciones que ello exige. El otro fenómeno, se refiere a la forma como se ha vinculado la economía de los países a la *Educación Superior*, lo cual está muy claro en las palabras de Tunnerman (2003), “Sobre la *Educación Superior* recae preponderantemente la importante responsabilidad de producir y diseminar los conocimientos y las técnicas útiles al desarrollo económico”.

Las principales reformas buscando adaptar los programas de *Educación Superior* para atender de manera efectiva aspectos de la modernidad tales como la masificación de la población estudiantil, la necesidad de impulsar la investigación, de preparar jóvenes para que ingresen al mercado laboral a través de las industrias y las empresas comerciales y se hagan cargo del desarrollo económico del país, se dieron durante el período comprendido entre 1950 y 1975, Bruner (1990). Se incrementó el número de docentes, se dio especial importancia a la investigación en los diferentes campos de la ciencia, a la vez, se reestructuró la forma de manejo de las instituciones universitarias, sin embargo todos estos esfuerzos pronto se tornaron insuficientes y hace su aparición un nuevo reto: El concepto de *globalización*, la vida social, política económica, cultural de países, ciudades y provincias comienza a entretorse, a moverse dentro de una constante interdependencia, a auscultarse e invadirse a través de eficientes redes de información y entonces comienzan a parecer añejas e inservibles las antiguas didácticas pedagógicas, es necesario nuevos sistemas de educación y como anota Gimeno Sacristán (2005), “La educación se ve obligada a replantear sus metas y a revisar sus contenidos”. Frente a un mundo en donde nada nos es ajeno se hace indispensable preparar a la juventud en el aspecto intelectual, para que pueda navegar sin dificultades en un mundo de competencia y en el aspecto

personal, para que pueda asimilar de manera creativa el impacto del fogueo permanente de nuevas culturas.

El concepto de *globalización* tipifica un “modus operandi” de la civilización que hizo su aparición en las dos últimas décadas del siglo XX, Gimeno Sacristán (2005) y que ha dado comienzo a lo que se denomina la segunda modernidad, que también podemos mencionar como la sociedad de la información, estos conceptos y todas las implicaciones que traen consigo han presionado a la *Educación Superior* a realizar permanentes reformas con el fin de adaptarse y responder a las demandas que se le hacen para impartir los conocimientos pertinentes que ofrezcan a los jóvenes la posibilidad de mantenerse en un nivel competitivo en el mercado laboral. Puesto que “el conocimiento es considerado como uno de los principales motores del actual desarrollo económico”, Tunnerman (2003), y por consiguiente las instituciones de Educación Superior tienen la responsabilidad de crear espacios y forma de impartir los saberes que procuren desarrollar en los jóvenes destrezas que les permitan “crear oportunidades de crecimiento y riqueza material”.

A pesar de que el tema de la *Educación Superior*, ha sido de constante interés por parte de los diferentes estamentos de la sociedad latinoamericana y que se han hecho avances, como bien se reconocen por parte las comunidades internacionales, Malo (2006), se hacen algunos cuestionamientos referente a una cierta resistencia al cambio que se observa, entre otras cosas, en una marcada tendencia a obviar las facilidades que pueden aportar las TIC y a continuar haciendo énfasis en clases presenciales, el uso de apuntes, de temas en los cuales se hace necesaria la memorización y seguramente una excesiva presencia del docente en el aula. Sin embargo, en concordancia con el pensamiento de Gimeno Sacristán (2005), que “educar es algo más que informar” (p. 42), valdría la pena repensar si esto que se denomina resistencia al cambio, puede tener connotaciones que están más bien relacionadas con la preocupación por parte de los educadores latinoamericanos de colocar en el mismo nivel de importancia la transmisión de información y canalización de conocimientos técnicos para la sociedad de mercados y el progreso material y la formación integral en los temas axiológicos orientados hacia la clase de ciudadano que se desea para el futuro, lo cual es también una preocupación clara de la UNESCO en la declaración mundial de 1998 (Tunnerman, 2003).

La descripción y análisis del proceso implicado en la reforma de la Educación Superior en Colombia que se reglamentó a través de la Ley 30 de 1992, es esbozado en el texto de Caro (1993) *Autonomía y Calidad. Ejes de la Reforma de la Educación Superior en Colombia*. El texto ofrece una información amplia acerca de los principios, los objetivos, los alcances, la cobertura, los regímenes que pautan las acciones de las instituciones de educación superior. A través de su revisión se observa que la educación superior en Colombia, en el momento presente, es un servicio público, reglamentado por el estado, orientado, por consiguiente a fortalecer su función social, uno de cuyos propósitos es el de proteger el desarrollo y formación integral del individuo. Entre sus principios orientadores podemos mencionar: “el desarrollo de las potencialidades del ser humano de manera integral y del espíritu reflexivo para el logro de la autonomía personal en el marco de la libertad de pensamiento”. Igualmente, los objetivos de este nivel de educación se expresan así:” formar integralmente a los colombianos; producir, transmitir y utilizar el conocimiento en la solución de las necesidades del país; promover la consolidación de comunidades académicas; prestar a la comunidad un servicio de calidad; promover el desarrollo, la integración regional y unidad nacional; contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden; y fomentar la educación y la cultura ecológica”. Es posible que en el cumplimiento práctico de los buenos propósitos que contempla la ley, existan fallas, interpretaciones equivocadas y desvíos en su aplicación, por otra parte, eventualmente, pueden faltar recursos económicos y personales para hacer realidad estas laudables y progresistas intenciones; sin embargo es alentador saber que el estado tiene una preocupación genuina por hacer de la educación superior la punta de lanza que lo conduzca a preparar ciudadanos que posibiliten un mejor futuro, de mayor desarrollo y mejor calidad de vida para nuestro país.

La reforma educativa, plasmada en la Ley 30 se hizo necesaria para dar respuesta a las necesidades de modernización del Estado; varios países de América Latina comprendieron que deberían iniciar un cambio en la educación con miras a interactuar con mayor eficiencia frente a los mercados internacionales; por otra parte, a partir de la década de los ochenta, también se encontró que era imprescindible “generar accesos más democráticos a los nuevos paradigmas del saber” (Lucio R. y Serrano M., 1992). En nuestro país, el producto de esta reforma fue la Ley 30 de 1992 que enmarca, dentro de sus 144 artículos, todos los aspectos relacionados tanto con la transmisión del conocimiento en aras de construir conciencia ciudadana, con un nivel de humanidad cada vez más evolucionado para trabajar por un lugar más equitativo y justo; como la

forma en que deben funcionar las instituciones que deben impartir este conocimiento. Esta Ley a la vez que normatiza, da autonomía, para que las instituciones desarrollen su Proyecto Institucional “PEI” con libertad.

El estudiante universitario: Caracterización y estudio de las necesidades del joven universitario

Especificando más la temática y haciendo una revisión sobre el estudiante universitario actual se encuentra que definir al estudiante universitario es encontrar un *plus* en los niveles educativos, pero, más allá de representar un individuo que vive su proceso de juventud en un ámbito académico superior, es importante observar en el estudiante universitario un ciudadano que tiene en sus estimaciones las más altas perspectivas, lo cual determina de alguna manera sus “marcos referenciales”, sus objetivos y su proyecto de vida. De hecho, el estudiante universitario es aquel individuo que relega aspectos de la vida común y rutinaria de las sociedades, como son los factores de la inserción prematura a la vida laboral y reproductiva, a una etapa posterior a su desarrollo académico y profesional, lo cual posterga ciertas experiencias vitales, a la vez que les permite aspirar a un desarrollo personal con satisfacciones a largo plazo.

La investigación académica y la integración de saberes interinstitucionales en Colombia no han escapado de la necesidad de involucrar investigaciones que lleven a una caracterización del estudiante universitario. En esta perspectiva, se encuentra como una fuente de primordial importancia, las investigaciones y publicaciones de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), organización que junto con el Consejo Nacional de Rectores, desde la década de los 80 viene adelantando investigaciones interdisciplinarias acerca del estudiante universitario en Colombia. En el 2000, ASCUN publicó su obra “Caracterización del estudiante universitario de Santa Fe de Bogotá”, con el fin de ofrecer a la comunidad académica nacional, lineamientos que permitan adoptar medidas efectivas y pertinentes que permitan mejorar la calidad de vida del estudiante universitario.

Es así como esta obra recoge las pertinencias que han surgido de las inquietudes de los sectores académicos en lo referente al manejo del capital humano estudiantil: “En los últimos meses se han concretado esfuerzos para determinar el perfil de sus estudiantes, y algunas han

incorporado sus logros a su sistema interno de información, permitiéndoles tener con un carácter permanente, una información pertinente sobre su población estudiantil” (Ascun, 2000, p. 3).

En esta investigación se han tenido en cuenta aspectos tales como su vida familiar, la percepción que tiene respecto a la relación con sus profesores, su responsabilidad frente al manejo del medio ambiente, de su vida afectiva y sexual. Llama la atención que ante la pregunta sobre la razón que tienen para seguir estudios superiores, un 83% de esta población responde que lo hace por alcanzar un mayor crecimiento personal, en este sentido, sería valioso que tuvieran la posibilidad de tener mayor información acerca de sus talentos particulares, lo cual se relaciona con descubrir aptitudes naturales y crear espacios que posibiliten su desarrollo, pues, generalmente, las personas dedican su vida a labores y actividades que tal vez les parecen interesantes pero que no están en línea con sus verdaderos talentos (Vergara J. A. 2009) , por consiguiente no sienten la pasión necesaria que les conduciría a una mejor utilización de su potencial con el consecuente resultado de lograr más plenitud, a nivel personal y dar un aporte mas significativo a la sociedad.

Ahora bien, siguiendo la línea de argumentación desde la cual la presente propuesta de investigación, busca fomentar una cultura universitaria que tenga en cuenta la dimensión cognitiva de los estudiantes, pero ligada ésta con sus espacios e inquietudes vitales, es importante recalcar como lo hace Pezzano (2006, p. 21), que “existe una gran preocupación por el tema de la “deserción universitaria” ya que este no es sólo un tema de acceso sino que exige el desarrollo de programas efectivos e integrales”. Lo anterior significa que es importante tener en cuenta el desarrollo integral de los estudiantes, crear espacios de reflexión para facilitarles la toma de decisión frente a aspectos tan importantes como la carrera a seguir, lo cual bien podría trabajarse — como lo afirma Pezzano—, desde el área de Bienestar Social de las distintas universidades. Lo anterior se puede resumir desde el panorama político bajo el presupuesto de que:

El gobierno de Colombia, en su interés por apoyar los procesos de desarrollo de los jóvenes, ha definido un Marco Nacional de la Juventud, a partir de la Ley 375 del 4 de julio de 1997 y una Política Nacional de Juventud, la cual busca propiciar la expansión de las capacidades de los jóvenes y de las oportunidades para su desarrollo. Así mismo, la Constitución de 1991 reconoció a los jóvenes como sujetos de derecho (p. 22).

Con el fin de conocer las dimensiones sobre las cuales se ha basado la caracterización del estudiante universitario en la región Caribe y Bogotá, es importante conocer las cifras (a la vez basadas en los datos ofrecidos por ASCUN, 2000, p. 44), que desde los aspectos que interesan a este anteproyecto, permiten identificar aquellos aspectos más relevantes a tener en cuenta en los procesos de trabajo con estudiantes universitarios. Por ejemplo, las cifras ofrecidas por medio de encuestas, muestran que:

Se aprecia un importante porcentaje que asume con responsabilidad su sexualidad pero evidentemente nuestros jóvenes están iniciando su vida de pareja a temprana edad. Por lo tanto la educación en Salud Sexual y Reproductiva y en Derechos Sexuales debe realizarse en forma permanente.

- El consumo de sustancias como la cafeína en el 36% de los estudiantes; el alcohol, en un 27%; el tabaco, en un 22%.
- La percepción de ser una persona alegre en el 55% de los estudiantes; de ser una persona tímida en un 13% y extrovertida en un 13%.
- Las reacciones ansiosas ante los problemas en el 36% de los estudiantes; depresivas en el 15% y coléricas en el 7%. Este es un dato que sugiere la realización de programas que estimulen el desarrollo sano de la dimensión psico - afectiva de los estudiantes.
- Las dificultades en el sueño en el 44% de los estudiantes.

De esta manera, se encuentra que cuando se establece una caracterización del estudiante universitario, no solamente han de ser tenidos en cuenta sus capacidades cognitivas, sino que en el desarrollo de su inteligencia también intervienen factores externos e internos que no dependen de procesos académicos regulares y no especializados. De ahí la importancia de que se dé una relevancia sustancial al desarrollo efectivo y enfático de sus capacidades y talentos. Sin embargo, por ahora, baste ofrecer en primera medida una caracterización desde la dimensión humana relacionada con la cognición.

Por ejemplo, en el estudio de referencia, se llama dimensiones axiológicas a aquellos aspectos a evaluar de los estudiantes universitarios, y que aquí se han enunciado, siguiendo a Taylor (1994), como “marcos referenciales”. En este sentido, se encuentra que hay factores que a

veces la racionalidad propia de los programas académicos no tiene en cuenta, pero que pueden ser importantes a la hora de definir el sentido de sus vidas, como lo es el aspecto religioso para ciertos estudiantes universitarios; al respecto Pezzano (2006) reporta que:

- El 69% de los estudiantes profesa alguna religión, siendo la católica la más significativa en frecuencia (72%), seguida por la Cristiana/Evangélica, profesada por el 18% de los estudiantes.
- El 58% expresó conocer las prácticas para enriquecer su vida espiritual e incluyen la oración en un 25%, la práctica del Yoga en un 15%, la meditación en un 12% y la comunicación con Dios en un 10%.
- El 65% aprueba el servicio de orientación espiritual al interior de la universidad y el 39%, aprueba el servicio de orientación religiosa (p. 48).

Teniendo en cuenta esta característica, se recomienda incluir, optativamente, este aspecto dentro de los programas, proyectos y actividades de Bienestar Universitario.

Ahora bien, el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes universitarios, según evidencian los estudios, requiere no sólo del ejercicio académico, sino que implica la acción que éstos emprenden para llenar su tiempo libre, tanto en el pregrado, como en una posible situación de desempleo, y esto hace parte de alguna manera de la búsqueda de su proyecto vital. Por ejemplo:

Se ha encontrado que los egresados y estudiantes capacitados hasta el momento, han fortalecido su formación integral y participan de manera decisiva en organizaciones y grupos estudiantiles al interior de la universidad y fuera de ella. Algunos de estos estudiantes se han vinculado voluntariamente a proyectos de desarrollo social y comunitario y otros se han vinculado a grupos activos en su comunidad e incluso hay quienes incursionan en grupos políticos (Pezzano, 2006, p. 51).

De igual forma, y teniendo en cuenta la respuesta efectiva que por medio de encuestas, los estudiantes universitarios han reportado respecto de los aportes positivos que sus programas académicos han realizado en sus proyectos de vida, se obtiene el resultado de que "{...}" en la medida en que se crean estos espacios de formación, los jóvenes universitarios están en capacidad

de comprometerse y de participar activamente en procesos de transformación y mejoramiento social” (p.54).

Por otra parte, uno de los factores de riesgo que conlleva no tener en cuenta estas recomendaciones en el trabajo con estudiantes universitarios, es la de no promover suficientes herramientas preventivas de los problemas asociados a los jóvenes, y que en el ámbito universitario se resumen, entre otros, en “desorientación vocacional; dificultades asociadas al estado de ánimo, al proceso de toma de decisiones y a crisis asociadas a la etapa evolutiva” (p.54). Lo anterior ilustra de alguna manera que la no aplicación de herramientas que impliquen la dimensión humana del estudiante universitario, puede redundar en pérdida de la motivación y el horizonte vital asociado a su estudio.

Es por esto que, finalmente, se hacen recomendaciones tales como que parte de la caracterización de los estudiantes universitarios, sirva de modelo para una “prevención integral” de los factores de riesgo que pueden conllevar, o a un déficit en el nivel académico (frustración y otros), como a una desorientación de su vocación y de sus mismas capacidades, tal como se afirma que:

Las acciones de prevención deben ser integrales y, por lo tanto, deben contribuir a crear condiciones sociales, a partir de un sistema educativo, que reafirme conductas, fomente la formación de actitudes, reafirme valores éticos y el desarrollo de habilidades y competencias destinadas al mejoramiento de la calidad de vida de los jóvenes.

De esta forma, no sólo se pretende prevenir la presentación de problemáticas sino fortalecer al ser humano, principal promotor del desarrollo social (p. 70).

El conocimiento de algunas de las características que definen el perfil del estudiante universitario debe apuntar a que, a la vez que se crean programas que permiten dar una respuesta adecuada a sus necesidades, estimulen en el mismo estudiante el propósito de hacer un Proyecto de Vida coherente que le permita cumplir sus metas desde parámetros más ajustados a su realidad.

Proyecto de vida

Un Proyecto de Vida está enmarcado dentro de “la posibilidad de anticipar una situación”, desde preguntas tales como: “yo quisiera ser... o yo quisiera hacer...” (Casullo, Cayssials, Fernández Liporace, Wasser de Diuk, Arce Michael y Álvarez, 1994). Se refiere a la definición y organización de los objetivos que una persona quiere lograr a lo largo de su vida. Tales objetivos deben incluir sus aspectos personales, familiares, académicos, profesionales, laborales, etc. En primer lugar debe partir del conocimiento del propio sujeto: sus creencias, actitudes, intereses, aptitudes recursos económicos, Erikson, (1979), citado por Casullo et ál (1994), incluye el temperamento y los talentos.

El Proyecto de vida puede comenzarse estableciendo una misión personal, tal como lo hacen las empresas. ¿Por qué no? Si al fin y al cabo, haciendo un paralelo con la concepción del mundo moderno, la vida de cada ser humano, es la empresa de cada quien con sus diferentes departamentos de salud: física y mental; relaciones, producción, desarrollo personal (Carter y Lyman, 1997, p. 56). En este sentido a modo de ejemplo de la forma como se debe plantear una misión personal para enmarcar el Proyecto de Vida. Estos autores citan la misión personal de Charles Crawford: “Emplear mis talentos y habilidades para ayudar a las personas de todas las edades, grados académicos, antecedentes y niveles económicos a lograr su potencial humano mediante el desarrollo total de su mente y sus talentos. Equilibrar el trabajo con las personas en mi vida, comprendiendo que mi familia y mis amigos tienen prioridad sobre todo lo demás”

Pueden plantearse objetivos a corto, mediano y largo plazo, teniendo en cuenta prioridades, incluyendo tareas específicas que vayan dinamizando el proceso; con monitoreos personales permanentes para hacer un seguimiento a su cumplimiento (Casares y Siliceo, 2001, p. 109).

Realizar un Proyecto de vida es todo un ejercicio que requiere paciencia, persistencia y disciplina, se debe tener en cuenta todos los aspectos de la vida de una forma minuciosa, siendo siempre coherente con los propios recursos, personales, del entorno cercano y lejano; con el tiempo, con la posibilidad de su cumplimiento para evitar frustraciones. A cambio del esfuerzo se alcanzará una mejor optimización de su potencial, se podrán identificar con mayor facilidad sus talentos para hacer un mejor uso de ellos y, por ende, se podrá llegar a ser una persona que se

“auto-realiza”. Es decir que logra ser “plenamente humana”, Maslow, A. citado por Powell, J. (1987). A su vez, Casares y Silíceo (2001), afirman que: “Cada hora que se use en una planeación, ahorra de tres a cuatro en la ejecución y ocasiona el logro de mejores resultados”

Meza (2001) hace una amplia descripción acerca de lo que es un Proyecto de Vida, citándolo como “el núcleo” a partir del cual el individuo estructura y planifica todas las acciones que le permitirán hacer un uso racional de su tiempo de vida, dándole un sentido, respondiendo de una manera sencilla a la pregunta filosófica del por qué y el para qué de la existencia humana. Meza (2001) también enmarca el Proyecto de Vida con los valores de cada individuo, insistiendo en que debe utilizarlos como el sutil y a la vez firme entramado que debe dar cuerpo a los propósitos hacia los cuales deberán dirigirse las acciones. Estos propósitos según Meza (2001), deben centrarse en tres aspectos: en el “presente” orientando la atención hacia el patrimonio personal en cuanto a características de personalidad y posibilidades; aquí bien cabría añadir, orientándolo hacia la identificación de los propios talentos. En segundo lugar, un propósito hacia el futuro, o sea, el qué hacer con ese patrimonio personal, cómo proyectarlo de forma eficiente a lo largo de la vida y por último un propósito de identidad, se refiere aquí a la coherencia entre “el yo real” lo que soy, lo que tengo, visto desde un plano práctico y el “yo ideal”, aquello que hipotéticamente quisiera ser, buscando acercar estos dos conceptos o estas dos percepciones, al punto de que la vida sea guiada bajo los parámetros de un mayor “sentido de realidad” (Fenichel, 1966).

Meza (2001) expresa que un Proyecto de Vida debe abarcar los diferentes campos de la vida, tales como el profesional; político o de servicio a la comunidad; afectivo y trascendente. Esta forma de organización vital facilita el cumplimiento de metas en cada una de las áreas al posibilitar el acceso de la conciencia al potencial individual en áreas específicas del quehacer humano. Parece obvio insistir en que si al elaborar un Proyecto de Vida, se incluyen dentro de él, la identificación y el desarrollo de los talentos, podríamos decir aquí, habilidades o en un término un poco eufemístico, inclinaciones particulares hacia una acción positiva que genere un mayor crecimiento global del potencial humano, pues se estaría haciendo un buen aporte con la presente investigación, al estimular y orientar la atención del estudiante universitario hacia una mejor utilización de sus recursos personales.

Es conclusión realizar un Proyecto de Vida es una forma de organización personal que permite el aprovechamiento del potencial de cada ser humano, y da a la persona la posibilidad de abordar de forma eficiente las oportunidades que la vida le brinda. Por otra parte, según se define desde la teología, “el proyecto de vida es un pretexto para mirar la vida en profundidad y de manera holística” (Meza y Arango, 2003).

Es una forma de abordar la vida desde un punto de vista práctico, haciendo un uso consciente de los recursos personales, articulándolos con las posibilidades que le ofrece el ambiente dentro del cual se mueve, evitando dejar las acciones al azar, disminuyendo la sensación de falta de sentido y vacío existencial que frecuentemente agobia a los jóvenes y que los puede llevar a tomar decisiones desafortunadas, como lo expresan García-Alandete, Gallego-Pérez y Pérez-Delgado (2009) en su investigación sobre Sentido de Vida y desesperanza.

El talento: Características teóricas desde la historia, la psicología y la educación

Dada la temática central de la presente investigación a continuación se presenta una revisión relacionada con el concepto de talento, abordándolo desde la caracterización teórica, desde la perspectiva histórica, psicológica y educativa.

A continuación se incluirán algunas definiciones de la palabra talento, encontradas en diferentes medios de expresión hablada o escrita. Del latín *talentum*, moneda de los griegos, representaba una cantidad de oro o plata. (Acebo García, S., & Vicien Mane, E. 2000).

También, desde la Biblia y su Parábola de los Talentos, vale la pena aquí mencionar de una manera resumida lo que tiene que ver con nuestro tema en particular: antes de viajar a lejanas tierras, un amo llamó a tres de sus siervos y les repartió unas monedas de oro, llamadas talentos. Al primero le dio 3 talentos, al segundo dos y al tercero una; los dos primeros, multiplicaron sus talentos haciendo buenos negocios que les procuraron altos rendimientos; el tercero escondió su talento, pues —según dice la Biblia— asumió que su amo era rígido y severo y tuvo miedo de perder el dinero. A su regreso, el Amo, premió a los dos primeros siervos, y castigó al tercero. Este breve resumen, para dar cuenta de la importancia del Tema sobre los talentos y su origen antiguo en la literatura relacionada con los textos sagrados (González P. s.f.).

Otras definiciones del diccionario son: aptitud natural para hacer alguna cosa, capacidad para el desempeño en una ocupación, valor que es otorgado a la inteligencia, potencial de acción del ser humano que puede hacerse evidente en momentos de “experiencias límites”, potencial cuyo desarrollo permite a la persona desempeños excelentes en una determinada área, cualquier patrón recurrente de pensamiento, sentimiento o comportamiento que se puede aplicar productivamente. Buckingham (2001)

Hacer referencia al talento desde la psicología no es posible si se desvincula este concepto al término *inteligencia*, pues son dos aspectos del ser humano que tienden a tensionarse de tal manera que, por momentos, sus significados parecen uno solo. En muchos textos se encuentra que “la noción de talento está vinculada a la aptitud o inteligencia”, y que talento e inteligencia son sinónimos (Kaplan, 2008). Por tal motivo, a lo largo de la presente propuesta de investigación, se tratará de ir haciendo claridad al respecto.

Para iniciar, pues, hablando de las vicisitudes del término *inteligencia* en el campo de la psicología, desde el siglo XIX hasta nuestros días, es imprescindible hacer mención a Sir Francis Galton, (1884), citado por Anastasi, (1998), y también por Casullo et ál. (1994); biólogo inglés, quien a partir de sus estudios sobre la genética y la herencia (de donde se desprendieron los análisis sobre las diferencias individuales), vinculó el concepto de inteligencia a la psicología, propiciando así la idea de medir la inteligencia a partir de tests mentales.

En el siglo XIX, “Darwin, Spencer y Galton introdujeron en la psicología los principios biológicos de la evolución y la adaptación” Wolman, (1965) pág. 25; Spencer decía que “la evolución es un cambio desde una homogeneidad indefinida, coherente, hasta una heterogeneidad definida coherente a través de continuas integraciones y diferenciaciones”, lo cual se da mediante “un proceso de adaptación a las condiciones externas”. Afirmaban estos investigadores que a medida en que las especies avanzaban en el camino de la evolución, sus respuestas eran más elaboradas. Galton, (1889), citado por Wolman (1965), por su parte, comenzó a realizar investigaciones para llegar a la conclusión de que la inteligencia era un asunto hereditario y publicó sus estudios sobre *el genio hereditario*

Galton (1869), citado por Wolman (1965), se propuso probar su hipótesis de que la inteligencia era dada a través de la herencia; para ello estudió un grupo de personas con

determinados atributos y pertenecientes a determinadas familias. A su vez solicitó a Pearson, matemático muy famoso en su época (padre de la estadística), que sometiera los datos obtenidos a tratamiento estadístico para probar sus hipótesis. Estos estudios dieron pie para que la psicología se interesara por el tema de la medición de la inteligencia.

Cuando los estamentos de instrucción pública de París necesitaron idear parámetros para determinar la capacidad de aprendizaje de niños subnormales, contrataron a Binet y sus colaboradores, Casullo et ál. (1994), quienes por mucho tiempo habían estado realizando investigaciones en sus laboratorios para medir la inteligencia. Este investigador creó la primera escala de inteligencia, que constaba de 30 problemas que contenían elementos de juicio, comprensión y razonamiento, elementos que Binet consideraba como los más indicativos de la inteligencia (Anastasi, 1998, p. 10).

El tema revestía mucho interés para los científicos, pues se suponía que la inteligencia —entendida como una capacidad superior para resolver problemas o para adaptarse al medio o para encontrar soluciones creativas— estaba relacionada con un mejor desempeño en la vida y por ende, con ser una persona exitosa.

La posición adoptada por estos investigadores en los siglos XIX y XX, creó una fuerte tensión, pues era una visión muy elitista que, entre otras cosas, limitaba la labor de la educación, ya que descartaba la importancia del medio ambiente. Por otra parte, dio pie a que se diera una interpretación equivocada del concepto de inteligencia, promoviendo la discriminación y la deshumanización, ya que entonces existiría una raza superior, llamada a propender por el desarrollo de las culturas y grupos de personas que no habían sido favorecidos por la naturaleza con dotes intelectuales apropiadas, y que estarían en una escala inferior, pensamiento que trajo consecuencias dolorosas para muchos pueblos.

La idea de genio, asociada también a talento, fue expresada así por William Graham Sumner, en el sentido de que si el gobierno no interfiriera en la política social de *laissez faire*, surgiría una clase de genios en la cima del sistema de estratificación social, seguido de una clase de talentos... la mayor parte del resto de la sociedad, caería en la clase de los mediocres. Quien así hablaba era el fundador de la actual American Sociological Association, y por algún tiempo su presidente (Arne, 1992).

La relación de la manifestación del talento con la neurobiología ha sido explicada por Coyle, D. (2009) quien se dio a la tarea de encontrar explicación de por qué una persona podía en un momento dado mostrar una especial excelencia al realizar una determinada acción, ya fuera en el campo de la música, los deportes, la literatura; qué era lo que hacía que algunas personas desarrollarán y manifestaran sus talentos. Para ello visitó los denominados semilleros de talentos, entrevistó a algunos científicos en el campo de la neurobiología y realizó una exploración sobre el tema a lo largo de 6 años. Al hacer un seguimiento a los hallazgos de este autor es posible determinar, que desde un punto de vista biológico, el talento se identifica con las capas de mielina que cubren las fibras nerviosas encargadas de conducir los impulsos generados por cada movimiento o pensamiento; este proceso se explica, por el hecho de que una práctica intensa en cualquier actividad permite que aumente la capa de mielina que cubre los circuitos nerviosos, aislándolos, protegiéndolos, lo cual potencia su actividad incrementando la velocidad de los impulsos nerviosos, Bartzokis, G. citado por Coyle (2009), afirma que “la mielina es la clave para hablar, leer y desarrollar las habilidades del aprendizaje”. Igualmente, Fields, D. pp 47, citado también por Coyle, dice “las señales tienen que viajar a la velocidad adecuada y llegar en el momento preciso y la mielinización es la forma que tiene el cerebro de controlar esta velocidad”. Es así como, según estos autores una práctica persistente, - lo cual va engrosando la capa de mielina -, en un aprendizaje que se desee perfeccionar, insistiendo y corrigiendo cada vez que se comete un error, hace que paulatinamente aumente el nivel de aprendizaje, pasando a un nivel inconsciente y manifestándose, aparentemente de forma espontánea, en ejecuciones muy cercanas a la perfección y percibidas por otras personas como genialidades o talentos.

Las exploraciones de Coyle, D. (2009) se orientan también a averiguar aspectos de personalidad tales como el compromiso, la energía, la pasión que se requieren para mantener la persistencia en la ejecución de una tarea durante el tiempo necesario para lograr el propósito que se busca y se pregunta: ¿cuál es el mecanismo o el proceso psicológico que se opera en una persona para que se estimule de esa forma la motivación?, McPherson, G. (1997), citado por Coyle (2009), pp.105, considera que es el compromiso a largo plazo combinado con práctica intensa; Bargh, J. también citado por Coyle (2009), dice que “perseguir una meta y tener una motivación; todo eso antecede a la conciencia ...nuestro cerebro siempre está buscando un indicio que le diga dónde gastar la energía en este momento”, éste Psicólogo ha realizado numerosas investigaciones utilizando sutiles indicios ambientales, tales como “palabras

evocadoras” con el fin de estimular la motivación, que apoya la persistencia y la disciplina necesarias para mantenerse repitiendo una acción el tiempo requerido para llevarla a la mayor perfección, aspecto que se relaciona directamente con la manifestación de un talento. De acuerdo a las indagaciones de Coyle (2009) y al seguimiento que realizó a deportistas, músicos, entrenadores la conclusión es que uno de los factores determinantes en la manifestación de un talento, es la práctica intensa.

Kaplan, C. V. (2008) aborda el análisis de los conceptos talento/inteligencia en relación con el pronóstico de éxito-fracaso de los alumnos; en su trabajo de investigación, dos de sus objetivos se plantean de la siguiente forma:” Conocer las representaciones subjetivas de los profesores sobre el talento y la inteligencia de los alumnos”, “Indagar las percepciones de los profesores sobre los límites y posibilidades de los alumnos basadas en la inteligencia y el talento y desde la perspectiva de su propia experiencia docente” pp.133. La autora indaga acerca de la importancia implicada en los calificativos con los cuales los docentes evalúan las capacidades mentales de sus alumnos, expresadas en palabras tales como “estúpido” “lerdo”, “talentoso”, “inteligente” de cuya connotación se apropia el alumno integrándola a su identidad personal, lo cual determina en principio su desempeño escolar y posteriormente su proyección exitosa frente a la vida, contribuyendo, además, a incrementar prácticas sociales excluyentes acordes con los planteamientos de los enfoques innatistas, naturalistas, neodarwinianos que interpretan el talento y la inteligencia como “don”, “predisposición”, “vocación innata”, Kaplan, C. V. (2008), pp.49 que han sido muy cuestionados por algunos educadores por no estar en línea con lo que, según ellos, debe ser el sentido universal e igualitario que la educación debe adoptar ante los educandos.

De la experiencia investigativa de Kaplan, (2008) en lo que se refiere a los talentos, se puede concluir que la percepción acerca de los talentos o dones como algo natural es una concepción muy arraigada en el imaginario de los profesores, de hecho al indagárseles respecto a la educación específica para los jóvenes llamados talentosos, mas de la mitad de los docentes incluyó en sus respuestas elementos que indicaban que consideraban el talento como un don, como algo natural: “...pienso que algunos se destacan inminentemente del resto, ahí es donde yo los encuadraría como niños talentosos..”, otras respuestas: “ don natural que puede estar en grados diferentes”; “posibilidad natural para aprender”; “un don con el que se nace”.pp. 220. Las controversias que suscita entre los educadores y teóricos de las ciencias sociales los temas de la

inteligencia y el talento ponen de manifiesto que es un campo de gran interés frente al cual todavía queda mucho por decir y por investigar.

Investigaciones actuales realizadas en el Colegio Merani de Bogotá, institución que se fundó con el propósito de proporcionar una escolaridad adecuada a estudiantes con alta capacidad intelectual, dan cuenta de que se debe dar un viraje completo frente a la idea de medir la inteligencia a través de tests psicológicos. Luego de haber realizado un seguimiento continuo a grupos de estudiantes de su plantel, calificados como superdotados por su elevado puntaje de CI, han cuestionado las conclusiones que se tenían al respecto, pues, por una parte, el CI alto, no necesariamente se relaciona con un buen rendimiento académico, ni con mayor madurez y equilibrio (como afirmaba Terman). En sus investigaciones publicadas en el libro “La inteligencia y el talento se desarrollan” De Zubiría et ál. (2009), afirman que la inteligencia no es hereditaria, que no es un factor constante en la vida. Además hacen una seria crítica a los tests de inteligencia, pues dicen que no es posible medir algo tan complejo como la inteligencia con un test de papel; que no es posible predecir el éxito o fracaso de una persona sólo por los resultados de una prueba que no mide sino una porción muy pequeña de lo que es la capacidad mental general del ser humano. Por otra parte, se tiene en cuenta que estas pruebas no incluyen la medición de procesos formulados en los últimos años como es el de la metacognición, aspecto estudiado por Flavel. Estos investigadores que pertenecen a la escuela cultural socialista de Vigotsky (1993) considera que en el desarrollo de la inteligencia y el talento tiene más importancia la interacción con el medio ambiente que el factor hereditario.

Desde la perspectiva de la actual propuesta de investigación, no se puede desestimar la importancia de las pruebas que miden la inteligencia. Por ejemplo, en el medio de la psicología clínica, es muy útil el uso de la escala Wais, creada por David Weschler en 1939, quien definía la inteligencia como “la capacidad global de actuar intencionalmente, de pensar racionalmente y de interactuar efectivamente con el ambiente”. Este test ha tenido numerosas adaptaciones a lo largo de los años, cada 10 años, además, se le hacen los ajustes necesarios para evitar el efecto Flynn. Es una prueba muy confiable, y permite apreciar el estado de los niveles cognitivos de un paciente, lo cual es de ayuda diagnóstica, cuando se va a iniciar un tratamiento psiquiátrico, Toro, J. y col. (1991) pp: 213. Naturalmente que son campos diferentes: la clínica y la educación, pero, aunque desde diferentes contextos, se está hablando del mismo ser humano.

Múltiples y variadas son las definiciones de inteligencia, pero en general, todas se refieren a la excelencia de los procesos intelectuales. En lo que respecta al talento, podríamos decir, que desde este contexto, sería una porción de esa excelencia conceptual focalizada en una actividad particular, cuyo desarrollo aporta a quien lo detecta oportunamente, beneficios para su vida práctica.

En el campo de la psicología educativa, los estudios relacionados con el talento, parcialmente, están enmarcados dentro del enfoque histórico-cultural. El primero de ellos, realizado en el Centro Universitario José Martí Pérez, Facultad de Humanidades, en Cuba, por (Pérez, D; González, D y Díaz. (2005). Y, bajo el título “El Talento: antecedentes, modelos, indicadores, condicionamientos, estrategias. La detección y estimulación del talento en estudiantes universitarios”. En este estudio, las investigadoras observan el talento como “una estructura integral, tomado en sus complejas interrelaciones con la realidad”. En el trabajo son los estudiantes universitarios con capacidades intelectuales superiores, se distingue la *superdotación*, que se concibe como desarrollo en una amplia gama de aptitudes, del talento que se refiere a una habilidad específica. Es interesante la forma como explican que el talento siempre va acompañado de la creatividad, la motivación y la inteligencia; igualmente en su desarrollo siempre se ha de contar la interacción con la familia, los amigos y el entorno.

Es posible crear mediaciones pertinentes para desarrollar los talentos, una vez se hayan identificado ciertas habilidades y competencias en los alumnos y este proceso está primordialmente bajo la responsabilidad de los docentes, esta perspectiva se mira teniendo en cuenta el concepto de Vigotsky (1993), de “zona de desarrollo próximo” (Como se cita en De la Peña, 2006).

Parece muy interesante y útil que los proyectos educativos tengan en cuenta crear programas estructurados específicamente para este tipo de estudiantes, puesto que ello puede permitir el desarrollo de investigadores que procuren soluciones efectivas para el crecimiento de sus respectivos países. Este fue el trabajo que se buscó realizar en la experiencia con el Colegio Merani de Bogotá, mencionado en párrafos anteriores; sin embargo, después de 10 años de trabajo en esta línea, se encontraron una serie de resultados que llevaron a las directivas del instituto a cambiar su política. Entre los problemas vale la pena mencionar el hecho de las dificultades en el área de la personalidad que presentaban estos estudiantes, con el hecho de

sentirse “genios”, es decir, superiores a la población en general. Igual problema surgía en los padres, que al sentirse padres de “genios”, interferían en el normal desarrollo de las capacidades de sus hijos en otras áreas.

En la actualidad, profesores del Instituto Merani trabajan con programas específicos para detectar y desarrollar los talentos de sus estudiantes en las áreas de la Literatura, las Matemáticas, la Ciencia y la Tecnología, pero en este momento no se trata de estudiantes calificados como superdotados intelectualmente, sino que son grupos de estudiantes de diferentes niveles de dotación intelectual .

Existe, por otra parte, un análisis interesante de lo que significa el talento, hurgando en su definición, tendiendo a verlo como algo que escapa a las definiciones actuales del diccionario de la misma Real Academia, así como de las corrientes que asimilan el talento con la inteligencia. En efecto (Pimentel, 2003: 25), esta obra titulada “el talento”, considera *a priori* que el análisis del talento no puede ser desligado del factor ambiental en el que se desarrolla la persona. A su vez, Pimentel (2003), afirma que “el talento no es una facultad simple, sino más bien un conjunto de ellas, algo así como una cesta de capacidades que son gestionadas talentosamente” (Ibíd.: 35). Esta conclusión, lleva a observar que así como el talento no es asimilable a la inteligencia, sino que representa un conjunto superior (54) (de cuyos elementos la inteligencia, como sagacidad para elegir, es uno de ellos) en donde la persona es consciente, y usa sus cualidades para alcanzar los fines deseados.

Desde el punto de vista de la filosofía, la palabra talento es analizada por el filósofo español Jaime Balmes, quien la relaciona inmediatamente con la elección de la profesión más adecuada para cada cual. En efecto, no considera —como erróneamente lo piensan otros—, que el hecho de tener una cualidad determinada, generaliza las capacidades de alguien. Con esto, Balmes (1968: 16) enfatiza que no es lo mismo el genio de Napoleón que el de Descartes, y que al comparar los talentos, resultarán unos eficaces e inteligentes en un área, pero torpes y hasta “vulgares” en otras.

Hay un punto muy importante en el cual Balmes indica la mejor manera de orientar la carrera que mejor se adapta a los talentos, y esta es una función similar a la de Dios, que distribuye “las facultades en diferentes grados”, y proporciona al hombre la capacidad de

discernir entre aquello que le agrada y le hará bien, y aquello que le desagrada y le hará mal (cf. *Ibíd.*: 17). En efecto, Balmes relaciona este aspecto con la importantísima labor de los maestros y los directores de los establecimientos de educación:

“Los padres, los directores de los establecimientos de educación y enseñanza, deben fijar mucho la atención en este punto para precaver la pérdida de un talento que, bien empleado, podría dar los más preciosos frutos, y evitar que no se le haga consumir en una tarea para la cual no ha nacido”

De esta manera, el texto de Balmes es muy ilustrativo y enriquecedor en cuanto a la función que dentro de los ámbitos educativos debe cumplir la detección, el manejo y el seguimiento de los talentos asociados a la elección de la profesión, ya que ello incrementaría los niveles de eficiencia, de avance y de satisfacción entre las instituciones y sus estudiantes universitarios.

También, desde la filosofía, Alexander Restrepo (2010: 8) realiza una investigación acerca de los factores intelectuales que determinan una iniciación filosófica, postulando que la elección de profesión y su consecuente éxito —citando ejemplos reconocidos de la filosofía como René Descartes y Martín Heidegger— son muestras de que un factor intelectual desarrollado con entusiasmo, motivación e interés, desde la juventud de algunos de los pensadores más importantes de la historia, son muestra de que fueron determinantes en la iniciación en su profesión y en la consecución de su proyecto vital:

“Al haber sido planteada esta monografía como una forma de ir hacia el origen de la filosofía desde los aspectos constitutivos que involucran la vocación del individuo llamado filósofo, es necesario que su filosofía {...} nos lleve a la necesidad de pensar el factor intelectual que dentro del proyecto de vida de dicho individuo, determinó su acceso a la filosofía. Esto no puede darse como mera acumulación de perspectivas históricas y anímicas, sino como una manera de buscar desde la academia, elementos de juicio que confronten la realidad actual de la opción por la profesión de filósofo. De igual forma, la valoración de estos conceptos, la visión en perspectiva de los mismos, y su resolución dentro de un trabajo de pregrado, debe ser tomada como una apertura hacia el ejercicio estricto del pensar filosófico, entendiendo que éste no es una adición más dentro de

nuestra realidad académica o histórica colombiana, sino que por el contrario, debe volver sobre sí mismo en busca de su lugar, su naturaleza, pero sobre todo, sus posibilidades”.

Restrepo, 2010

En cuanto al talento humano (entendido como “recurso humano”), en los años 90, una firma americana de consultores McKinsey & Co, dirigió un estudio para identificar posibles causas de éxito empresarial. Los resultados llevaron a los consultores a concluir que el recurso más valioso de una empresa era aquel constituido por grupos de “ejecutivos inteligentes y sofisticados, conocedores de la tecnología, sagaces, hábiles a la hora de actuar”. A partir de este estudio, se acuñó el título de Talento Humano a este aspecto de las relaciones laborales. Como se cita en Axelrod, Michaels, Handfield-Jones, 2003).

José Marín, psicólogo empresarial, materializa el concepto de talento por medio de los vectores, definiendo 4 tipos de vectores: 1) vector mental que se divide en proceso rápidos de precisión; 2) como esfuerzo, tenacidad y constancia; 3) motivación o interés por un trabajo o tarea, y 4) sintonizaciones con la cultura y valores de organización.

La presente propuesta de investigación pretende dejar constancia de que su interés por el talento, apunta más a encontrar que en cada ser humano existen uno o más talentos, independientemente de su CI medido por cualquier método. En esta dirección apunta la posición al respecto de Sir Ken Robinson (2009) conferencista inglés, asesor internacional sobre los temas educativos quien afirma que “todos tenemos talentos”, el caso es descubrirlos y hacer lo necesario para desarrollarlo; él se refiere a los talentos como los recursos personales con los que cada persona cuenta y los compara con los recursos naturales, afirmando que como estos, se encuentran también escondidos, por consiguiente se debe realizar el trabajo requerido para dar con ellos, pues “no suelen estar en la superficie, hay que sacarlos a la luz”.

La personalidad

Dada la importancia del concepto de personalidad en el contexto de la presente investigación, se procederá a hacer una revisión conceptual del término.

La palabra personalidad se deriva del griego *parsons* que significa máscara. El uso de esta palabra, refiriéndose a las características de un individuo, tiene su origen en la reflexión ética de Grecia, en donde se advirtió filosóficamente y literariamente la dualidad entre el “ser y el parecer”, y ya entonces se descubrió que actuar ante los demás nos da una mejor imagen ante nosotros mismos.

Lo ideal sería —como anota Sócrates reseñado por Platón— que “el camino más derecho y más corto para la gloria es intentar cada uno ser tal como desearía parecer”. Sin embargo, esto no es tan fácil, así que generalmente se proyecta una personalidad, es decir, actuamos con una máscara detrás de la cual se esconde nuestro verdadero ser.

En el diccionario Larousse (2.000), se define la *personalidad* como “individualidad consciente, conjunto de cualidades que constituyen el supuesto inteligente”.

No es fácil definir la personalidad, si tenemos en cuenta que su descripción se puede abordar desde diferentes puntos de vista metodológicos. Por ejemplo, Allport, G. (1937) hizo un amplio estudio sobre la *personalidad*, la define como una “organización dinámica en el interior del individuo de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característico”. Esta definición parece ser la más aceptada en los círculos académicos.

Las diferentes teorías psicológicas, definen el término personalidad de acuerdo a la posición metodológica desde la cual interpretan al ser humano. Así, desde la *psicología dinámica*, se diría que personalidad es el conjunto de motivaciones inconscientes que se manifiestan a través del *yo*, mientras que desde la mirada de los investigadores que se identifican con el Conductismo, éstos, estarían más de acuerdo con la siguiente definición “la personalidad es el producto final de nuestros sistemas de hábitos. Es la suma del “activo (actual y potencial) y del pasivo (actual y potencial) totales del individuo en el momento de la reacción” (Wolman, 1973. p.96)

En general, el estudio de la personalidad se ha abordado desde diferentes perspectivas que se pueden agrupar en cuatro corrientes:

Psicodinámicas: Interpretan el origen de la personalidad, basadas en motivos y conflictos inconscientes. Ven en el comportamiento el producto final de la dinámica psicológica que interactúa dentro del individuo, a menudo fuera de su consciencia. De ahí el origen de su palabra

psicodinámica, es decir, que estudia la energía psíquica y cómo se transforma y expresa en la conducta. Quien estructuró y desarrollo esta teoría fue el psicoanalista Sigmund Freud (1856-1939).

Humanista: Destacan el rol del crecimiento y el desarrollo del potencial en la formación de la personalidad. Esta teoría afirma que nos impulsa una motivación positiva y avanzamos hacia niveles superiores de funcionamiento; es decir, que la existencia humana no se reduce solamente a resolver conflictos latentes. Los humanistas enfatizan el potencial de crecimiento y cambio y el experimentar la vida en el presente. Se asume que todos somos responsables de nuestra vida y su desenlace. Plantean que en condiciones razonables, la persona se desarrollará en la dirección adecuada. El precursor de esta teoría fue Alfred Adler, y dos de sus más importantes exponentes son Abraham Maslow (1908-1970) y Carl Rogers (1902- 1987).

Teoría de los rasgos: Desde esta mirada se clasifica y describe la personalidad en rasgos; las personas se distinguen de acuerdo a determinados rasgos, por ejemplo, dependencia, ansiedad, agresividad, sociabilidad. Los rasgos de personalidad son dimensiones o características en que los individuos se distinguen con claridad. Según Allport (1897-1967), están codificados en el sistema nervioso como estructuras que guían una conducta uniforme en situaciones muy diversas, y cada persona posee un grupo específico de rasgos. El rasgo implica una configuración y regularidad de conducta a lo largo del tiempo y de las situaciones. Algunos rasgos pueden ser comunes a todos los individuos, y otros pueden ser exclusivos de un individuo. Ciertos rasgos pueden estar determinados por la herencia, otros por el ambiente. Algunos rasgos pueden estar relacionados con motivos que son los rasgos dinámicos, y otros guardan relación con la capacidad y el temperamento.

Cognoscitiva-social del aprendizaje: Desde este punto de vista se plantea que los orígenes de la personalidad están en la forma en que concebimos, operamos y respondemos al ambiente. De acuerdo con esta corriente, el ser humano organiza en forma interna sus expectativas y valores para dirigir su conducta. Este conjunto de normas personales es exclusivo de cada individuo, pues se origina en su historia. La conducta es el resultado de la interacción de cogniciones, del aprendizaje y de la experiencia.

Sin embargo y tal como lo afirma Allport (1985), el importante aporte sobre la personalidad desde la perspectiva psicológica, se presenta como “algo demasiado complejo para encasillarla en una envoltura conceptual rígida” (p. 8). En esta obra titulada “Desarrollo y cambio”, se presentan diferentes perspectivas panorámicas de la importancia y el papel de la psicología para analizar el tema de la individuación y la personalidad. Después de exponer las corrientes empiristas e idealistas representadas en John Locke y G.W. Leibniz, las cuales se debatían en la idea de una individuación y personalidad cognitiva que dependía, o bien de rasgos meramente empíricos, y otra de rasgos innatos, Allport parece llevar el análisis de la personalidad a la idea de que “la personalidad es menos un producto terminado que un proceso fluyente. Si bien tiene algunos rasgos estables, está al mismo tiempo sufriendo continuamente el cambio (p. 31).

De esta manera, la personalidad es un aspecto del hombre que a la vez que tiene serias implicaciones en rasgos comunes, generales e innatos, se va desarrollando con el medio, con la evolución y aquello que es más singular a determinado individuo.

Tests psicológicos para medir la inteligencia

A lo largo de la historia los expertos en la conducta se han interesado por evaluar diferentes aspectos del ser humano; de esta manera en primera instancia aparecen los autores interesados por evaluar la inteligencia del ser humano. Un test de inteligencia es una prueba para medir aptitudes, conocimientos y capacidades del ser humano, de lo cual se deduce el CI o cociente intelectual, el cual establece una relación entre edad cronológica y edad mental. Se dice que quienes obtienen un puntaje de 130 o más, son catalogados como superdotados, talentosos o genios. A partir de ahí se siguen una serie de estudios al respecto. Por ejemplo Spearman fue quien quiso medir los diferentes componentes de la actividad mental, y creó su famosa teoría bifactorial, la cual dice que existe un tipo de inteligencia general y otro específico asociado a tareas particulares (citado por Wolman, B. 1973: 45). Thurstone, (1822-1911) posteriormente, introdujo el estudio de nuevos componentes, y propuso la división de tests de aptitudes, que inclusive se usan hasta la fecha, por ejemplo en la orientación vocacional, a saber: test de inteligencia espacial, comprensión de lectura, fluidez verbal, percepción visual y capacidad de

abstracción. Más adelante, en 1920 en Norteamérica, Terman hace una revisión y rebate la idea de que la superdotación se asocia con la locura, y concluye que las personas, mientras más inteligentes son, más maduras y equilibradas resultan llegar a ser.

Esto lleva a la idea de considerar que las dos variables se encuentran asociadas puesto que la inteligencia y la personalidad son dos aspectos del ser humano que marcan directamente su conducta y su desarrollo. De ahí el interés primordial de este trabajo de establecer la relación entre un aspecto de tipo cognitivo intelectual como es el talento académico y las características de personalidad.

Una vez revisada la literatura científica sobre la temática, se procede al planteamiento de los objetivos que guían la presente investigación.

Objetivos

Objetivo General

Relacionar el talento académico con las características de personalidad de jóvenes universitarios, entre 17 y 25 años de edad.

Objetivos Específicos

Describir los niveles de talento académico presentes en la muestra de estudiantes evaluados.

Establecer la relación entre el talento académico general y las características de personalidad evaluadas en el test de Personalidad 16PF de Cattell.

Establecer la relación entre el talento asociado a los conocimientos y habilidades de aprendizaje y las características de personalidad evaluadas en el Test de Personalidad 16 PF de Cattell.

Establecer la relación entre el talento asociado a la creatividad y la productividad y las características de personalidad evaluadas en el Test de Personalidad 16 PF de Cattell.

Establecer la relación entre el talento asociado a las características socio – afectivas y las características de personalidad evaluadas en el Test de Personalidad 16 PF de Cattell.

Describir y comparar las características de personalidad entre los jóvenes universitarios que presentan características asociadas a los talentos y los estudiantes pertenecientes a la población general.

A partir de los objetivos anteriores, y con la intención de dar respuesta a la pregunta de investigación, se formulan las siguientes hipótesis:

Hipótesis de Investigación: Existe una relación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en la Escala de Talento Académico Edita (2008) – Revisada, y los puntajes de algunas características de personalidad evaluadas a través del Test de Personalidad 16 PF de Cattell (citado por Nuñez y Alemán, 2005).

A partir de esta hipótesis general, se formulan las siguientes hipótesis derivadas:

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en el total de la Escala de Talento Académico Edita (revisada) y los puntajes del factor B de la prueba 16PF, a un nivel de significación de 0.05.

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en el total de la Escala de Talento Académico Edita (revisada) y los puntajes del factor G de la prueba 16PF, a un nivel de significación de 0.05.

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en el total de la Escala de Talento Académico Edita (revisada) y los puntajes del factor M de la prueba 16PF, a un nivel de significación de 0.05.

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en el total de la Escala de Talento Académico Edita (revisada) y los puntajes del factor Q₁ de la prueba 16PF, a un nivel de significación de 0.05.

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en el total de la Escala de Talento Académico Edita (revisada) y los puntajes del factor Q₃ de la prueba 16PF, a un nivel de significación de 0.05

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en la dimensión Conocimiento y Habilidades de Aprendizaje de la Escala de Talento Académico Edita (revisada) y los puntajes del factor B de la prueba 16PF, a un nivel de significación de 0.05

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en la dimensión Conocimiento y Habilidades de Aprendizaje de la Escala de Talento Académico Edita (revisada) y los puntajes del factor C de la prueba 16PF, a un nivel de significación de 0.05

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en la dimensión Conocimiento y Habilidades de Aprendizaje de la Escala de Talento Académico Edita (revisada) y los puntajes del factor G de la prueba 16PF, a un nivel de significación de 0.05

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en la dimensión Conocimiento y Habilidades de Aprendizaje de la Escala de Talento Académico Edita (revisada) y los puntajes del factor Q₂ de la prueba 16PF, a un nivel de significación de 0.05

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en la dimensión Conocimiento y Habilidades de Aprendizaje de la Escala de Talento Académico Edita (revisada) y los puntajes del factor Q₃ de la prueba 16PF, a un nivel de significación de 0.05

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en la dimensión Creatividad y Productividad de la Escala de Talento Académico Edita (revisada) y los puntajes del factor E de la prueba 16PF, a un nivel de significación de 0.05

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en la dimensión Creatividad y Productividad de la Escala de Talento Académico Edita (revisada) y los puntajes del factor H de la prueba 16PF, a un nivel de significación de 0.05

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en la dimensión Creatividad y Productividad de la Escala de Talento Académico Edita (revisada) y los puntajes del factor Q_I de la prueba 16PF, a un nivel de significación de 0.05

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en la dimensión Creatividad y Productividad de la Escala de Talento Académico Edita (revisada) y los puntajes del factor Q_{II} de la prueba 16PF, a un nivel de significación de 0.05

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en la dimensión Características socio-afectivas de la Escala de Talento Académico Edita (revisada) y los puntajes del factor A de la prueba 16PF, a un nivel de significación de 0.05

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en la dimensión Características socio-afectivas de la Escala de Talento Académico Edita (revisada) y los puntajes del factor E de la prueba 16PF, a un nivel de significación de 0.05

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en la dimensión Características socio-afectivas de la Escala de Talento Académico Edita (revisada) y los puntajes del factor F de la prueba 16PF, a un nivel de significación de 0.05

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en la dimensión Características socio-afectivas de la Escala de Talento Académico Edita (revisada) y los puntajes del factor G de la prueba 16PF, a un nivel de significación de 0.05

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en la dimensión Características socio-afectivas de la Escala de Talento Académico Edita (revisada) y los puntajes del factor H de la prueba 16PF, a un nivel de significación de 0.05

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en la dimensión Características socio-afectivas de la Escala de Talento Académico Edita (revisada) y los puntajes del factor I de la prueba 16PF, a un nivel de significación de 0.05

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en la dimensión Características socio-afectivas de la Escala de Talento Académico Edita (revisada) y los puntajes del factor Q_2 de la prueba 16PF, a un nivel de significación de 0.05

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en la dimensión Características socio-afectivas de la Escala de Talento Académico Edita (revisada) y los puntajes del factor Q_{II} de la prueba 16PF, a un nivel de significación de 0.05

Método

Tipo de Investigación

La presente investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, transversal o transeccional, descriptivo – correlacional.

Debido a la naturaleza se trata de una investigación de tipo documental-empírica, ya que como fuentes primarias se revisará la literatura especializada en psicología aplicada a la educación sobre el tema de los talentos, su naturaleza, su medición y su seguimiento, con el fin de tener un soporte teórico que sirva de base para filtrar las variables empíricas, las cuales se evaluarán por medio de la aplicación real de pruebas de Talento Académico y de cuestionarios de personalidad.

Se desarrolló un tipo de investigación de corte cuantitativo. Los resultados de la evaluación de las variables se generarán a partir de la aplicación de tests psicométricos que se presentan en forma numérica, por lo tanto, el procesamiento y la validación de los datos se realizará mediante herramientas tomadas del campo estadístico. La investigación cuantitativa deriva de las teorías positivistas que focalizaron su atención en lo observable, medible y cuantificable es decir en el mundo objetivo pues según sus argumentaciones, esta es una forma objetiva de acceder al conocimiento real y científico.

Los diseños de investigación transversal en un solo momento, en un tiempo, único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Esto corresponde a la evaluación puntual que se hizo de los participantes durante el segundo período académico de 2011.

Se trata adicionalmente de una investigación de naturaleza descriptivo-correlacional, puesto que ésta proporciona indicios de la relación que puede existir entre dos o más cosas, o de qué tan bien uno o más datos podrían predecir un resultado específico. Al respecto es importante aclarar que la investigación correlacional examina relaciones entre variables pero de ningún modo implica que una sea la causa de la otra. En otras palabras, la correlación y la predicción examinan asociaciones pero no relaciones causales, donde un cambio en un valor influye directamente en un cambio en otro (Salkind, 1997). En este caso en particular se trata de

relacionar los datos obtenidos a partir de la aplicación de La Escala de Talento Académico Edita (2008) – Revisada, con los datos obtenidos de la aplicación del Test de Personalidad 16 P.F, sin intentar establecer relaciones causales entre ellos.

Participantes.

La población objeto de este estudio está compuesta por estudiantes que asisten a las clases de materias electivas que ofrece la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, a todos sus estudiantes, de manera abierta.

Para la selección de la muestra de participantes se realizó un procedimiento no probabilístico de tipo intencional, en el cual se tuvieron los siguientes criterios de inclusión:

- Edad entre los 17 y los 25 años por considerar que es este rango de edad en el que se encuentran la mayoría de los estudiantes universitarios.
- Sexo femenino y masculino, puesto que se considera importante conocer los talentos y las características de personalidad para los dos sexos.
- Pertenencia a diferentes Facultades, buscando una mayor generalización de los datos, puesto que los estudiantes vinculados a las diferentes carreras poseen habilidades, motivaciones y características de personalidad probablemente diferentes, afines a cada una de las carreras.
- Carácter voluntario de su participación: los estudiantes firmaron un formato de consentimiento informado dando libertad a la investigadora para el uso de los datos en la presente investigación.

El tamaño de la muestra quedó constituida por 221 jóvenes estudiantes de diferentes carreras, cuya caracterización más detallada se presenta en el capítulo de Resultados.

Variables

En la presente investigación las variables se obtienen de los datos que se quieren correlacionar, los cuales se extraen de la aplicación de dos pruebas psicológicas a una muestra de estudiantes universitarios.

Una de las variables es el Talento Académico medido a través de la Escala de Identificación de Talento Académico Edita, originalmente creado por Alegría et ál. (2008). El Talento Académico está definido por las autoras, de la siguiente manera:

“Hace referencia a los estudiantes sobresalientes en una o más áreas académicas, las que les permiten tener altos niveles de potencialidad productiva, creatividad, autonomía e intereses cognitivos, sin tener necesariamente alto rendimiento académico general. (Tomado de Instituto Merani, 2000).

Esta variable se presenta descompuesta en tres dimensiones:

- Conocimiento y habilidades de Aprendizaje: Representada por altos niveles de conocimientos y memoria, capacidad de atención y concentración, habilidad para trabajar en ideas abstractas, velocidad en el aprendizaje, perspicacia y capacidad de resolución de problemas.
- Creatividad y productividad: Asociada a altos niveles de creatividad, imaginación y curiosidad, flexibilidad y fluidez en el pensamiento, pensamiento crítico y una actitud frente al riesgo desafiante.
- Características socio-Afectivas: Representada por altos niveles de motivación, energía, autonomía, responsabilidad y compromiso, agudo razonamiento moral y sentido de justicia, intensidad y sensibilidad emocional y el sentirse diferente ante el grupo de pares

La segunda variable se refiere a los rasgos de personalidad medidos a través del test de personalidad 16 P.F., estructurado por el Psicólogo Raymond Catell (1982), con el objeto de medir las dimensiones más fundamentales de la personalidad del adulto, bajo un conjunto de

categorías descriptivas suficientemente amplias para abarcar las múltiples variaciones de la personalidad humana (Amador Campos y Forns Santacana y Kirchner Nebot, s.f.).

Este autor plantea 16 rasgos de personalidad, definidos tal como se presentan en la Tabla 1, como se cita en Nuñez y Alemán (2005):

Tabla 1

Rasgos de personalidad planteados por Cattell (1982).

Factor	Decatipos Bajos 1 al 4	Decatipos Altos 7 al 10
Factor A	<p><i>Reservada, alejada, crítica, fría</i></p> <p>La persona que puntúa bajo tiende a ser dura, fría escéptica y a mantenerse alejada. Le gustan más las cosas que las personas, trabajar en solitario y evitar las opiniones comprometidas. Suele ser precisa y rígida en su manera de hacer las cosas y en sus criterios personales, rasgos que son deseables en muchas ocupaciones. En ocasiones puede ser crítica, obstaculizadora e inflexible.</p>	<p><i>Abierta, afectuosa .reposada, participativa.</i></p> <p>La persona que puntúa alto tiende a ser afable, reposada emocionalmente expresiva, dispuesta a cooperar, solícita con los demás, bondadosa, amable y adaptable. Le gustan las ocupaciones que exijan contactos con la gente y las situaciones de relación social. Fácilmente forma parte de grupos activos, es generosa en sus relaciones personales, poco temerosa de las críticas y bastante capaz de recordar los nombres de las personas.</p>

Factor B	<i>Inteligencia baja, pensamiento concreto (poca capacidad mental para estudios).</i>	<i>Inteligencia alta, pensamiento abstracto brillante (alta capacidad mental para los estudios).</i>
	La persona que puntúa bajo tiende a ser lenta para aprender y captar las cosas, corta e inclinada a interpretaciones concretas y literales. Su cortedad puede ser debida a escasa capacidad intelectual o a la influencia de factores psicopatológicos que limitan sus actuaciones.	La persona que puntúa alto tiende a ser rápida en su comprensión y aprendizaje de las ideas. Existe alguna relación con el nivel cultural y con la viveza mental. En una situación de diagnóstico psicopatológico, estas puntuaciones altas contraindican la existencia de un deterioro mental.
Factor C	<i>Afectada por los sentimientos, poco estable emocionalmente, turbable (poca fuerza del ego)</i>	<i>Emocionalmente estable, tranquila, madura, afronta la realidad. (mucho fuerza del ego)</i>
	La persona que puntúa bajo tiende a presentar poca tolerancia a la frustración cuando las condiciones no son satisfactorias, es voluble, plástica, evade las necesidades y llamadas de la realidad; neuróticamente fatigada, displicente, de emoción y turbación fácil, activa cuando se encuentra insatisfecha; presenta síntomas neuróticos.	La persona que puntúa alto tiende a ser emocionalmente madura, estable; realista acerca de la vida, con buena firmeza interior y capacidad para mantener una sólida moral de grupo. A veces puede presentar ajustes conformistas en el caso de problemas no resueltos.

Factor E	<p><i>Sumiso</i></p> <p>La persona cuyo puntaje es bajo tiende a ser un seguidor de los demás, a depender de otras personas, a ir con el grupo, a someterse. Generalmente es de corazón suave, es tierno y expresivo, pero se disgusta con facilidad.</p>	<p>La persona que tiene una alta calificación en este factor tiende a ser progresista, segura de sí mismo, positiva, agresiva, valiente en la forma de enfrentar las situaciones. Algunas veces llega a ser solemne y estricta.</p>
Factor F	<p><i>Taciturna</i></p> <p>Un bajo puntaje en este factor F indica que la persona posee la tendencia a ser reticente, introspectiva, poco comunicativa, melancólica.</p>	<p><i>Entusiasta</i></p> <p>La persona que obtiene alta calificación en este factor es alegre, habladora, franca, enérgica. Con frecuencia se le elige como líder o dirigente de los grupos.</p>
Factor G	<p><i>Variable</i></p> <p>La persona que tiene una calificación baja tiene la tendencia a ser caprichosa, irresoluta, inconstante, renuncia fácilmente. A veces es indolente y falta de normas interiores de conducta</p>	<p><i>Constante</i></p> <p>Un puntaje alto indica que se trata de una persona carácter fuerte, responsable, decidido, enérgico, bien organizado. Generalmente es muy consciente y emocionalmente madura. Tiene gran respeto por los principios morales y prefiere a personas eficientes como compañeros de trabajo</p>

Factor H	<i>Cohibida</i>	<i>Emprendedora</i>
	La persona que puntúa bajo suele ser tímida, alejada, cautelosa, retraída; permanece al margen de la actividad social. Puede presentar sentimientos de inferioridad. Tiende a ser lenta al hablar y expresarse. No le gusta el contacto interpersonal. Tiende a ser introvertida	La persona que puntúa alto tiende a ser sociable, atrevida, dispuesta a intentar cosas nuevas, espontánea, de numerosas respuestas emocionales. Su indiferencia le permite soportar situaciones emocionales abrumadoras. Sin embargo puede despreocuparse por los detalles
Factor I	<i>Racional</i>	<i>Emocional</i>
	La persona que puntúa bajo tiende a ser práctica, realista, independiente, responsable y, a la vez, escéptica de las elaboraciones culturales subjetivas. A veces inamovible y dura, cínica, pagada de sí misma. Tiende a mantener al grupo trabajando sobre bases prácticas acertadas, realistas.	La persona que puntúa alto suele dejarse afectar por los sentimientos; idealista, soñadora, artista. A veces solicita para sí la ayuda y atención de los otros, es impaciente, dependiente y poco práctica. Le disgustan las personas y profesiones rudas. Suele frenar la actividad del grupo y turbar su moral con actividades inútiles e idealistas.
Factor L	<i>Confiable</i>	<i>Suspica</i>
	La persona que puntúa bajo suele no presentar tendencia a los celos o envidia; es adaptable, animosa, no competitiva, interesada por los demás, buena colaboradora en el grupo	La persona que puntúa alto suele ser desconfiada y ambigua. A menudo se encuentra complicada con su propio Yo; le gusta opinar sobre sí misma y está interesada en la vida mental íntima. Suele actuar con premeditación; es alejada de los otros y poco colaboradora con los grupos.

Factor M	<p><i>Práctica</i></p> <p>La persona que puntúa bajo suele mostrarse interesada por hacer las cosas correctamente; atenta a los problemas prácticos y sujeta a los dictados de lo que es evidentemente posible. Se preocupa por los detalles, capaz de serenidad en situaciones de emergencia. A veces es poco imaginativa.</p>	<p><i>Imaginativa</i></p> <p>La persona que puntúa alto tiende a ser poco convencional; despreocupada de lo cotidiano, bohemia, motivada por sí misma, creadora imaginativa, preocupada por lo <esencial> y despreocupada de las personas y de la realidad física. A veces tiende a ser escenas emocionales y puede llegar a mostrar cierto grado de irresponsabilidad</p>
Factor N	<p><i>Franca, natural, sencilla</i></p> <p>La persona que puntúa bajo suele ser sencilla, sentimental, llana, poco sofisticada. Se le satisface fácilmente y se muestra contenta con lo que le sucede; es natural y espontánea, poco refinada</p>	<p><i>Astuta, calculadora, perspicaz</i></p> <p>La persona que puntúa alto suele ser refinada, experimentada, mundana y astuta. A menudo es <cabeza dura > t analítica. Su enfoque es intelectual y poco sentimental</p>
Factor O	<p><i>Apacible, segura de sí, segura, serena</i></p> <p>La persona que puntúa bajo tiende a ser plácida, de ánimo invariable, su confianza en sí misma y su capacidad para tratar con cosas es madura y poco ansiosa; es flexible y segura, pero puede mostrarse insensible cuando el grupo no va de acuerdo con ella, lo cual puede provocar antipatías y celos.</p>	<p><i>Aprensiva, preocupada, depresiva</i></p> <p>La persona que puntúa alto puede ser depresiva, preocupada, llena de presagios e ideas largamente gestadas. Ante las dificultades presenta tendencia infantil a la ansiedad. En los grupos no se siente aceptada ni con libertad para actuar.</p>

Factor Q ₁	<p><i>Conservadora, respetuosa de las ideas establecidas</i></p> <p>La persona que puntúa bajo confía en lo que le han enseñado a creer y acepta lo <conocido y verdadero,> a pesar de sus inconsistencias, aunque se le presente algo que puede ser mejor. Es precavida y puntillosa con las nuevas ideas, tiende a oponerse a los cambios, a seguir la línea tradicional-</p>	<p><i>Analítica, liberal, experimental</i></p> <p>La persona que puntúa alto suele interesarse por cuestiones intelectuales y dudar de los principios fundamentales. Es escéptica y de espíritu inquisitivo. Con frecuencia resulta defendiendo las ideas nuevas. Suele estar bien informada y le gusta experimentar. Poco inclinada a moralizar y es tolerante con las molestias y el cambio.</p>
Factor Q ₂	<p><i>Dependiente</i></p> <p>La persona que puntúa bajo prefiere trabajar y tomar decisiones con los demás; le gusta y depende de la aprobación social. Tiende a seguir las directrices del grupo, incluso mostrando falta de decisiones personales. No es necesariamente gregaria por decisión propia, sino que necesita del apoyo del grupo</p>	<p><i>Autosuficiente</i></p> <p>La persona que puntúa alto es temporalmente independiente, acostumbrada a seguir su propio camino; toma sus decisiones y actúa por su cuenta. No tiene en consideración la opinión del grupo, aunque no necesariamente es dominante en sus relaciones con los demás. No le disgusta la gente, simplemente no necesita de su asentimiento y apoyo</p>
Factor Q ₃	<p><i>Auto conflictiva</i></p> <p>La persona que puntúa bajo no está preocupada por aceptar y ceñirse a las exigencias sociales, no es excesivamente considerada y cuidadosa; tiende a actuar de una manera impulsiva, orientada por sus propias necesidades.</p>	<p><i>Controlada, socialmente adaptada</i></p> <p>La persona que puntúa alto suele tener mucho control de sus emociones y conducta en general y ser cuidadosa y abierta a lo social. Suele ser responsable y organizada, prudente y adaptable</p>

Factor Q ₄	<i>Dependencia</i> La persona que puntúa bajo suele presentarse como dependiente, pasiva y conducida por el grupo. Probablemente desee y necesite el apoyo de los demás y oriente su conducta hacia las personas que le den soporte	<i>Independencia</i> La persona que puntúa alto tiende a ser agresiva, independiente, atrevida, emprendedora y mordaz. Buscará aquellas situaciones en las que se premie o se tolere tal conducta. Suele mostrar un considerable grado de iniciativa.
Factor Q _I	<i>Ansiedad baja</i> La persona que puntúa bajo suele encontrar que la vida es gratificante y que logra llevar a cabo lo que cree importante. Sin embargo una puntuación baja extrema puede indicar falta de motivación ante las tareas	<i>Ansiedad alta</i> La persona que puntúa alto se presenta llena de ansiedad, (en sentido corriente). La ansiedad puede ser ocasional pero puede presentar algún desajuste, como estar insatisfecho con su imposibilidad de responder a las urgencias de la vida o con sus éxitos con lo que desea.
Factor Q _{II}	<i>Introversión</i> La persona que puntúa bajo tiende a ser reservada, autosuficiente e inhibida en los contactos personales	<i>Extraversión</i> La persona que puntúa alto es socialmente desenvuelta, no inhibida, con buena capacidad para lograr y mantener contactos personales
Factor Q _{III}	<i>Poca socialización controlada</i> La persona que puntúa bajo acepta pocas obligaciones, se despreocupa de las normas y actúa de manera personal, espontánea, impulsiva llevada por sus propias necesidades	<i>Mucha socialización controlada</i> La persona que puntúa alto suele ser escrupulosa, responsable y organizada. Sus metas se encuentran dentro de las normas, son personas prudentes y adaptables

Factor Q _{IV}	<i>Dependencia</i>	<i>Independencia</i>
	La persona que puntúa bajo suele presentarse como dependiente, es pasiva y conducida por el grupo. Probablemente necesite el apoyo de los demás y oriente su conducta hacia las personas que le den ese soporte	La persona que puntúa alto tiende a ser agresiva, independiente, atrevida, emprendedora. Buscará aquellas situaciones en las que se premie tal conducta o, al menos, se tolere la misma. Suele mostrar un considerable grado de iniciativa

Instrumentos

Para realizar la medición de las variables se utilizaron dos instrumentos:

La Escala de Identificación de Talento Académico, Edita - Revisada, que mide el Talento Académico y sus dimensiones: Conocimientos y Habilidades de Aprendizaje, Creatividad y Productividad y características socio afectivas.

Esta Escala fue elaborada por Alegría et al. (2008) para una población chilena de Quinto Año de Enseñanza Básica y Primer Año de Enseñanza Media, lo cual en Colombia correspondería a Quinto año de Primaria y Primero de Secundaria.

La prueba fue revisada y sometida a un proceso de validación para ser aplicada a jóvenes universitarios colombianos. Se desarrollaron dos procesos psicométricos; uno de ellos para establecer la validez de contenido, a través de la evaluación de expertos y otro para determinar la validez interna de la prueba, a través de sus consistencia interna, indicadores que surgieron después de realizar una aplicación piloto con una muestra aleatorio de 28 estudiantes universitarios.

Para el proceso de evaluación de expertos se contactaron 5 Psicólogas, académicas de la Universidad Javeriana de Bogotá Colombia, docentes de amplia experiencia en el campo de la investigación y de la docencia, cuyos perfiles profesionales se presentan en el Apéndice A.

De acuerdo con los resultados de esta evaluación se procedió hacer las correcciones necesarias, dando como resultado la eliminación de algunos ítems, de tal manera que de las 61 afirmaciones iniciales, la Escala se redujo a 48 elementos, distribuidas así:

19 afirmaciones para la dimensión que mide Conocimiento y Habilidades de Aprendizaje.

14 afirmaciones relacionadas con la dimensión que mide Creatividad y Productividad.

15 afirmaciones que componen la dimensión que mide Características socio afectivas.

La identificación de las afirmaciones para cada una de las dimensiones se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2

Estructura de la Escala de Talento Académico Edita - Revisada

Dimensiones	Conocimiento y habilidades de Aprendizaje	Creatividad y Productividad	Características socio – afectivas
Afirmaciones	1, 4, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 29, 34, 35, 39, 40, 42, 43, 44, 45 y 47.	2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 17, 25, 27, 32, 36 y 41.	8, 12, 13, 15, 16, 18, 26, 28, 30, 31, 33, 37, 38, 46, y 48
Peso porcentual	40%	29%	31%

Los resultados del proceso de validación con la aplicación piloto arrojaron un Coeficiente Alfa de Cronbach de 0,84 para la escala total, lo que indica un buen nivel de confiabilidad de la misma. La validez y la argumentación para poder aplicar la Escala Edita, Revisada se sustenta sobre los resultados arrojados para establecer la consistencia interna de la Escala, indicadores de validez aceptable del instrumento, indicadores que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 3

Resultados del proceso de validación de la Escala Edita (Revisada)

Dimensiones	Conocimientos y habilidades de Aprendizaje	Creatividad y Productividad	Características socio-afectivas
Conocimientos y habilidades de Aprendizaje	0.8059		
Creatividad y Productividad	0.5221	0.5830	
Características socio-afectivas	0.9169	0.9134	0.7797

Un ejemplar del cuestionario. Con las instrucciones de aplicación se puede observar en el Apéndice B.

El segundo instrumento, se refiere al Cuestionario de Personalidad 16 P.F. de R. B. Cattell, 1982, citado por Nuñez y Alemán (2005); este cuestionario es un instrumento de valoración objetiva, elaborado mediante investigación psicológica, con el fin de ofrecer, en el menor tiempo posible, una revisión muy completa de la personalidad. Se trata de una prueba ampliamente utilizada en el campo de la educación y en el área organizacional. se observa que esta prueba es el resultado del trabajo realizado por Cattell. R. por espacio de 40 años; posee suficientes criterios de normalización; existen 5 formas, las cuales difieren en el nivel de lectura y en el tiempo de aplicación. Para el presente trabajo correlacional se tomará la forma A, que es la más utilizada, contiene 178 preguntas y su tiempo de aplicación varía entre 45 y 60 minutos. La prueba ha sido motivo de muchos estudios, ha sido aplicada a numerosas poblaciones con el fin de identificar perfiles de personalidad (Núñez y Alemán, 2002).

La quinta edición del 16PF continúa midiendo los mismos dieciséis factores primarios de personalidad identificados por Cattell (1982) en la década de los 40. Los factores primarios se siguen denominando con letras, de la A a la Q4, aunque la denominación de los factores se adapta más al contenido de los ítems que conforman el factor. El cuestionario consta de 187 elementos,

con tres alternativas de respuesta y puede aplicarse a adolescentes y adultos. (Amador Campos y Forns Santacana y Kirchner Nebot (s.f))

Procedimiento

Para el desarrollo de la investigación se desarrollaron las siguientes etapas:

Fase 1: Realizar una búsqueda bibliográfica para obtener una visión teórica – conceptual acerca de las variables incluidas en la investigación, en los contextos nacional e internacional.

Fase 2: Teniendo en cuenta que el objetivo principal de la presente investigación se refiere a relacionar los talentos con los factores de personalidad, se procedió a explorar qué clases de instrumentos serían pertinentes. Se decidió desde un comienzo utilizar el Cuestionario de Catell como instrumento para medir la personalidad porque es un instrumento con alta fiabilidad, fácil de aplicar e interpretar, muy utilizado tanto en el campo profesional de la Educación como en el de la Psicología.

En cuanto a elegir una prueba que midiera talentos, revisando diferentes fuentes, se encontró a través de la página Web La Escala de Talento Académico Edita, se hizo contacto electrónico con los investigadores Alegría et al. (2008.) que desarrollaron la prueba y se encontró gran receptividad y colaboración de su parte proporcionando el material necesario para ser analizado.

Fase 3: Revisión y adaptación de la escala de Talento Académico Edita para el contexto colombiano: Con autorización explícita de las autoras de la escala, se procedió a hacer la revisión del contenido de cada una de las afirmaciones que componen la escala, con el objeto de adaptar el lenguaje a jóvenes universitarios bogotanos. acto seguido se procedió a hacer un análisis leyendo cuidadosamente cada una de las preguntas, observando el tipo de pregunta, el lenguaje utilizado, el nivel de comprensión, la claridad de las preguntas, si las palabras eran pertinentes al medio cultural colombiano; el resultado de este análisis fue positivo, sin embargo era necesario corroborarlo a través de algún método aceptado por la comunidad científica, por lo cual se optó por análisis de constructo y de contenido por medio de la evaluación de pares académicos. Se hicieron los ajustes pertinentes, dando como resultado una escala de 48 ítems.

Fase 4: Aplicación piloto de la escala: Para complementar los estudios de validez de la Escala se realizó una aplicación piloto con una muestra de 28 jóvenes universitarios, generando indicadores aceptables de validez del instrumento.

Fase 5: Dado que los resultados obtenidos en los procesos de validación arrojaron coeficientes de confiabilidad positivos, se procedió a la aplicación de las dos pruebas (Escala de Talento Académico y Cuestionario de Personalidad 16 PF) a una muestra de 237 estudiantes universitarios que supuestamente respondían a los criterios de inclusión de los participantes en la investigación, muestra de la cual fue necesario retirar los datos de algunos estudiantes que no cumplían las condiciones requeridas para la participación en la investigación: se eliminaron por edad 13 pruebas y por respuestas incompletas 3, por lo tanto, para el trabajo definitivo quedó una muestra de 221 estudiantes de diferentes edades y de diferentes carreras.

Fase 6: Tabulación, Procesamiento y Análisis de la información recolectada: Se elaboró una base de datos en una hoja de cálculo de Excel, a partir de la cual se realizó el procesamiento estadístico de los datos, a través del programa SPSS. Para la caracterización de la muestra se utilizaron estadísticos descriptivos, de conteo y porcentaje y para la verificación e hipótesis se calcularon las correlaciones a través del método de Pearson, con un alfa de 0,05. Finalmente se compararon los promedios de los resultados de los factores de personalidad entre aquellos estudiantes que resultaron con puntajes asociados al talento académico total y por dimensiones, a través de la prueba t de Student, para muestras independientes, también con un nivel de significación de 0,05.

Fase 7: Elaboración del reporte de resultados de la investigación: Finalmente se reportan y discuten los resultados obtenidos con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación y se hacen algunas recomendaciones para mejorar las estrategias pedagógicas que se deben utilizar con **jóvenes** universitarios, con características asociadas al talento académico.

Resultados

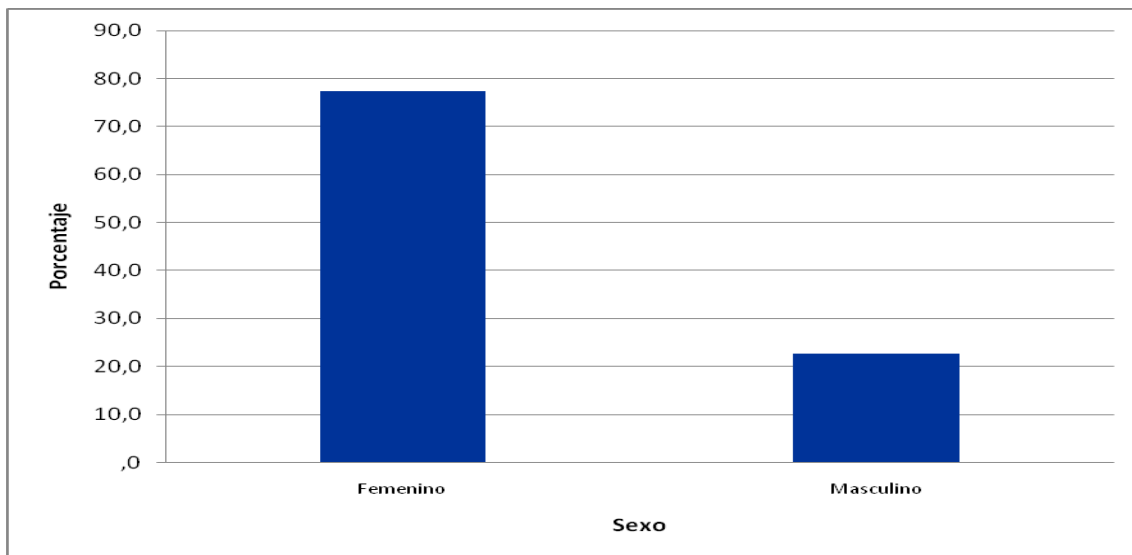
Para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación y por lo tanto, para dar respuesta a la pregunta de investigación, en el presente capítulo se presentan los resultados obtenidos a lo largo de la investigación.

En primer lugar se presenta la caracterización detallada de la muestra, de acuerdo con sus características sociodemográficas con el fin de tener un poco más de claridad sobre las condiciones que acompañan a la muestra de participantes.

La muestra específica para la presente investigación estuvo conformado por 221 estudiantes; 170 mujeres, lo cual representa un 77.4% de la población y 50 hombres para un 22.6%.

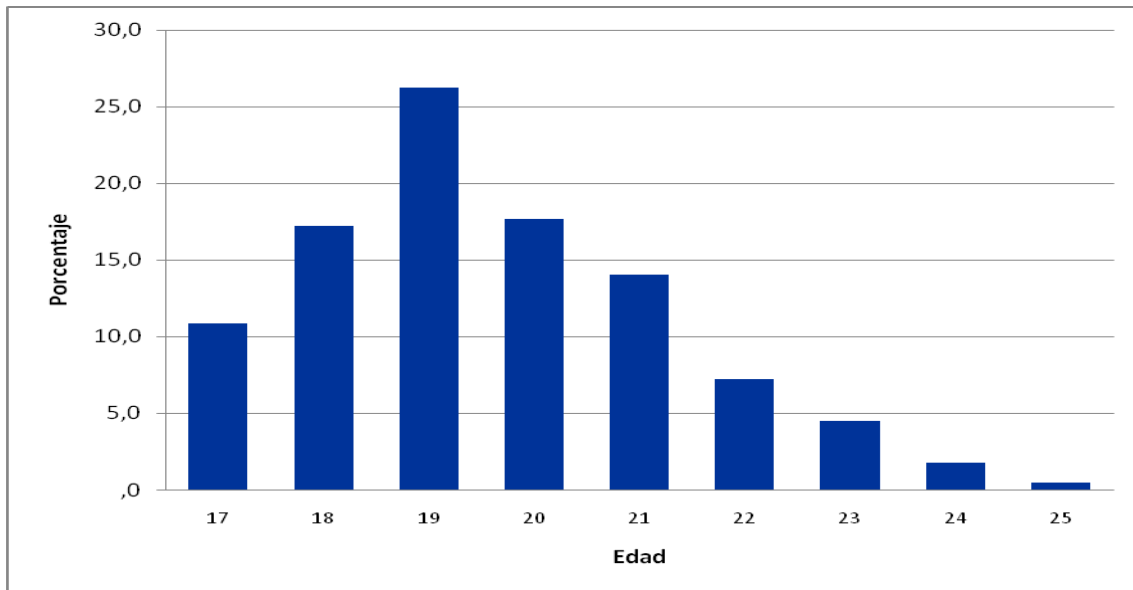
Esta distribución de la muestra por sexo puede apreciarse en la Figura 1.

Figura 1. Distribución de la muestra por sexo.



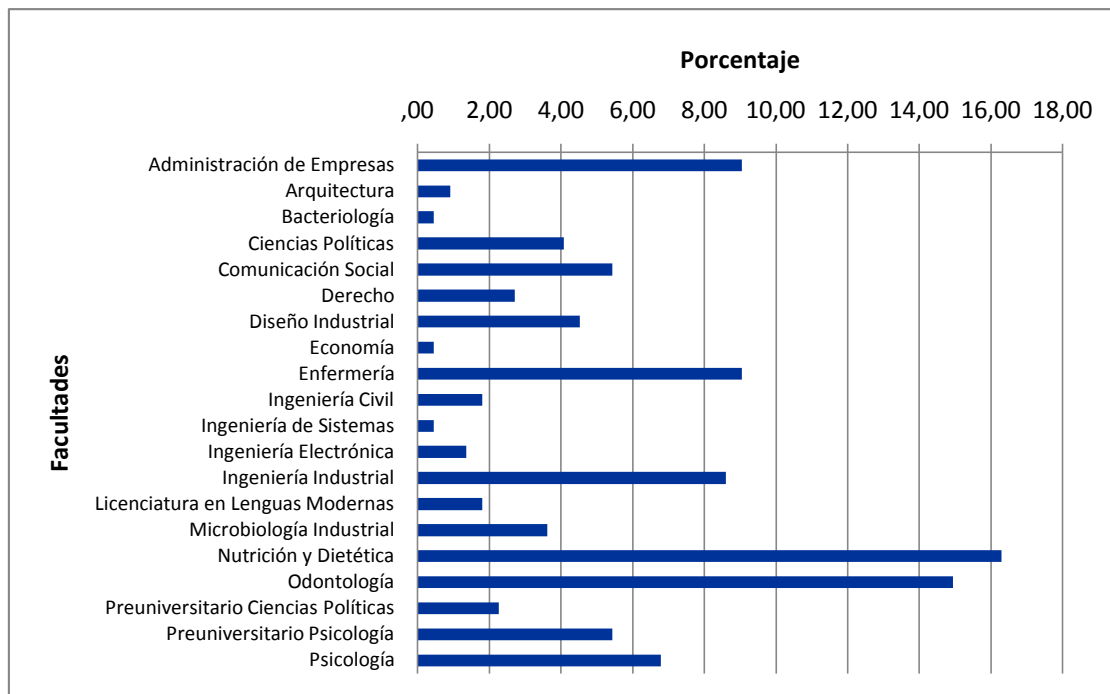
Las edades de los participantes oscilan entre los 17 y 25 años, lo cual muestra una media de 19.58 años, siendo el grupo más representativo el correspondiente a la edad de 19 años, con un total de 58 estudiantes, es decir un 26.2% de la muestra. La distribución específica por edad se presenta en la Figura 2.

Figura 2. Distribución de la muestra por edad.



Las escalas de personalidad y talento académico fueron aplicadas a estudiantes de diferentes carreras, con el fin de lograr una mayor variabilidad de los estudiantes respecto a la elección de carrera, por considerar que ésta puede ser un factor asociado al talento académico y sus características. En la siguiente figura se presenta la distribución de la muestra por carreras:

Figura 3. Distribución de la muestra por carreras.



La mayor la participación de estudiantes se logró en la Facultad de Nutrición y Dietética, con 36 participantes que corresponden a un 16.3% de la muestra total; siguen en orden de participación, 33 estudiantes de Odontología, que corresponden al 14.9% de la muestra; Enfermería con 20 estudiantes y Administración de Empresas también con 20 estudiantes, lo cual significa un 9% de muestra para cada uno de estos grupos. La participación específica por Facultad se puede apreciar en la Figura 3.

Para dar respuesta al siguiente objetivo específicos se presentan a continuación los resultados relacionados con la descripción del talento académico de los jóvenes universitarios evaluados.

Un análisis general de los resultados obtenidos de la aplicación de la escala Edita (revisada) a la población de 221 estudiantes de la Universidad Javeriana de Bogotá, indica que solamente 31 estudiantes, es decir el 14,93% muestran lo que se denomina Talento Académico. Es decir solamente una minoría de los estudiantes evaluados presenta, de acuerdo con Alegría et ál. (2008) “habilidades sobresalientes en una o más áreas académicas, las que le permiten tener altos niveles de potencialidad productiva, creatividad, autonomía e intereses cognitivos, sin tener necesariamente alto rendimiento académico general (citado por Instituto Merani 2000).

El 86% de los estudiantes evaluados, es decir 190 estudiantes no poseen este tipo de talento y se consideran pertenecen a la “población general (Alegría et ál., 2008).

El talento Académico según estas autoras se subdivide en tres dimensiones, cuyos resultados se presentan a continuación:

En cuanto a la dimensión Conocimientos y Habilidades de Aprendizaje...“*representada por altos niveles de conocimientos y memoria, capacidad de atención y concentración, habilidad para trabajar en ideas abstractas, velocidad en el aprendizaje, perspicacia y capacidad de resolución de problemas*” se encontró que de los 221 estudiantes evaluados, 91 estudiantes, es decir el 41.18% poseen esta clase de Talento; el 58.82 % restante, es decir 130 estudiantes, no lo poseen y pertenecen a la población general.

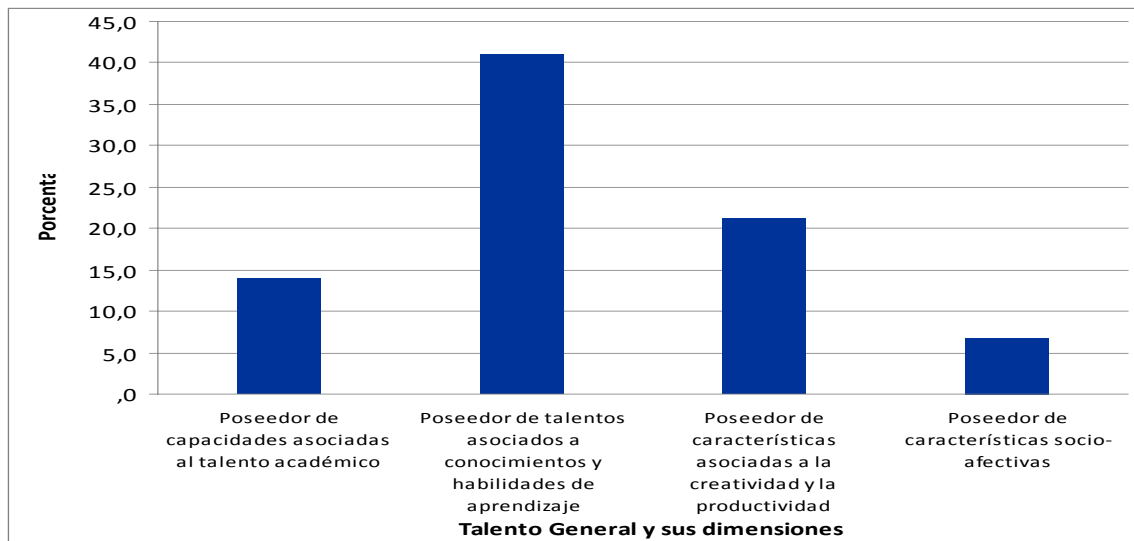
Respecto a la dimensión que se refiere a Creatividad y Productividad, “*asociada a altos niveles de creatividad, imaginación y curiosidad, flexibilidad y fluidez en el pensamiento, pensamiento crítico y una actitud frente al riesgo desafiante*”, 47 estudiantes, es decir el 21.27%

poseen este talento específico; por su parte, 174 estudiantes o sea, 78.7% no lo poseen y pertenecen a la población general.

Finalmente, respecto a la dimensión relacionada con las características socio afectivas, que, de acuerdo con las autoras, está “*Representada por altos niveles de motivación, energía, autonomía, responsabilidad y compromiso, un agudo razonamiento moral y sentido de justicia, intensidad y sensibilidad emocional y el sentirse diferente ante el grupo de pares*”, están representadas solamente en un 6.79% de la población estudiada, es decir solamente poseen éste talento 15 estudiantes; el 93.2% restante, es decir 206 estudiantes no poseen niveles significativos en esta dimensión y pertenecen a la población general.

La representación gráfica, comparativa de estos datos se aprecia en la Figura 4:

Figura 4. Distribución comparativa del talento académico y sus dimensiones, en la muestra evaluada.



A continuación se presentan los datos concernientes al Talento Académico y su relación con los factores de personalidad evaluados a través de la prueba de Cattell 16 P.F (1982, citado por Nuñez y Alemán (2002).

Dicha relación fue establecida a través del coeficiente de correlación de Pearson para cada uno de los factores de personalidad con el total de la prueba de Talento Académico y cada una de sus dimensiones.

Tabla 4

Coefficientes de correlación entre la Escala de Talento Académico y los factores de Personalidad.

Factor de personalidad	Coefficiente de correlación	Promedio Total Escala EDITA	Promedio de conocimientos y habilidades de aprendizaje	Promedio de creatividad y productividad	Promedio de características socio afectivas
Factor A	Pearson	-,006	-,036	,024	,006
	Significación	,928	,598	,722	,931
Factor B	Pearson	-,152 [*]	-,124	-,111	-,162 [*]
	Significación	,023	,065	,100	,016
Factor C	Pearson	-,070	-,120	-,065	,022
	Significación	,300	,075	,338	,742
Factor E	Pearson	,171 [*]	,152 [*]	,215 ^{**}	,077
	Significación	,011	,024	,001	,256
Factor F	Pearson	,046	-,035	,080	,100
	Significación	,495	,602	,235	,140
Factor G	Pearson	,171 [*]	,169 [*]	,059	,207 ^{**}
	Significación	,011	,012	,382	,002
Factor H	Pearson	,191 ^{**}	,099	,227 ^{**}	,192 ^{**}
	Significación	,004	,144	,001	,004
Factor I	Pearson	,144 [*]	,189 ^{**}	,134 [*]	,030
	Significación	,032	,005	,046	,661
Factor L	Pearson	,195 ^{**}	,189 ^{**}	,180 ^{**}	,131
	Significación	,004	,005	,007	,051
Factor M	Pearson	-,070	-,049	,012	-,147 [*]
	Significación	,302	,470	,861	,029
Factor N	Pearson	-,002	,005	-,001	-,013
	Significación	,971	,944	,991	,852
Factor O	Pearson	-,040	-,039	-,033	-,030
	Significación	,557	,568	,628	,655
Factor Q1	Pearson	,066	,024	,143 [*]	,017
	Significación	,328	,727	,033	,804
Factor Q2	Pearson	,071	,140 [*]	,044	-,026
	Significación	,294	,037	,517	,701
Factor Q3	Pearson	,176 ^{**}	,159 [*]	,074	,220 ^{**}
	Significación	,009	,018	,270	,001
Factor Q4	Pearson	,012	,037	,023	-,036
	Significación	,854	,581	,737	,595
QI	Pearson	,015	,062	-,002	-,038
	Significación	,827	,356	,980	,570
QII	Pearson	,241 ^{**}	,154 [*]	,232 ^{**}	,259 ^{**}
	Significación	,000	,023	,001	,000
QIII	Pearson	,068	,098	-,048	,113
	Significación	,314	,148	,479	,094
QIV	Pearson	,017	,024	,089	-,071
	Significación				

Factor de personalidad	Coefficiente de correlación	Promedio Total Escala EDITA	Promedio de conocimientos y habilidades de aprendizaje	Promedio de creatividad y productividad	Promedio de características socio afectivas
	Significación	,804	,725	,188	,292

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

El promedio total de la Escala se relaciona significativamente y de manera inversa con el factor “B”; esto indica que entre mayor sea el desempeño en la prueba total de Talento Académico, menos es el nivel de inteligencia, la capacidad de pensamiento abstracto y la capacidad mental para los estudios.

Por otra parte los factores E, G e I se relacionan de manera significativa y directa, con un alfa de 0,05, con el puntaje total de Talento Académico. Esto significa que a mayor puntaje en la Prueba total de talento Académico, mayor puntuación en cada uno de estos factores: Dominancia, Superyó fuerte y Emocionalidad alta.

Finalmente, se presenta una mayor relación entre el puntaje total de la prueba de Talento Académico y los factores H, L, Q₃ y Q_{II} puesto que los resultados arrojan coeficientes de correlación estadísticamente significativos, con un alfa de 0,01. Esto indica por lo tanto que a mayor talento académico general, mayores puntajes en estos factores: audacia, desconfianza, suspicacia, persistencia y control y extraversión.

Al revisar las correlaciones de las dimensiones específicas de la Prueba de talento Académico, con los factores de personalidad se encontraron también algunas relaciones estadísticamente significativas.

Con respecto a la primera dimensión, es decir, Conocimiento y Habilidades de Aprendizaje, se encontró que existe relación directa estadísticamente significativa, con un alfa de 0,05, con los factores E, G, Q₂, Q₃ y Q_{II}. Al igual que en los casos anteriores, a mayor talento académico en la dimensión de conocimientos y habilidades de aprendizaje, mayores puntajes en estos factores; se trata de personas dominantes, con una buena fuerza superyoíca, autosuficientes y extrovertidos.

Mayor es la relación de esta dimensión dado el nivel de 0,01 en su significación estadística, con los factores I y L, indicando esto que se trata de personas con alta emocionalidad, suspicaces y desconfiadas.

La segunda dimensión, Creatividad y Productividad muestra relaciones directas, estadísticamente significativas, con las siguientes factores: I y Q₁, con un nivel de significación de 0,05 y E, H, L, Q_{II}, con un nivel de 0,01. Estos resultados indican por lo tanto que las personas que puntúan alto en esta dimensión de Talento Académico, se caracterizan por ser altamente emocionales e innovadores, y en mayor grado son dominantes, emprendedores, suspicaces, desconfiados y extrovertidos.

Por último, se anotan los resultados encontrados frente a la dimensión socio afectiva; los factores de personalidad relacionados de manera significativas son el factor B, el M, el G, el H, el Q₃ y el Q_{II}.

Llama nuevamente la atención la relación inversa entre los puntajes de la dimensión socio afectiva del talento académico y los puntajes del factor B, puesto que el coeficiente negativo indicaría nuevamente que a mayor puntaje en esta dimensión menor es el nivel de inteligencia, la capacidad de pensamiento abstracto y la capacidad mental para los estudios.

Los demás factores se relacionan de manera directa. La relación con el factor M, con un alfa de 0,05, indica por lo tanto que estas personas se caracterizan por ser personas imaginativas, creadoras y soñadoras. Los otros factores mencionados (G, H, Q₃ y Q_{II}) indican que a mayor puntaje en esta dimensión mayor fuerza superyoica, mayor audacia, mayor persistencia y control social y mayor extraversión.

Es importante mencionar que el factor de segundo orden Q_{II}, asociado a la introversión – extraversión, se relaciona de manera directa y significativa con el puntaje total de la prueba de talento Académico y con las tres dimensiones., siendo el único factor que se comporta de esta manera.

Finalmente, y con el fin de dar cumplimiento al último objetivo específico, se presentan los resultados arrojados por la prueba t de Student evaluada para comparar los promedios de los factores de personalidad de la Prueba 16 PF de Cattell, entre los estudiantes que presentan talento

académico general y los talentos específicos en cada una de las dimensiones, con aquellos estudiantes que pertenecen a la población general.

En la Tabla 5 se presentan los resultados correspondientes al talento Académico General:

Tabla 5.

Comparación de promedios por factor de personalidad, según Talento Académico

Factor	Clasificación talento Académico	Media	Desviación típica	Significación
Factor A	Con Talento Académico	5,03	1,560	,468
	Perteneciente a la población general	5,28	1,824	
Factor B	Con Talento Académico	4,26	1,825	,552
	Perteneciente a la población general	4,04	1,934	
Factor C	Con Talento Académico	5,48	1,411	,050 *
	Perteneciente a la población general	6,15	1,803	
Factor E	Con Talento Académico	6,61	1,801	,043 *
	Perteneciente a la población general	5,91	1,797	
Factor F	Con Talento Académico	7,29	1,936	,670
	Perteneciente a la población general	7,14	1,844	
Factor G	Con Talento Académico	5,94	1,672	,055
	Perteneciente a la población general	5,32	1,639	
Factor H	Con Talento Académico	6,97	1,622	,020 *
	Perteneciente a la población general	6,17	1,777	
Factor I	Con Talento Académico	5,42	2,046	,050 *
	Perteneciente a la población general	4,68	1,921	
Factor L	Con Talento Académico	6,03	1,816	,131
	Perteneciente a la población general	5,47	1,918	
Factor M	Con Talento Académico	4,00	1,751	,724
	Perteneciente a la población general	4,13	1,856	
Factor N	Con Talento Académico	5,45	1,729	,644
	Perteneciente a la población general	5,29	1,822	
Factor O	Con Talento Académico	5,35	2,374	,500
	Perteneciente a la población general	5,66	1,735	
Factor Q1	Con Talento Académico	5,13	1,910	,195
	Perteneciente a la población general	4,64	1,963	
Factor Q2	Con Talento Académico	5,68	1,939	,767
	Perteneciente a la población general	5,78	1,846	

Factor	Clasificación talento Académico	Media	Desviación típica	Significación
Factor Q3	Con Talento Académico	5,97	1,906	,471
	Perteneciente a la población general	5,73	1,651	
Factor Q4	Con Talento Académico	6,26	1,731	,433
	Perteneciente a la población general	5,99	1,732	
QI	Con Talento Académico	5,500	1,4313	,541
	Perteneciente a la población general	5,316	1,5671	
QII	Con Talento Académico	6,92	1,749	,040 *
	Perteneciente a la población general	6,19	1,839	
QIII	Con Talento Académico	5,165	1,4986	,446
	Perteneciente a la población general	4,947	1,4641	
QIV	Con Talento Académico	4,790	1,4815	,035 *
	Perteneciente a la población general	4,059	1,8173	

* $p < 0,05$

Como se puede observar en la tabla anterior se encuentran diferencias estadísticamente significativas, con un alfa de 0,05 en los factores C, E, H, I, Q_{II} y Q_{IV}.

El promedio del Factor C es significativamente menor en aquellos estudiantes que presentan el talento Académico total, siendo esto indicador de que los estudiantes que pertenecen a éste grupo presentan un menor grado de estabilidad emocional.

Los estudiantes con talento académico general presentan promedios significativamente mayores en los factores E, H, I, Q_{II} y Q_{IV}, lo que indican que son personas más dominantes, más audaces, más emocionales y más extrovertidas y con un mayor nivel de ansiedad que los estudiantes que pertenecen a la población general.

Al comparar los promedios de las dimensiones específicas se encontraron los siguientes resultados:

Tabla 6.

Comparación de promedios por factor de personalidad, según el talento asociado al conocimiento y las habilidades de aprendizaje.

Factor	Clasificación conocimiento y habilidades de aprendizaje	Media	Desviación típica	Significación
Factor A	Talento asociado al conocimiento y habilidades de aprendizaje	5,11	1,876	,335
	Perteneciente a la población general	5,35	1,724	
Factor B	Talento asociado al conocimiento y habilidades de aprendizaje	3,87	1,857	,196
	Perteneciente a la población general	4,21	1,952	
Factor C	Talento asociado al conocimiento y habilidades de aprendizaje	6,07	1,625	,960
	Perteneciente a la población general	6,05	1,865	
Factor E	Talento asociado al conocimiento y habilidades de aprendizaje	6,20	1,753	,185
	Perteneciente a la población general	5,87	1,844	
Factor F	Talento asociado al conocimiento y habilidades de aprendizaje	7,12	1,925	,802
	Perteneciente a la población general	7,18	1,808	
Factor G	Talento asociado al conocimiento y habilidades de aprendizaje	5,64	1,623	,083
	Perteneciente a la población general	5,25	1,662	
Factor H	Talento asociado al conocimiento y habilidades de aprendizaje	6,49	1,816	,134
	Perteneciente a la población general	6,13	1,736	
Factor I	Talento asociado al conocimiento y habilidades de aprendizaje	5,08	2,061	,061
	Perteneciente a la población general	4,58	1,850	
Factor L	Talento asociado al conocimiento y habilidades de aprendizaje	5,84	1,887	,065
	Perteneciente a la población general	5,35	1,908	
Factor M	Talento asociado al conocimiento y habilidades de aprendizaje	4,12	1,800	,934
	Perteneciente a la población general	4,10	1,871	

Factor	Clasificación conocimiento y habilidades de aprendizaje	Media	Desviación típica	Significación
Factor N	Talento asociado al conocimiento y habilidades de aprendizaje	5,24	1,876	,629
	Perteneciente a la población general	5,36	1,761	
Factor O	Talento asociado al conocimiento y habilidades de aprendizaje	5,45	1,945	,265
	Perteneciente a la población general	5,73	1,751	
Factor Q1	Talento asociado al conocimiento y habilidades de aprendizaje	4,97	1,804	,097
	Perteneciente a la población general	4,52	2,047	
Factor Q2	Talento asociado al conocimiento y habilidades de aprendizaje	5,90	1,732	,378
	Perteneciente a la población general	5,68	1,938	
Factor Q3	Talento asociado al conocimiento y habilidades de aprendizaje	5,99	1,709	,098
	Perteneciente a la población general	5,61	1,659	
Factor Q4	Talento asociado al conocimiento y habilidades de aprendizaje	5,99	1,735	,760
	Perteneciente a la población general	6,06	1,733	
QI	Talento asociado al conocimiento y habilidades de aprendizaje	5,289	1,4060	,671
	Perteneciente a la población general	5,379	1,6428	
QII	Talento asociado al conocimiento y habilidades de aprendizaje	6,49	1,744	,179
	Perteneciente a la población general	6,15	1,898	
QIII	Talento asociado al conocimiento y habilidades de aprendizaje	5,021	1,4114	,716
	Perteneciente a la población general	4,948	1,5101	
QIV	Talento asociado al conocimiento y habilidades de aprendizaje	4,310	1,7488	,303
	Perteneciente a la población general	4,058	1,8165	

* p < 0,05

Tal como se puede observar en la tabla, no se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre los factores de personalidad al comparar los estudiantes que presentan talentos asociados con esta dimensión con los estudiantes pertenecientes a la población general.

Continuando con el análisis de las diferencias se presentan los resultados obtenidos al comparar los factores de personalidad de los grupos de estudiantes en la dimensión asociada a la creatividad y productividad.

Tabla 7.

Comparación de promedios por factor de personalidad, según el talento asociado a la creatividad y productividad.

Factor	Clasificación creatividad y productividad	Media	Desviación típica	Significación
Factor A	Talento asociado a la creatividad y productividad	4,98	1,648	,244
	Perteneciente a la población general	5,32	1,821	
Factor B	Talento asociado a la creatividad y productividad	3,98	1,871	,720
	Perteneciente a la población general	4,09	1,933	
Factor C	Talento asociado a la creatividad y productividad	5,74	1,608	,170
	Perteneciente a la población general	6,14	1,801	
Factor E	Talento asociado a la creatividad y productividad	6,45	1,827	,059
	Perteneciente a la población general	5,89	1,792	
Factor F	Talento asociado a la creatividad y productividad	7,28	1,997	,623
	Perteneciente a la población general	7,13	1,817	
Factor G	Talento asociado a la creatividad y productividad	5,77	1,709	,094
	Perteneciente a la población general	5,31	1,629	
Factor H	Talento asociado a la creatividad y productividad	6,77	1,605	,034
	Perteneciente a la población general	6,15	1,799	
Factor I	Talento asociado a la creatividad y productividad	5,13	1,813	,173
	Perteneciente a la población general	4,69	1,981	
Factor L	Talento asociado a la creatividad y productividad	6,30	1,756	,002
	Perteneciente a la población general	5,35	1,905	

*

Factor	Clasificación creatividad y productividad	Media	Desviación típica	Significación
Factor M	Talento asociado a la creatividad y productividad	4,21	2,021	,663
	Perteneciente a la población general	4,08	1,791	
Factor N	Talento asociado a la creatividad y productividad	5,40	1,896	,695
	Perteneciente a la población general	5,29	1,786	
Factor O	Talento asociado a la creatividad y productividad	5,55	2,094	,794
	Perteneciente a la población general	5,63	1,764	
Factor Q1	Talento asociado a la creatividad y productividad	4,85	1,922	,568
	Perteneciente a la población general	4,67	1,972	
Factor Q2	Talento asociado a la creatividad y productividad	5,87	1,837	,669
	Perteneciente a la población general	5,74	1,864	
Factor Q3	Talento asociado a la creatividad y productividad	6,02	1,905	,241
	Perteneciente a la población general	5,70	1,621	
Factor Q4	Talento asociado a la creatividad y productividad	6,17	1,869	,537
	Perteneciente a la población general	5,99	1,695	
QI	Talento asociado a la creatividad y productividad	5,477	1,4224	,503
	Perteneciente a la población general	5,306	1,5809	
QII	Talento asociado a la creatividad y productividad	6,87	1,900	,014
	Perteneciente a la población general	6,13	1,797	
QIII	Talento asociado a la creatividad y productividad	5,094	1,6767	,543
	Perteneciente a la población general	4,947	1,4093	
QIV	Talento asociado a la creatividad y productividad	4,547	1,7848	,096
	Perteneciente a la población general	4,057	1,7813	

* p< 0,05

Como lo evidencian los resultados los estudiantes que presentan talento académico asociado a la creatividad y productividad se diferencian de los estudiantes de la población general en dos factores: L y Q_{II}. Para los dos casos los promedios de los estudiantes con talento son significativamente superiores, con un alfa de 0,05, a los promedios de los estudiantes pertenecientes a la población general. Esto significa entonces que los estudiantes con este tipo de talento son más suspicaces y desconfiados, y presentan un mayor nivel de extraversión.

Finalmente se presentan los datos comparativos de los factores de personalidad según la dimensión asociada a las características socio afectivas.

Tabla 8.

Comparación de promedios por factor de personalidad, según el talento asociado a las características socio afectivas.

Factor	Clasificación características socio afectivas	Media	Desviación típica	Significación
Factor A	Talento asociado a las características socio afectivas	5,20	1,699	,913
	Perteneciente a la población general	5,25	1,798	
Factor B	Talento asociado a las características socio afectivas	4,47	1,727	,405
	Perteneciente a la población general	4,04	1,930	
Factor C	Talento asociado a las características socio afectivas	5,73	1,792	,461
	Perteneciente a la población general	6,08	1,766	
Factor E	Talento asociado a las características socio afectivas	6,73	2,052	,106
	Perteneciente a la población general	5,95	1,785	
Factor F	Talento asociado a las características socio afectivas	7,80	1,656	,165
	Perteneciente a la población general	7,11	1,862	
Factor G	Talento asociado a las características socio afectivas	6,00	1,690	,151
	Perteneciente a la población general	5,36	1,646	
Factor H	Talento asociado a las características socio afectivas	7,07	1,580	,075
	Perteneciente a la población general	6,22	1,778	

Factor	Clasificación características socio afectivas	Media	Desviación típica	Significación
Factor I	Talento asociado a las características socio afectivas	4,60	1,183	,565
	Perteneciente a la población general	4,80	1,997	
Factor L	Talento asociado a las características socio afectivas	5,87	2,200	,510
	Perteneciente a la población general	5,53	1,891	
Factor M	Talento asociado a las características socio afectivas	4,00	1,254	,742
	Perteneciente a la población general	4,12	1,876	
Factor N	Talento asociado a las características socio afectivas	5,87	1,995	,219
	Perteneciente a la población general	5,27	1,790	
Factor O	Talento asociado a las características socio afectivas	6,07	2,520	,476
	Perteneciente a la población general	5,58	1,778	
Factor Q1	Talento asociado a las características socio afectivas	4,80	2,007	,848
	Perteneciente a la población general	4,70	1,960	
Factor Q2	Talento asociado a las características socio afectivas	6,20	1,897	,353
	Perteneciente a la población general	5,74	1,853	
Factor Q3	Talento asociado a las características socio afectivas	5,73	1,907	,941
	Perteneciente a la población general	5,77	1,675	
Factor Q4	Talento asociado a las características socio afectivas	5,80	2,007	,592
	Perteneciente a la población general	6,05	1,713	
QI	Talento asociado a las características socio afectivas	5,467	1,6710	,747
	Perteneciente a la población general	5,333	1,5415	
QII	Talento asociado a las características socio afectivas	6,99	1,919	,128
	Perteneciente a la población general	6,24	1,829	
QIII	Talento asociado a las características socio afectivas	5,147	1,6775	,645
	Perteneciente a la población general	4,966	1,4548	

Factor	Clasificación características socio afectivas	Media	Desviación típica	Significación
QIV	Talento asociado a las características socio afectivas	4,627	1,2578	,298
	Perteneciente a la población general	4,128	1,8195	

Tal como se puede observar en la tabla, no se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre los factores de personalidad al comparar los estudiantes que presentan talentos asociados con esta dimensión con los estudiantes pertenecientes a la población general.

Discusión

En el desarrollo del primer objetivo planteado en el presente trabajo de investigación, el cual se refiere a la descripción del talento académico en los estudiantes universitarios se encontraron los siguientes aspectos.

Llama la atención el hecho de que tan solo una franja muy pequeña de la muestra, es decir el 14%, o sea 31 estudiantes de los 221 que participaron en la investigación mostrara poseer el talento académico, tal como lo definen I. Alegría et ál. (2008), quienes incluyen aspectos tales como ...”altos niveles de potencialidad productiva, creatividad, autonomía, intereses cognitivos...”.

Sin embargo, la revisar otras investigaciones como la de Flanagan y Arancibia (2005) quienes desarrollaron su trabajo en Chile, encontraron también una minoría de estudiantes con talento académico dentro de la muestra estudiada; de 810 estudiantes evaluados, solo 169 presentaron el talento, lo cual equivale a un 20,86% de estudiantes con talento. Esto podría indicar que realmente el talento académico es una excepcionalidad más que una característica común presente en la mayoría de las personas y que, tal como afirma Pimentel (2003), “el talento no es una facultad simple, sino más bien un conjunto de ellas, algo así como una cesta de capacidades que son gestionadas talentosamente”. Esta conclusión, lleva a considerar que el talento representa un conjunto superior.

Siguiendo con el análisis de los resultados parecería, un tanto, obvio que aspectos como los mencionados por Alegría et al. (2008),:...”altos niveles de potencialidad productiva, creatividad, autonomía, intereses cognitivos...”, deberían estar presentes, como talento, en un mayor número de jóvenes que han alcanzado el nivel universitario, más aún si se tiene en cuenta la concepción de “talento y excepcionalidad centrados en la interacción individuo ambiente, en el contexto histórico social y en las realizaciones” (De Zubiría et al., 2009). Y sin embargo los resultados de la presente investigación muestran resultados contradictorios con esta idea; el hecho de haber encontrado una minoría de estudiantes con altos niveles de talento académico se contraponen a lo planteado en el Modelo Multifactorial y Tipológico de Munich propuesto por K. Heller y E. Hany, citado por Lorenzo García (2005), puesto que allí se indica que en el desarrollo del talento sirven como variables moderadores condiciones ambientales como son la estimulación, un ambiente creativo en el hogar, el estilo educacional, el nivel educacional de los padres, las demandas o exigencias que se hacen en la casa sobre el desempeño, la reacción social ante los triunfos y los fracasos, el clima familiar, la calidad de la instrucción, el clima escolar, los acontecimientos críticos de la vida, la instrucción y el aprendizaje diferenciado. Se esperaría encontrar que en el caso de los estudiantes evaluados por lo menos algunos de estos factores estén presentes y hubiesen promovido la presencia del talento.

Al intentar buscar otras alternativas de explicación a los resultados encontrados se plantea la posibilidad de atribuir estos resultados, en alguna medida, a las tendencias de masificación de la población estudiantil, que, tal como lo anota Bruner (1990), ha exigido un replanteamiento de los programas educativos de la secundaria, orientándolos a ofrecer más contenidos e información, con el fin de ampliar la cobertura de atención a un mayor número de estudiantes, sacrificando los beneficios derivados de una educación más personalizada que promoviera el desarrollo del potencial particular de cada estudiante.

Al observar desde otra perspectiva los resultados obtenidos tanto en la prueba general de talento académico como en sus tres dimensiones, se puede también concluir que, dado que el poseer un talento se refiere a una excepción de desempeño en una determinada área, es positivo encontrar una franja considerable de la muestra total, que en este aspecto específico, sea poseedor de lo que se significa por esta categoría de talento académico: estudiantes con habilidades sobresalientes en una o más áreas académicas las que le permiten tener altos niveles de

potencialidad productiva, creatividad, autonomía e intereses cognitivos sin tener necesariamente alto rendimiento académico general (Instituto Merani 200, citando en Alegría et ál. (2008).

Siendo coherentes con la posición de esta investigación, se puede suponer que cada uno de los participantes que no pertenece a esta franja, muy seguramente poseerá talento en otras dimensiones de su potencial, lo cual podría comprobarse si se diseña un trabajo de exploración en este sentido.

En cuanto a los resultados encontrados respecto a la dimensión conocimiento y habilidades de aprendizaje, el grupo que muestra poseer este talento es de 91 estudiantes, que representan el 42,2% de los casos evaluados, aproximadamente, tres veces más, si se compara con el grupo que posee el talento académico general; al analizar los contenidos de la definición de esta dimensión, se observa que ésta se refiere de manera específica a elementos asociados al área del pensamiento, como son la memoria, atención, concentración, habilidad para trabajar con ideas abstractas, velocidad en el aprendizaje, capacidad de respuesta ante los problemas.

Estos resultados muestran que casi la mitad de los estudiantes han desarrollado su potencial en ésta dimensión del talento académico. Esto podría indicar que el sistema educativo ha promovido de manera especial esta área del desarrollo en los adolescentes y que la exigencia del sistema educativo en el que se encuentran inmersos actualmente los estudiantes universitarios también privilegian esta área de desarrollo. Adicionalmente vale la pena enfatizar también en otro aspecto relacionado con la formación puesto que como anota W.Perry (1970,1981), como se cita en Feldman (2007), los aspectos relacionados con el área cognitiva presenta amplio desarrollo en esta etapa de maduración de los jóvenes.

Sin embargo, dado que la educación superior en Colombia es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, esta dimensión del talento académico debería estar desarrollada en una mayor proporción de estudiantes universitarios, por considerar adicionalmente que son estos elementos asociados al área del pensamiento los que les permitirán a los futuros profesionales un adecuado desempeño en el mercado profesional.

En cuanto a la dimensión creatividad y productividad que incluye aspectos como imaginación y curiosidad, fluidez del pensamiento, pensamiento crítico... tan sólo 47 estudiantes es decir 21,3% poseen este talento.

Sobre esta dimensión y al establecer relación entre la creatividad y el talento Joseph Renzulli (1986), como se cita en García (2005), diferencia entre talento productivo-creativo y talento escolar. Afirma que el talento, desde el punto de vista creativo - productivo, toma años o meses para alcanzar algunos logros, requiere de altos niveles de auto-concepto y de compromiso con la tarea, se puede medir por las contribuciones que haga un sujeto a un área del conocimiento y que la creatividad es un aspecto necesario. De acuerdo con este autor, este tipo de talento está orientado a la solución de problemas reales. Y esto en parte puede explicar los hallazgos de la presente investigación pues puede ser probable que esta dimensión del talento académico no esté totalmente desarrollada aún en estos jóvenes.

Al estudiar de manera detenida algunas características de la muestra de estudiantes evaluados se observa que los resultados de esta {ultima dimensión pueden estar asociado al hecho de que un alto porcentaje de la muestra está representado por jóvenes pertenecientes a las carreras en las cuáles no es estrictamente necesario desarrollar el potencial creativo pues se trata de profesiones relacionadas con la salud, en las cuales es probable que se enfatice más en que los estudiantes adquieran un repertorio de información para ser administrado en la vida profesional, con base en formatos un tanto rígidos, que posibiliten la eficiencia de los resultados terapéuticos y que como ya se afirmó anteriormente, estén poco orientados a permitir el desarrollo de la creatividad y de iniciativas novedosas; sin embargo es importante plantear nuevas investigaciones que permitan la verificación mas objetiva y empírica de dicha afirmación.

Respecto a la dimensión socio afectiva, que según I, Alegría et ál. (2008), incluye aspectos tales como: altos niveles de motivación, energía, autonomía, responsabilidad y compromiso, agudo razonamiento moral y sentido de justicia; intensidad y sensibilidad emocional, tan sólo 15 estudiantes, es decir el 6,8%, frente a una muestra de 221 estudiantes, posee este talento.

Llama la atención que sea esta área del talento académico la que se encuentre con menor representación si se comparan las tres dimensiones evaluadas; se esperaría que estos estudiantes tuviesen las características enunciadas por Alegría et ál. (2008). Las expectativas apuntaban a

encontrar un mayor número de jóvenes con este talento, que está relacionado, entre otros aspectos con la inteligencia emocional que favorece la toma de decisiones en aspectos fundamentales para la vida como la elección de pareja, las relaciones familiares, la interacción social, la estabilidad laboral, entre otros aspectos. Este resultado podría atribuirse, también a un vacío en los programas educativos, tanto en la educación secundaria, como en la universitaria, que en sus programas concede mayor importancia a los contenidos que tienen que ver con el desarrollo de competencias directamente relacionadas con los aspectos técnicos y tecnológicos del mundo laboral, descuidando el propiciar espacios para el desarrollo de competencias particulares que contribuyan al desarrollo integral de la personalidad.

Al revisar los datos arrojados por la investigación respecto a las relaciones establecidas entre el talento académico general y las características de personalidad evaluadas en el test de Personalidad 16PF de Cattell, llama la atención de manera muy especial la relación inversa, estadísticamente significativa con el Factor “B”; si se hiciera una interpretación literal del coeficiente de relación encontrado se estaría afirmando que entre mayor sea el desempeño en la prueba total de Talento Académico, menor es el nivel de inteligencia, la capacidad de pensamiento abstracto y la capacidad mental para los estudios. Sin embargo esta afirmación no tiene sustento teórico puesto que se esperaría que las personas que presentan talento académico muestren también niveles altos de inteligencia. Una posible explicación de los resultados obtenidos puede llegar a fundamentarse en el hecho de que la prueba de personalidad 16PF de Cattell, mide precisamente personalidad y no otra variable importante como lo es la inteligencia. Sin embargo es importante intentar explorar también esta afirmación puesto que el cuestionario como tal presentan indicadores bastante buenos de validez y confiabilidad y ha sido utilizado en múltiples países, investigaciones y contextos.

Otro hallazgo que vale la pena resaltar es la presencia de una relación directa, estadísticamente significativa entre el talento académico general y entre cada una de sus dimensiones con el factor de segundo orden Q_{II} . Esto soporta la hipótesis de que las personas con talento académico se caracterizan además por tener una tendencia marcada a interactuar con el medio ambiente, a mostrar interés por el entorno, a tener una mente abierta a lo que lo rodea, siendo esto indicador de interés por obtener y aprehender del medio toda la información que ésta le pueda ofrecer para ser más competente en su área de desempeño. Las puntuaciones altas en este factor por lo

general describen a personas desenvueltas, no inhibidas y con buena capacidad para mantener contactos sociales, conductas que forma parte de las personas con talento académico.

Sin embargo es importante anotar que puntuaciones extremadamente altas en este factor de personalidad puede ser un inconveniente para el trabajo académico cuando la persona debe trabajar de manera individual, por la necesidad de estar estableciendo contacto social, hipótesis que deberá ser confirmada y explorada de manera objetiva a través de otras investigaciones.

Para finalizar y con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación inicialmente planteada: ¿Existe relación entre el talento académico y características de personalidad, en jóvenes universitarios, entre los 17 y los 25 años de edad?, es posible afirmar que efectivamente si hay una relación estadísticamente significativas, entre algunos factores de personalidad y la presencia del talento académico en estudiantes universitarios.

De acuerdo con los datos presentados en el capítulo de resultados se puede afirmar entonces que los estudiantes universitarios con talento académico se caracterizan, en términos generales y sin pretender generalizar, por ser personas con tendencia a ser dominantes, con un fuerte capacidad de compromiso ante las tareas que emprenden dado su alta capacidad superyoica y de un alto nivel de emocionalidad. Presentan adicionalmente otras características relacionadas con la audacia, la desconfianza, la suspicacia, la persistencia y control y además, y de manera persistente, para todos los tipos de talento evaluados en la escala, con la extraversión.

Es importante mencionar que aun cuando el esfuerzo investigativo permitió el logro de los objetivos propuestas se recomienda continuar la línea de investigación en la temática puesto que es un campo que amerita una mayor profundización puesto que beneficia directamente a los estudiantes universitarios y aporta el desarrollo de sus potencialidades y facilita el proceso de formación para su futuro desempeño profesional.

La propuesta de continuar el proceso investigativo puede orientarse al aspecto pedagógico puesto que es posible que las estrategias y los sistemas educativos con lo que se cuenta actualmente en la educación superior y aún antes de ella no estén considerando de manera primordial la presencia de talentos en todos los beneficiarios del sistema educativo colombiano.

Es posible que los estudiantes universitarios requieran de otras estrategias didácticas para que todos sus talentos, no solamente los académicos, puedan evidenciarse más claramente y marcar altos niveles de desarrollo y de aprovechamiento de sus recursos internos.

Finalmente es importante enfatizar acerca de los aprendizajes académicos derivados del presente trabajo de investigación.

La elaboración de un trabajo de grado significa la culminación de un proceso académico, como tal, enmarca y cierra una etapa de vida plena de esfuerzos, de expectativas, de vicisitudes orientadas de manera directa al crecimiento intelectual en un área específica del conocimiento; por consiguiente, cada momento que se emplea en su elaboración ofrece una oportunidad para recordar y reafirmar acciones comunicativas que impactaron nuestra conciencia a lo largo del camino del aprendizaje y que a la vez, abrieron la posibilidad de hacer contactos con nuevos saberes.

En primer término, algo muy importante fue tener la vivencia de lo que es el mundo de la investigación, conocer parte de la teoría que la acompaña, entender el porqué de la preocupación por los detalles y la precisión, aceptar sus parámetros que envían un mensaje de deseos de perfección como una manera de aprehender, en lo posible, aquello que identificamos como la verdad. Desde el punto de vista teórico, todo lo relacionado con investigación, me impresionaba como algo, un tanto árido y lejano; la experiencia directa me ha mostrado un campo lleno de posibilidades en donde se aclaran dudas y se despejan interrogantes, un pequeño contacto con este mundo como el que viví realizando el presente trabajo, ha despertado en mí el deseo e interés por hacer algún proyecto de un mayor alcance.

En segundo lugar fue importante actualizarme en conocer todos los pasos implicados en la estructuración de un trabajo de grado; tanto en el aspecto formal y de procedimientos como desde el aspecto actitudinal lo cual ha incrementado mis posibilidades para un mejor desempeño de mi trabajo como docente, pues me ha provisto de nuevas herramientas que me permiten apoyar de una forma más efectiva a mis estudiantes.

La elaboración de un proyecto de grado es una aventura que se inicia con un plan definido, por lo cual, aparentemente, no sería sino seguir el cumplimiento de determinadas etapas que seguramente llevarían al objetivo final, pero he ahí la tensión que conlleva, como es una

aventura, está llena de imprevistos que frenan y coartan aquello que hemos nominado como plan definido, por lo tanto debemos acudir permanentemente a significados tales como iniciativa, disciplina, paciencia, automotivación, persistencia; lo cual hace que fortalezcamos esas características; por consiguiente, realizar un trabajo de grado no solamente nos fortalece en el aspecto intelectual sino que pone a prueba muchas áreas de nuestra personalidad.

Muchos son los beneficios que se derivan de un trabajo de grado; para finalizar expresaré uno muy importante: la gran satisfacción que siento en este momento y que me llena de energía y vitalidad por el logro de este título de Maestría en Educación. Doy gracias a Dios y a la vida por cumplir este sueño que se gestó hace mucho tiempo y que parecí, ¿predestinado a sucumbir y desdibujarse como muchos otros, carcomido por el inevitable paso de los años.

Referencias

- Acebo García, S., & Vicien Mane, E. (2000). *Larousse enciclopédico universal* (1a ed.). Barcelona: Larousse.
- Axelrod, B. Michaels, E., Handfield-Jones, H. (2003). *La guerra por el talento*. Madrid, España: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Alegría, I., Lay, S, Calderón C. y Cárdenas M. (2008). *Escala de Identificación de Talento Académico*, Edita. Chile
- Alles, M. A. (2008). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Garnica.
- Allport, G. W. (Ed) (1985). *Desarrollo y cambio, consideraciones básicas para una psicología de la personalidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Amador Campos, J. A., Forns Santacana M. y Kirchner Nebot, T. Cuestionarios de personalidad de Cattell. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. Recuperado el 16 de Octubre de 2011 en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/346/1/143.pdf>
- Anastasi, A. (1998). *Tests Psicológicos*. Séptima edición. Madrid, España: Aguilar, S.A. Ediciones.
- Arancibia Clavel, V. (2011) Programa del Centro de Estudios y desarrollo de talentos. Universidad Católica de Chile.
- Arne, R. C. (1992) William Graham Sumner, 1840-1910: his life and work. *Libertarian Heritage* No. 6. ISSN 0959-566X ISBN 1 85637 111 5. An occasional publication of the Libertarian Alliance, Recuperado el 20 de Octubre de 2010 de: www.libertarian.co.uk email: admin@libertarian.co.uk
- Arrambide V. Juan Jacobo Rousseau y el Naturalismo en la Educación. (s.f.). Recuperado el 25 de noviembre de 2010 de <http://es.shvoong.com/social-sciences/education/1702233-juan-jacobo-rousseau-el-naturalismo/>
- ASCUN (Asociación de Colombiana de Universidades (2000). "La caracterización del estudiante universitario de Santa Fé de Bogotá". Bogotá, Colombia: la Librería de la U. Recuperado el 12 de octubre de 2010 en: http://www.lalibreriadelaU.com/libros-de-educacion-y-pedagogia-a22_91/libro-caracterizacion-del-estudiante-universitario-de-santafe-bogota-p520
- Balmes, J. (1908). *El criterio*. Barcelona, España: Imprenta Barcelonesa.

- Banchio, M. L. (s.f.). La Educación según Platón. Recuperado el 12 de octubre de 2010 en:<http://www.luventicus.org/articulos/04D001/index.html,10-02-2004>
- Biografía William Graham Sumner. (s.f.). Recuperado el 25 de septiembre de 2011 de <http://www.eumed.net/coursecon/economistas/sumner.htm>
- Bloom, B. (1979). Evaluación del aprendizaje. 2ª edición. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Blumen, S. (s.f.) Talento, creatividad y liderazgo. Universidad Continental de Ciencia e Ingeniería, Corporación Educativa Continental del Perú. Recuperado el 10 de Julio de 2001 en: http://www.ucci.edu.pe/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=397:clinica-psicologica-desarrollara-campana-de-orientacion-vocacional-y-profesional&catid=2:eventos-contenido&Itemid=102
- Bompa, T. O., & García Fernández, V. (2009). Entrenamiento de equipos deportivos (1a ed.). Barcelona, España: Editorial Paidotribo.
- Bruner, J. (1990). Actos de significado. Cambridge: MA de Harvard University Press
- Bruner, J.J. (1990). Educación Superior en América Latina. Santiago, Chile: Impresos Lahosa S.A.
- Buckingham, M. y Clifton, D. (2001). Ahora descubra sus fortalezas. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Caro, B. L. (1993). Autonomía y Calidad. Ejes de la Reforma de la Educación Superior en Colombia. Bogotá, Colombia: Centro de Publicaciones Uniandes.
- Casares Arangois, D. y Siliceo Aguilar, Al. (2001). Planeación de Vida y Carrera. México: Editorial Limusa, S.A. de C. V. Grupo Noriega Editores.
- Carter, C. y Lyman Krovitz, S. (1997). Orientación Vocacional. Cómo alcanzar metas. Naucalpan de Juárez, México: Prentice-Hall Hispanoamérica, S.A.
- Cattell, R. B. (1982) El análisis científico de la personalidad y la motivación. Madrid, España: Pirámide.
- Casullo, M.M., Cayssials A.N., Fernández Liporace M., Wasser de Diuk L., Arce Michel J. y Álvarez L. (1994). *Proyecto de Vida y Decisión Vocacional*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Charts, J. (2005). Research and Development in the Social Sciences and Humanities. *Psyche*, 14(1), 121.
- Coyle, D. (2009). Las Claves del Talento. Barcelona, España: Editorial Planeta, S.A.

- De la Peña, X. (2006). Importancia de la zona de desarrollo próximo para el cumplimiento de los modelos de competencia en la enseñanza media superior. Recuperado el 12 de febrero de 2010 de <http://www.psicopedagogia.com/zona-desarrollo-proximo>
- De Zubiría J., Muñoz, J.C., Reina, D., Valencia P., Sánchez, D. Yepes, A. Mosquera, U., Hernández S., Perea, F., De Zubiría, X. y Andrade, G. (2009). La Inteligencia y el Talento se desarrollan. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- De Zubiría Samper, M. (1994). Pensamiento y aprendizaje: los instrumentos del conocimiento. En serie: Tratado de Pedagogía conceptual. Bogotá, Colombia: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia.
- Ell, John, S.J. (1969). *Why Am I Afraid to Tell You Who I Am*. Allen. Texas, (USA): Tabor Publishing, a Division of DLM, Inc.
- Feldhusen, J.F. Identificación y desarrollo del talento en la educación. Ideación. Universidad de Purdue (USA). N° 4. Mayo de 1995.
- Feldman; R. S. (2007) Desarrollo psicológico a través de la vida. Buenos Aires, Argentina: Pearson Educación: Prentice Hall.
- Fenichel, O. (1973) Teoría psicoanalítica de las Neurosis. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Flanagan, A. y Arancibia, V. Talento Académico: Un Análisis de la Identificación de alumnos Talentosos Efectuada por Profesores. Pontificia Universidad Católica de Chile. Psykhe; mayo de 2005, Vol. 14 Issue 1, p121-135, 15, p. 5.
- Fromm, E. (1982.) El miedo a la libertad. Barcelona, España, Paidós. P. 29,30.
- Gallardo Flórez, P. (2000). La importancia de la ayuda externa en el desarrollo del sujeto talentoso. Tesis de maestría. Instituto Superior Pedagógica de la Habana. La Habana, Cuba.
- García-Alandete, J., Gallego-Pérez, J.F. y Pérez-Delgado, E. (2009). Sentido de vida y desesperanza: un estudio empírico. Universitas Psychologica. Vol 8, No.2, (Mayo-Agosto, 2009). P. 447-454.
- Gardner, H. (2004). Mentales flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gardner, H. (1994). Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Segunda Edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). Educar por competencias. ¿Qué hay de nuevo? 2ª edición. Madrid, España: Ediciones Morata.

- González P, C. Parábola de los talentos (sf). Catholic.net. Recuperado el 16 de Abril de 2011 de <http://es.catholic.net/aprendeorar/103/478/articulo.php?id=4151>
- Habermas, J. (2010). Teoría de la acción comunicativa. Madrid, España: Trota.
- Hernández Ávila S. J. (1990). Soy lo que proyecto ser. Bogotá, Colombia: Ediciones Paulinas.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M.P. (2010). Metodología de la Investigación. Quinta edición. Mexico: Mc Graw Hill /Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE) (Productor) (1974) Los escolares de los barrios populares de Bogotá: una reserva de talentos. Video.
- Kaplan, C. V. (2008). Talentos dones e inteligencias. Buenos Aires - Argentina: Colihue.
- López, Segrera, F. (2006). Escenarios Mundiales de la Educación Superior. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Lucio, R., Serrano, M., & Universidad Nacional de Colombia Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. (1992). La educación superior tendencias y políticas estatales. Bogotá: Tercer Mundo.
- Mahecha Rodríguez, J. A. y Ríos Ángel S. (2001). Potencial humano que es la excepcionalidad, ¿cómo se desarrolla?, y ¿quiénes son los individuos talentosos? Congreso de pedagogía conceptual nuevo paradigma educativo (4: 2001 sep. 27-29: Bogotá) [Videocasete] Educar el talento: una propuesta fundamental de la pedagogía conceptual.
- Maldonado, C.E., y Gómez, A. I. (2005) Bioética y Educación. (Compiladores). Bogotá, Colombia: Ed. Universidad del Rosario.
- Malo, S. (2006). La educación superior de América Latina en relación al mundo. *Quórum. Revista de pensamiento iberoamericano*, (15), 93. Recuperado 15 Marzo de 2010 en:<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/520/52001509.pdf>
- Marchesi Ullastres, Á., Palacios, J., & Coll Salvador, C. (2003). Desarrollo psicológico y educación (2a ed.). Madrid, España: Alianza editorial.
- Marín Ibañez, R. (1998). El concepto de Educación.1.1. Etimología. Recuperado 26 Abril de 2010 en:<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?!Cve=4402618>
- Meza Rueda, J. L. (2001). La pregunta por el sentido de la vida. Lectura desde una teología que considera lo humano. Bogotá, Colombia: Material inédito.

- Meza Rueda, J.L. y Arango Alzate, O.A. (2002) El discernimiento y el proyecto de vida: dinámicos para la construcción del sentido. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Narváez, E. (2006) Una mirada a la escuela nueva. *Educere*. [online]. dic. 2006, vol.10, no.35 [citado 19 Noviembre 2011], p.629-636. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400008&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1316-4910.
- Núñez Molina M. A. y Alemán, Y. (2002). Evaluación de las características de personalidad. Recuperado el 12 de Agosto de 2011 en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:sT6cdHZ26ewJ:www.uprm.edu/socialsciences/mnunez/16pf.htm+catell16P.F%2Bdefinici%C3%B3n+de+factores&cd=1&hl=es&ct=clnk&source=www.google.com>
- Núñez Molina M. A. y Alemán, Y. (2005). El 16 P. F. como instrumento psicológico. Recuperado el 20 de Agosto de 2011 en: http://vidadigital.net/blogfolio/?page_id=23
- Ordóñez, Peñalón J. (2002) Pedagogía crítica y educación superior. Revista educación, 26(2). Recuperado el 16 de Septiembre de 2010 en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?lCve=4402618>
- Peñas Fernández, M. (2006). Características socio emocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas. Segundo premio de la convocatoria de premios nacionales de investigación e innovación educativa. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. España: Modalidad de tesis doctorales. Recuperado de: http://cse.altas-capacidades.net/pdf/Tesis_Completa.pdf , el 20 de Septiembre de 2010.
- Pérez Luján D., González Morales D. y Díaz Alfonso Y.D. (2005) El talento: antecedentes, modelos, indicadores, condicionamientos, estrategias y procedimiento de identificación. Una propuesta desde la ciudad cubana y el enfoque histórico cultural. Revista iberoamericana de educación. ISSN 1681 – 5356. N° 36 – 4, 10 - 07 – 05. Recuperado el 23 de mayo de 2010: <http://www.sonico.com/search/publicsearch.php?ref=bookmark&e=&cx=017420153913381233784%3Avwk9nvjaqvg&cof=FORID%3A10&from=home&ie=UTF-8&q=Universidad+de+Cuba%2Binvestigaci%C3%B3n+el+talento&sa=Buscar+con+Google#1559>
- Perrenoud, P. (2001). Desarrollar lo práctico reflexivo en el oficio de enseñar. Barcelona, España: Editorial Graó de IRIF, S.L.

- Pezzano, G. (2006). El estudiante universitario y su caracterización. Ponencia presentada en la Universidad del Norte de Barranquilla). Recuperado el 12 de octubre de 2010 en: <http://www.freewebs.com/arpe05552/cali20061.htm#128218826>
- Pimentel Siles, M. (2003). El Talento, cómo descubrir los talentos que poseemos. Barcelona, España: Ariel.
- Portuondo Montes de Oca Y. y Cadet Ochoa J. (s.f) Trabajo de educación y desarrollo. Recuperado el 12 de octubre de 2010 en: <http://www.gestiopolis.com/economia/trabajo-de-educacion-y- desarrollo.htm>.
- Renzulli, J. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: Un modelo de desarrollo para una producción creativa. En Benito, Y. (coord.), Desarrollo y educación de los niños superdotados. Salamanca: Amarú. En Flecha, Leticia (2008) Alumnos con altas capacidades y respuesta educativa. Recuperado el 13 de octubre de 2010 en: <http://www.educaweb.com/noticia/2008/07/07/alumnos-altas-capacidades-respuesta-educativa-13082.html>
- Restrepo, A. (2010). *Tres factores intelectuales que determinan una iniciación filosófica*, Facultad de Filosofía y Humanidades, [tesis de pregrado], disponible en formato físico y electrónico. Bogotá: Universidad de la Salle (Chapinero).
- Robinson, K. (2009). El Elemento. Bogotá, Colombia: Nomos Impresores,
- Sacristán, J. G. (2005). *La Educación que aún es posible*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Salkind, N. J. (2007). Métodos de Investigación. Tercera Edición. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- Taylor, Charles (1994). Fuentes del yo, la construcción de la identidad moderna. Barcelona, España: Paidós.
- Toro Ricardo J. y Yepes Luís E. (1992). Fundamentos de medicina psiquiátrica. Medellín, Colombia: Carvajal.
- Trilla, Bernet Jaume (1997). La educación fuera de la escuela. Barcelona, España: Ariel.
- Tunnerman Bermheim, C. (2003). La Universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. México: Unión de Universidades de América latina.
- Scheele, P. R. (1997). El Talento Natural. Barcelona, España: Ediciones Urano. S.A

- Vergara J. A. (2009) Sala de historia comunidad de colonos digitales. Ken Robinson sobre el Talento Recuperado el 18 de agosto de 2009
en:<http://saladehistoria.com/wp/2009/03/25/ken-robinson-sobre-el-talento/>
- Wolman B. Benjamín (1973). *Teoría y sistemas contemporáneos en psicología*. Barcelona, España: Gráficas Diamante.
- Yam, P. (1999). La inteligencia a examen: en busca de una definición de la inteligencia. Qué significa tener talento o capacidad intelectual? Revista Inteligencia Viva. No
- Vigotsky, L.S. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Argentina: Fausto.

Apéndice A

Hojas de Vida Expertos

Nombre:	Nelly Lucia Villalobos
Profesión:	Psicóloga
Universidad:	Pontificia Universidad Javeriana
Estudios de Postgrado:	Maestría en Educación – Pontificia Universidad Javeriana
Experiencia Profesional:	Docencia Universitaria- 19 años- en las siguientes universidades: Universidad Javeriana, Universidad del Rosario, Universidad de la Salle, Fundación Politécnico Grancolombiano.
Asignaturas a cargo	Inteligencia Emocional y Éxito Profesional Habilidades para el aprendizaje, Orientación y Metodología (Preuniversitario de la Facultad de Ciencias Básicas).

Nombre:	Sonia Ivón Castellanos Suárez
Profesión:	Psicóloga
Universidad:	Pontificia Universidad Javeriana
Estudios de Postgrado:	Diplomado en Docencia Universitaria – Politécnico Grancolombiano Maestría en Educación –Universidad Javeriana
Experiencia Profesional:	Consultaría Organizacional: 14 años. Docencia: 22 años: Universidad Javeriana, Universidad Católica, Fundación Politécnico Grancolombiano, Fundación Tecnológica San Francisco de Asís.
Asignaturas a cargo:	Manejo de pruebas psicológicas objetivas y proyectivas en ambientes aplicados. Psicología General. Psiquiatría. Cátedra de valores. Talleres de Inducción a nuevos alumnos.

Nombre:	Magaly del Socorro Bustos Coral
Profesión:	Psicóloga. Profesional en Lenguas Modernas.
Universidad:	Universidad de los Andes
Estudios de Postgrado:	Maestría en Educación – Universidad Javeriana. Especialización en Comunicación Organizacional - Universidad Javeriana. Diplomado en Docencia Universitaria - Fundación Politécnico Grancolombiano. Diplomado: Jóvenes y adultos, una pedagogía del encuentro - Universidad Javeriana.

Experiencia Profesional:	Analista de Recursos Humanos. Asistente de Bienestar y Desarrollo. Asesora en Comunicación Organizacional. Docencia 15 años en : Universidad Javeriana, Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario, Universidad Piloto de Colombia y Fundación Politécnico Grancolombiano.
Asignaturas a cargo:	Desarrollo de Talento Humano. Gerencia del Talento Humano. Psicología del Desarrollo en infancia y niñez. Procesos de aprendizaje. Mitos, Realidades y Jóvenes. Ser joven hoy desde la Psicología. Cátedra de valores.

Nombre:	Mariela Gómez Villamizar
Profesión:	Psicóloga
Universidad:	Pontificia Universidad Javeriana
Estudios de Postgrado:	Maestría en Comunicación – Universidad Javeriana
Experiencia Profesional:	Jefe de capacitación y selección y Encargada de la jefatura de Relaciones Industriales del IDEMA (Instituto de Mercadeo Agropecuario). Gerente de Recursos Humanos en AHORRAMAS. Jefe de Metodología y de Psicología Organizacional en la Universidad Javeriana. Docencia: 40 años como profesora en las siguientes universidades: Universidad Javeriana, Universidad Jorge Tadeo Lozano, Universidad del Rosario, Universidad de la Sabana.
Asignaturas a cargo:	Estadística. Psicología Organizacional.

Nombre:	Esperanza Angola Rossi
Profesión:	Psicóloga
Universidad:	Universidad Nacional Autónoma de México
Estudios de Postgrado:	Maestría en Educación- Universidad Javeriana. Especialización en Docencia Universitaria- Universidad del Bosque. Especialización en Docencia Universitaria con énfasis en informática – Universidad del Rosario. Especialización en educación en artes y folclor - Universidad del Bosque.
Experiencia Profesional:	Docencia 15 años en las siguientes universidades: Universidad

	Javeriana, Universidad del Rosario, Universidad del Bosque, Universidad de la Guajira.
Asignaturas a cargo:	Control del estrés

Apéndice B

Copia Escala de Talento Académico Edita (Revisado)

A continuación te presentamos una serie de preguntas relacionadas con tus características y hábitos a la hora de aprender. Para responder debes elegir la alternativa que mejor represente tu opinión respecto de la situación que se plantea.

Ejemplo:

La pizza es muy rica:

1. Totalmente de acuerdo
2. Muy de acuerdo
3. Algo de acuerdo
4. Algo en desacuerdo
5. Muy en desacuerdo
6. Totalmente en desacuerdo

Si estás totalmente de Acuerdo que las pizzas son muy ricas marca la alternativa T.A. Por el contrario si estás Totalmente en Desacuerdo que las pizzas son muy ricas marca T.D.

Las respuestas intermedias indicarán tu menor o mayor grado de acuerdo o desacuerdo con la frase planteada.

La alternativa que escojas para cada pregunta, debes registrarla en la hoja de respuesta respectiva

Recuerda: Lee atentamente cada una de las preguntas y sus alternativas de respuesta, tómate tu tiempo y se sincero.

1. Totalmente de acuerdo	2. Muy de acuerdo	3. Algo de Acuerdo	4. Algo en desacuerdo	5. Muy en acuerdo	6. Totalmente en desacuerdo
--------------------------	-------------------	--------------------	-----------------------	-------------------	-----------------------------

1. La mayoría de las veces, antes de que el profesor termine de dar las instrucciones yo ya se cómo abordar la tarea.

2. Dedico tiempo a pensar sobre mis propias ideas
3. Se me ocurren formas alternativas de llegar a la solución de una problemática
4. Cuando el profesor pregunta sobre algún contenido nuevo la mayoría de las veces doy respuestas acertadas.
5. Casi siempre aplico lo que aprendo en una materia para resolver problemáticas de otras asignaturas.
6. Cuando enfrento un problema encuentro formas alternativas de resolverlo.
7. Las cosas que aprendo las aplico en varias situaciones
8. Me interesan cosas nuevas y diferentes
9. Me es fácil adaptar nuevos conocimientos a las ideas que ya tengo
10. Cuando pienso en cómo voy a hacer un trabajo o tarea se me ocurren ideas originales
11. Me gusta entender el por qué de las cosas que me interesan
12. Me adapto fácilmente a los cambios de planes
13. Me interesan temas diferentes a aquello que interesan a la mayoría de mis compañeros
14. Me gusta observar los detalles
15. Me preocupan las causas y consecuencias de los problemas nacionales y mundiales
16. Cuando trabajo en un grupo me gusta participar tomando decisiones y organizando las actividades
17. Me gusta inventar o crear cosas nuevas
18. Me doy cuenta de que los demás ven en mi cualidades especiales
19. En las materias que me gustan resuelvo los problemas de diversas formas
20. Cuando una problemática o tarea me interesa trabajo hasta encontrarle solución

21. Cuando algo me interesa recuerdo los detalles por mucho tiempo
22. Las materias que me gustan las aprendo rápidamente
23. Cuando me explican algo que llama mi atención, pregunto para conocer más del tema
24. Cuando explican algo en clase noto aspectos que la mayoría de mis compañeros no observan
25. Los trabajos o tareas que hago son originales
26. Me alegro cuando una persona es justa con otra
27. Me gusta conocer las causas y el por qué de las cosas
28. Cuando se me ocurre alguna idea nueva me gusta conversarla con otros
29. Me interesa comprender profundamente las materias que me gustan
30. Para poder hacer todas las cosas que me interesan me organizo con mi tiempo
31. Cuando me intereso por una tarea me esfuerzo para que salga bien
32. Se me ocurren muchas ideas sobre los temas que me interesan
33. Me doy cuenta fácilmente cuando una persona cercana está triste
34. Me gusta mucho leer para aprender cosas nuevas
35. Tengo facilidad para resolver tareas en las materias que me gustan
36. Frente a un tema que me interesa se me ocurren muchas preguntas o ideas
37. Me intereso por los problemas que afectan a la sociedad
38. Me motivan las cosas novedosas
39. Disfruto aprendiendo cosas nuevas
40. Disfruto cuando aprendo más sobre las materias que me gustan
41. Me gusta buscar argumentos para defender mis ideas

42. Cuando estudio alguna materia que me interesa me gusta aprenderla en profundidad
43. Disfruto de las clases o tareas que me obligan a esforzarme
44. Busco más información de que la me piden para realizar una tarea
45. Investigo sobre temas que a muchos de mis compañeros/as les aburren.
46. Me fijo metas altas
47. Dedico gran parte de mi tiempo a estudiar las cosas que me gustan
48. Me esfuerzo por alcanzar las metas que me propongo